
Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Abbildungsverzeichnis.....	V
1. Einleitung.....	1
2. Förderung sprachbehinderter Kinder im Unterricht einer zweiten Klasse ..	4
2.1. Vorgaben des Bildungsplanes bei der Förderung des Lesens und des Schreibens von Texten	4
2.2. Förderung sprachbehinderter Kinder	6
2.2.1. Die Schule für Sprachbehinderte	7
2.2.2. Anforderungen beim Erwerb der Schriftsprache	8
2.2.3. Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb	12
2.2.3.1. Sprachstörungen als ein erschwerender Faktor beim Schriftspracherwerb ..	13
2.2.3.2. Verzögerte Lernentwicklung und ungünstiges Problemlöseverfahren	15
2.2.3.3. Fördern durch Diagnostizieren.....	15
3. Lesen / Umgang mit Texten und Medien.....	17
3.1. Lesen.....	17
3.1.1. Der Leselernprozess.....	17
3.1.1.1. Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens	17
3.1.1.2. Taktiken des Lesens.....	19
3.1.1.3. Zwei-Wege-Modell des Worterkennens	19
3.1.2. Lesekompetenz - ein mehrdimensionaler Lesebegriff.....	21
3.1.3. Fazit für die Leseförderung in der Schule	23
3.1.4. Leseschwierigkeiten diagnostizieren.....	23
3.2. Die Lesesozialisation	24
3.2.1. Lesesozialisation in der Familie	25
3.2.2. Lesesozialisation in der Schule.....	26
3.2.3. Lesesozialisation unter Einfluss des Mediumfelds	28

3.2.4.	Konsequenzen für die Leseförderung in der Schule.....	29
3.3.	Lesemotivation – ein komplexer Begriff	30
3.3.1.	Lesemotivation als wichtiger Teil der Lesekompetenz	30
3.3.2.	Stand der Forschung bezüglich der Dimension Lesemotivation	31
3.3.3.	Wege zum Lesen und zur Literatur	33
3.4.	Umgang mit Medien	38
3.4.1.	Lesekompetenz als Teilbereich der Medienkompetenz?	38
3.4.2.	Entwicklung von Medienkompetenz.....	39
4.	Texte schreiben	42
4.1.	Ansätze zur Textproduktion.....	42
4.1.1.	Ausgewählte Teilaspekte beim Schreiben von Texten	42
4.1.1.1.	Zu den Begriffen „Text“ und „Texte schreiben“	42
4.1.1.2.	Teilprozesse	43
4.1.1.3.	Schriftlichkeit und Mündlichkeit	44
4.1.2.	Entwicklung von Schreibfähigkeit.....	46
4.1.2.1.	Modell nach BAURMANN	46
4.1.2.2.	Modell nach KLEIN	47
4.1.3.	Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten.....	48
4.2.	Förderung von Schreibkompetenz - warum ist Motivation so wichtig?	51
4.3.	Erkenntnisse bezüglich der Förderung anhand von Hörbüchern.....	53
4.3.1.	Forschungserkenntnisse zur Förderung der mündlichen Sprache durch auditive Medien.....	54
4.3.1.1.	Spracherwerb im Kontext auditiver Medien	54
4.3.1.2.	Forschungsergebnisse zum Einfluss auditiver Medien auf die kindliche Sprachaneignung.....	57
4.3.1.3.	Zuhören – ein Teil des (Schrift)Spracherwerbs	58
4.3.2.	Forschungserkenntnisse bezüglich der Förderung von Textproduktion durch Hörbücher.....	61
5.	Hörbücher	64
5.1.	Begriffsklärung.....	64

5.2. Kriterien für die Auswahl von Hörbüchern	65
5.2.1. Aspekte auditiven Rezeptionsverhaltens bei Kindern.....	65
5.2.1.1. Ersthörer im frühen Kindesalter	66
5.2.1.2. Vorschulkinder und Erstklässler: Fünf- bis Siebenjährige.....	66
5.2.1.3. Grundschulkinder: Acht- bis Zehnjährige	67
5.2.1.4. Kinder in der Vorpubertät: Elf- bis Zwölfjährige	67
5.2.2. Zur Beurteilung von Hörproduktionen	68
5.2.2.1. Die Gestaltung von Raum und Zeit	68
5.2.2.2. Die Montage bzw. Verknüpfung von Szenen	69
5.2.2.3. Der Einsatz von Sprecher und Stimmen	69
5.2.2.4. Die Bedeutung der Musik.....	69
5.2.2.5. Der Einsatz von Geräuschen	70
5.2.2.6. Inhalt, Thema und Dramaturgie	70
5.3. Bewertung der verwendeten Hörbücher	71
5.3.1. Bewertung des Hörbuches „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“	71
5.3.2. Bewertung des Hörbuches „Ein Fall für Freunde - Der Kinderraub“	73
5.3.3. Bewertung des Hörbuches „Der Mondscheindrache“	77
6. Förderung von sprachbehinderten Kindern im Unterricht anhand von Hörbüchern	80
6.1. Rahmenbedingungen	80
6.1.1. Schule	80
6.1.2. Klasse	81
6.2. Die bisherige Förderung der Lese- und Schreibkompetenz	82
6.3. Beschreibung der Schüler/innen	83
6.3.1. Beschreibung des bisherigen Umgangs mit Medien	83
6.3.2. Beschreibung Benjamins Lesekompetenz	86
6.3.3. Beschreibung Brians Schreibkompetenz	88
6.4. Die Förderung durch Hörbücher	91
6.4.1. Der konkrete Ablauf – Begründung der Auswahl der verwendeten Hörbücher	91
6.4.2. Förderung Lesen / Umgang mit Texten und Medien anhand von Hörbüchern	101

6.4.2.1. Förderung Lesen / Umgang mit Texten und Medien anhand des Hörbuches „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“	101
6.4.2.2. Förderung Lesen / Umgang mit Texten und Medien anhand von Hörbuchempfehlungen.....	103
6.4.2.3. Förderung Lesen / Umgang mit Texten anhand des Hörbuches „Der Mondscheindrache“ und der entsprechenden Klassenlektüre	106
6.4.3. Förderung Texte schreiben anhand von Hörbüchern	108
6.4.3.1. Förderung Texte schreiben anhand des Hörbuches „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“	108
6.4.3.2. Förderung Texte schreiben anhand von Hörbuchempfehlungen.....	110
6.4.3.3. Förderung Texte schreiben anhand des Hörbuches „Der Mondscheindrache“ und der entsprechenden Klassenlektüre	111
6.4.3.4. Beispiele für die Übernahme sprachlicher Muster aus den Hörbüchern	113
7. Resümee.....	117
Literaturverzeichnis.....	123
Anhang	131

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schülerbeispiel 1	8
Abbildung 2: Schülerbeispiel 2	8
Abbildung 3: Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens	12
Abbildung 4: Zwei-Wege-Modell des Worterkennens	20
Abbildung 5: Dimensionen der Lesekompetenz	22
Abbildung 6: Medienkompetenz	40
Abbildung 7: Text 1 Brian	89
Abbildung 8: Text 2 Brian	111
Abbildung 9: Text 3 Brian	112
Abbildung 10: Beispiel für die Übernahme sprachlicher Muster 1	113
Abbildung 11: Beispiel für die Übernahme sprachlicher Muster 2	114
Abbildung 12: Beispiel für die Übernahme sprachlicher Muster 3	115
Abbildung 13: Beispiel für die Übernahme sprachlicher Muster 4	115
Abbildung 14: Beispiel für die Übernahme sprachlicher Muster 5	115

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Förderung sprachbehinderter Kinder anhand von Hörbüchern. Innerhalb eines vierwöchigen Praktikums in einer zweiten Klasse hatte meine Förderung durch Hörbücher vor allem das Ziel bei den Kindern Lese- und Schreibmotivation aufzubauen. Ein weiteres Anliegen bei der Arbeit mit Hörbüchern war es, das bewusste „Hören“ bzw. „Zuhören“ der Kinder zu schulen.

Zu den zentralen Aufgabenbereichen des Deutschunterrichts gehören das Sprechen, Zuhören, Schreiben und Lesen, der Umgang mit Medien sowie die Reflexion über Sprache. Entsprechend gibt es zahlreiche Konzepte zur Leseerziehung und Leseförderung, zur Schreibförderung und Medienerziehung.

Der Lernbereich „Hören“ ist im Lehrplan jedoch nicht explizit vorgesehen, und der Beitrag, den Hörerziehung mitunter zur Lese- und Schreibförderung oder auch zur Ausbildung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit und literarischen Kompetenz leisten kann, wird weitgehend verkannt. Aber nicht nur die Deutschdidaktik schenkt dem Bereich Hören geringe Beachtung; auch im kulturgeschichtlichen Kontext spielt das Ohr gegenüber dem Auge seit Langem eine nur marginale Rolle. Hören – so offenbar die verbreitete Auffassung – kann man doch von Geburt an bzw. schon im Mutterleib, sodass die Notwendigkeit, ein aktives und kreatives Hören gerade in Zeiten der permanenten Beschallung zu fördern, kaum in den Blick gerät.

Über das Hören erschließt sich uns - neben Sehen, Riechen, Schmecken, Fühlen - in wesentlichen Teilen die Welt. Literatur wird zunehmend über Hörbücher wahrgenommen. Und dennoch spielt die akustische Dimension im Deutschunterricht nur eine geringe Rolle. Demgegenüber wurde oft betont, wie wichtig das Vorlesen für die Sprachentwicklung und die Entwicklung von Lesekompetenz ist. Vorlesen ist mit dem Hören von Hörbüchern nicht zu ersetzen, weil die Vorlesesituation mit Zuwendung und Geborgenheit verbunden ist. Dennoch können intensive sprachliche Anregungen von Hörbüchern ausgehen. Dementsprechend sind elektronische Geschichtenerzähler, wie der Kassettenrekorder oder der CD-Player nicht zu verachten: Der Medienwissenschaftler Christoph Klimmt vom Institut für Journalistik und Kommunikationsforschung in Hannover befürwortet den Einsatz von Hörbüchern für den (Schrift)Spracherwerb. „Kassetten kommen den Wiederholungsbedürfnissen kleiner Kinder entgegen. Sie fördern möglicherweise die Kreativität besonders gut, da nur der Hörsinn angesprochen wird - jedes Bild muss im Kopf umgesetzt werden. Und Kassetten

machen in aller Regel ein sauberes Sprachangebot mit wohlgeformter Aussprache“, sagte Klimmt in einem Interview mit der ZEIT.

Der Zugang zu Geschichten, zu Erlebnissen und Ereignissen, ist heutzutage für Kinder im Unterschied zu früheren Zeiten in weitaus geringerem Maße an die Schrift gebunden. Den kindlichen Bedürfnissen nach Harmonie und Entspannung, spaßiger Unterhaltung, Sachwissen, Spannung und Abenteuer kommen Hörbücher in starkem Maß entgegen. Ebenso kann Kindern durch Hörbücher ein Zugang zu anspruchsvolleren literarischen Stoffen ermöglicht werden, die sie selbst in den ersten Schuljahren noch nicht erlesen können.

Es bietet sich also an elektronische Medien, insbesondere Hörbücher, selbstverständlich als Teil einer modernen Lese- und Schreibkultur zu nutzen. Das Medium Hörbuch bietet andere Zugänge zur Schrift und kann Schüler/innen - sozusagen auf Umwegen - über das „Hören“ an Literatur und Lesen und Schreiben heranzuführen.

BERTSCHI-KAUFMANN geht in ihrer Studie *Lesen und Schreiben* davon aus, dass sich die Leseinteressen der Schüler/innen besonders dann ausbilden, wenn die Schüler/innen Leseerfahrungen mit unterschiedlicher Literatur und mit Medien machen können (vgl. BERTSCHI-KAUFMANN 2000, zitiert nach WALDT 2003, S.59). Wenn man der Studie folgt, so ist das Prinzip der maximalen Differenzierung des Lese- und Medienangebots erfolgreich und die Schüler/innen würden durch das multimediale Angebot in ihrer Lese- und Schreibentwicklung gefördert werden. Vor allem aufgrund dieser Multimedialität und aufgrund der Mündlichkeit korrespondiert das Hörbuch mit spezifischen Rezeptionsmustern. Didaktische Begründungen erwachsen aus der Bedeutung des Hörens von Literatur in der frühkindlichen Lesesozialisation. Im schulischen Kontext relevant sind vor allem die Zusammenhänge zwischen Hörbuch und Lesekompetenz, literarischer Kompetenz und Lesemotivation von Bedeutung. Ebenso spielt die Übernahme sprachlicher Muster aus den Hörbüchern in die mündliche aber auch schriftliche Sprache eine Rolle. Demzufolge kann mit Hörbüchern auch das Schreiben von Texten gefördert werden.

Die Reihe von didaktischen Besonderheiten des Mediums „Hörbuch“ und die Tatsache, dass „Hören“ in unserer Gesellschaft und im Schulalltag von nur geringer Bedeutung ist, bewogen mich dazu, dass ich mich im Rahmen dieser Arbeit für die Förderung sprachbehinderter Kinder durch Hörbücher entschloss. In der Förderung sah ich vor allem die Chance die Kinder neugierig auf literarische Stoffe zu machen, ihnen durch Hörbücher Freude am Umgang mit Geschichten zu vermitteln und sie dadurch auch zum Schreiben zu motivieren.

Der Schilderung meiner Praxiserfahrungen ist ein umfangreicher Theorieteil vorgeschaltet. Hier sollen aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung dargestellt werden, welche die Grundlage für die Förderung der Bereiche Zuhören, Lesen / Umgang mit Texten und Medien sowie des Bereiches Texte schreiben anhand von Hörbüchern bilden.

In einem ersten Teil wird zunächst die Schülerschaft der Schulen für Sprachbehinderte und ihre Konzeption unter Zugrundelegung ihres Bildungsplans und des Bildungsplanes für die Grundschule grob umrissen. In den weiteren Abschnitten werden Herausforderungen des Schriftspracherwerbs erläutert, mit denen Kinder im Allgemeinen konfrontiert werden und es werden Bedingungen gekennzeichnet, die den Schriftspracherwerb, also das Lesen und Schreiben von Texten im Speziellen für Kinder mit Sprachstörungen erschweren oder behindern können.

In den beiden nachfolgenden Kapiteln werden wissenschaftliche Erkenntnisse bezüglich der Bereiche Texte schreiben und Lesen / Umgang mit Texten und Medien dargestellt.

Eine weitere Intention dieser Arbeit ist es, explizit aufzuzeigen, welche Qualitätsmerkmale ein Hörbuch aufweisen muss, um den Anspruch eines künstlerisch eigenständigen Werkes gerecht zu werden. Nur auf der Grundlage einer sorgfältigen Auswahl und Bewertung der Hörbücher ist ein gewinnbringender Einsatz in der Förderung möglich.

Die Förderung anhand der Hörbücher wird ausführlich im zweiten, praktischen Teil dieser Arbeit dargestellt.

Eine abschließende Einschätzung meiner Arbeit und die Antwort auf die Frage, ob sich die Förderung sprachbehinderter Kinder anhand von Hörbüchern als ergiebig erwiesen hat, erfolgt im letzten Kapitel. Obendrein werden hier auch die Möglichkeiten und Grenzen einer Förderung durch Hörbücher aufgezeigt.

2. Förderung sprachbehinderter Kinder im Unterricht einer zweiten Klasse

2.1. Vorgaben des Bildungsplanes bei der Förderung des Lesens und des Schreibens von Texten

„Die wichtigste Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, bei den Kindern Freude am Umgang mit Sprache zu wecken, zu steigern, sie zum Lesen und Schreiben zu motivieren und dafür zu sorgen, dass sie sich dabei von Anfang an als kompetent und erfolgreich erleben können. Nur so lässt sich eine lebenslange positive Lese- und Schreibhaltung aufbauen.“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2004, S.43)

Mit diesem Statement umreißt der Bildungsplan für die Grundschule die zentralste Aufgabe des Deutschunterrichts. Der Bildungsplan für die Grundschule stellt gemeinsam mit dem Bildungsplan für die Schule für Sprachbehinderte (Kapitel 2.2.1) Basis und Vorgabe für den Unterricht an der Schule für Sprachbehinderte dar. Im Folgenden werde ich vor allem auf die Vorgaben des Bildungsplanes bezüglich der Kompetenzbereiche *Texte Schreiben* und *Lesen/Umgang mit Texten und Medien* eingehen, da diese in meinem Unterricht schwerpunktmäßig anhand der Hörbücher gefördert werden sollten.

Zunächst einmal ist hier zu sagen, dass der Einsatz von Hörbüchern grundsätzlich den Bezug zum Bildungsplan gewährleistet, da zu einer Lesekultur neben der Einbeziehung von Printmedien auch der selbstverständliche Umgang mit Hörbüchern, Literaturverfilmungen und literarischen CD-ROMs gehört (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2004, S.44). Dadurch unterstützt „[...] der Deutschunterricht [...] die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln“ (ebd.) und Medien werden auf diese Weise selbst zum Unterrichtsgegenstand (vgl. ebd.). Durch das Hören des Hörbuches sollen Lesemotivation und Lesefreude, als die wichtigsten Voraussetzungen des Unterrichts, aufgebaut werden (vgl. ebd.). Ferner sollen die Kinder dadurch „[...] mit einer Vielfalt literarischer Muster, Sprachformen und Inhalten vertraut gemacht werden“ (ebd., S. 47).

Ebenso habe ich bei der Auswahl der Hörbücher und der Lesetexte darauf geachtet, dass sie den unterschiedlichen Interessen der Jungen und Mädchen entsprechen. Dementsprechend habe ich sie auf Grundlage der individuellen Unterschiede der Kinder hinsichtlich ihrer Leseerfahrung, ihres Vorwissens und ihres Entwicklungsstandes ausgewählt (vgl. ebd., S. 44).

Demgemäß haben beispielsweise die einzelnen Stationen in der Stunde, in der das Hörbuch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ eingesetzt wurde, Leseaufgaben für die unterschiedlichen Lesefähigkeiten der verschiedenen Schüler/innen bereitgehalten (vgl. ebd.).

Bei der Diagnose der Lesefähigkeiten der Schüler/innen, die die Grundlage für die weiterführende Förderung dargestellt haben, habe ich mich an den Erkenntnissen der Sprachlern- und Leseforschung orientiert (vgl. ebd., S.44). Auf einige dieser Erkenntnisse werde ich im Theorieteil dieser Arbeit genauer eingehen.

Da „Buchpräsentationen und –empfehlungen der Kinder sowie die Vorstellung eigener Arbeiten [...] Bestandteil eines leseförderlichen Unterrichts“ (ebd.) sind, haben die Schüler/innen im Unterricht Hörbücher in der Bücherei ausgeliehen und anschließend den anderen Kindern der Klasse vorgestellt.

Meist mussten die Schüler/innen im Zusammenhang mit dem Hören der Hörbücher Leseaufgaben bewältigt. Auf diese Weise wurde die Weiterentwicklung der Lesefertigkeiten der Schüler/innen gefördert, denn „die Lesefähigkeit ist die wichtigste Kompetenz für selbstständiges Lernen [...]“ (ebd.).

Im Bereich „Texte schreiben“ (ebd., S.45/46) haben die Schüler/innen, etwa durch das Verfassen von Briefen, vor allem die „kommunikative Funktion des Schreibens“ (ebd., S.45) erfahren. Dabei haben sie den „Schreibprozess zunehmend eigenverantwortlich gestaltet“ (ebd.), indem sie beispielsweise eigene Schreibideen in „freien Schreibzeiten“ (ebd.) entfalten konnten und ihre Texte individuell überarbeitet haben (vgl. ebd., S.46). Demgemäß hat jedes Kind entsprechend seiner Fähigkeiten lediglich Hinweise von mir bezüglich der Überarbeitung ihres/seines Textes bekommen. Sie haben ihre Texte anschließend daraufhin untersucht und selbstständig Fehler verbessert. Dadurch haben sie „den Schreibprozess in seiner Komplexität erfahren und bewältigt“ (ebd., S.45).

Ebenso hatten die Kinder „die Gewissheit, dass ihre Texte für reale Leserinnen und Leser bestimmt sind“ (ebd., S.45), denn die selbst verfassten Texte wurden im Unterricht vorgelesen, im Klassenzimmer aufgehängt oder sie wurden zu Büchern zusammengefügt und im Schulhaus ausgestellt. Dadurch sollten die Kinder lernen, „[...] sich auf Adressatinnen und Adressaten in ihrem Schreiben einzustellen“ (ebd., S.46).

Da das Schreiben eigener Texte im Zusammenhang mit Geschichten aus den verschiedenen Hörbüchern stand, wurde der Vorgabe des Bildungsplans nach Einbettung des Schreibens in einen sinnvollen Zusammenhang entsprochen (vgl. ebd., S. 45).

Nach dem gemeinsamen Hören der Hörbücher haben die Schüler/innen die Handlung der Hörbücher immer zuerst in einem Gespräch reflektiert. Dies unterstützt die Entwicklung einer

Gesprächskultur im Unterricht, in der die Kinder lernen, sich verständlich und angemessen auszudrücken und verstehend zuzuhören (vgl. ebd., S.46). Sie entfalten dabei “[...] die Fähigkeit, sich auf den Sprech Anlass zu beziehen und Inhalte sachgerecht und adressatenbezogen vor Zuhörerinnen und Zuhörern zu präsentieren“ (ebd., S.44).

Während des „Hörbuchprojektes“ habe ich besonders darauf geachtet, dass die Kinder Freude am Umgang mit Sprache haben (vgl. ebd., S.43). Mein oberstes Ziel war daher, sie mittels der Hörbücher zum Lesen und Schreiben zu motivieren. Darüber hinaus wollte ich erreichen, dass die Inhalte für die Kinder persönlich bedeutsam werden, denn bekanntermaßen lernen sie dann am besten (vgl. ebd., S.47).

Zu den übergeordneten „Zentralen Aufgaben des Deutschunterrichts“ (ebd., S.42/43) gehört, dass der Unterricht durch die Entwicklungsunterschiede der Kinder bestimmt wird (vgl. ebd., S.42). Diese Vorgabe wurde innerhalb des „Hörbuchprojektes“ vor allem durch differenzierte Lese- und Schreibaufgaben erfüllt. Um Differenzierung überhaupt zu ermöglichen, habe ich die Kinder in jeder Stunde entsprechend meiner Möglichkeiten beobachtet. Daneben habe ich Schreib- und Leseproben analysiert, um auf dieser Grundlage möglichst alle Kinder gezielt unterstützen zu können. Aufgrund dessen beschäftigte ich mich in dieser Arbeit ebenfalls mit den Anforderungen beim Erwerb der Schriftsprache und den Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben von Texten. Anhand dieses Wissens habe ich gezielt Diagnose –und Fördermöglichkeiten für die Kinder erarbeitet und im Unterricht eingesetzt.

2.2. Förderung sprachbehinderter Kinder

Die zuvor vorgestellte Konzeption ist auf die allgemeine Grundschule bezogen. Da aber auch in der Schule für Sprachbehinderte der Bildungsplan der Grundschule die Basis bildet, können eigentlich alle Ideen und Konzeptionen hier genauso verwirklicht werden. Bei der Umsetzung dürfen allerdings die besonderen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nicht außer Acht gelassen werden und eine äußerst sorgfältige Planung ist erforderlich.

Im Folgenden soll zunächst einmal die Schülerschaft der Schulen für Sprachbehinderte und ihre Konzeption unter Zugrundelegung ihres Bildungsplans grob umrissen werden. In den weiteren Abschnitten werden Herausforderungen des Schriftspracherwerbs erläutert, mit denen Kinder, die Lesen und Schreiben lernen konfrontiert werden. Dann sollen Bedingungen gekennzeichnet werden, die den Schriftspracherwerb, also auch das Lesen und Textschreiben für Kinder mit Sprachstörungen erschweren oder behindern können.

2.2.1. Die Schule für Sprachbehinderte

Kinder, welche die Schule für Sprachbehinderte besuchen, haben in verschiedenster Art und Weise Beeinträchtigungen ihrer Sprache. Für die Entwicklung des einzelnen Menschen hat jedoch die Sprache eine herausragende Bedeutung, da sie in wechselseitiger Beziehung zu den übrigen Persönlichkeitsbereichen steht (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT 1995, S.10). Beeinträchtigungen der Sprache wirken sich somit „auf die Gesamtperson in ihre(n) vielfältigen Beziehungen zur Außenwelt und damit auf den Entwicklungs- bzw. Lernprozess aus“ (ebd.). Ebenso können „Beeinträchtigungen der persönlichen Entwicklung häufig Auswirkungen auf die Sprache“ (ebd.) haben.

Sprachstörungen¹ selbst können unterschiedliche Ebenen betreffen: die phonetisch-phonologische, die grammatisch-syntaktische, die semantische, die pragmatische und/oder die metasprachliche Ebene. Das Zusammenspiel von Form, Inhalt und Gebrauch der Sprache verläuft bei Menschen mit Sprachbehinderungen meist nicht optimal, sodass die Sprache „als Darstellungs-, Ausdrucks- und Handlungsmittel nicht angemessen verwendet werden kann“ (ebd.).

Neben Erschwernissen, die sich aus den Sprachstörungen selbst ergeben, werden diese oftmals noch von Teilleistungsschwächen begleitet, sodass Konzentrationsüberforderungen, leichte Ablenkbarkeit, etc. die Folgen sind und als weitere Einschränkungen im Lern- und Leistungsprozess wirksam werden können (vgl. ebd.). Des Weiteren können „zwischen Sprachstörungen, allgemeinen Lernstörungen, schweren Sinnesbehinderungen – insbesondere Hörstörungen – sowie massiven motorischen und psychosozialen Behinderungen“ (ebd., S.12) enge Verbindungen bestehen.

In die Schule für Sprachbehinderte werden die Kinder nicht nur zu Beginn der Schulpflicht eingeschult, sondern auch im Laufe der Schulzeit. Grundsätzlich ist jedoch in jedem Falle eine Aufnahme während der Grundschulzeit am sinnvollsten. Konzipiert ist die Schule als Durchgangsschule, d. h., ein Großteil der Schüler soll nach Möglichkeit nur während eines Teils ihrer Schulzeit diese Schule besuchen (vgl. ebd., S.11). Um dem Dilemma entgegenzuwirken, dass sprachbehinderte Kinder im gleichen Zeitrahmen wie nicht sprachbehinderte Kinder die Ziele des Bildungsplans der Grundschule erreichen sollen und zugleich auch eine

¹ Die Schule für Sprachbehinderte wird von Kindern mit unterschiedlichsten Störungsbildern und Beeinträchtigungen besucht. Deswegen beziehen sich alle nachfolgenden Verwendungen der Begriffe *Kinder mit Sprachstörungen*, *sprachbehinderte Kinder*, etc. nie explizit auf einen bestimmten Behinderungskomplex, sondern werden lediglich verwendet, um aufzuzeigen, dass bestimmte Merkmale bei Kindern der Schulen für Sprachbehinderte vermehrt auftreten.

sprachliche Rehabilitation stattfinden muss, sind die meisten Sprachheilschulen als Ganztageschulen eingerichtet (vgl. FENK ET AL. 2004, S.1).

2.2.2. Anforderungen beim Erwerb der Schriftsprache

Die folgenden Beispiele von zwei Schüler/innen einer zweiten Klasse der Schule für Sprachbehinderte, die ich im Rahmen meines Blockpraktikums gefördert habe, zeigen, dass sich Kinder unterschiedlich schnell der Schriftsprache annähern.

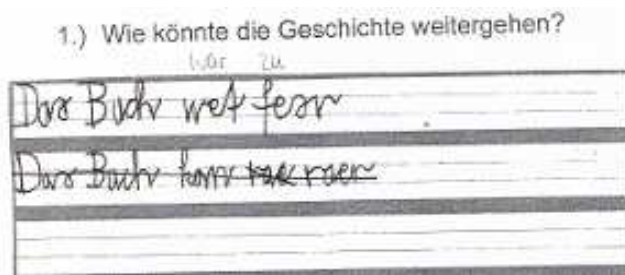


Abbildung 1: Schülerbeispiel 1

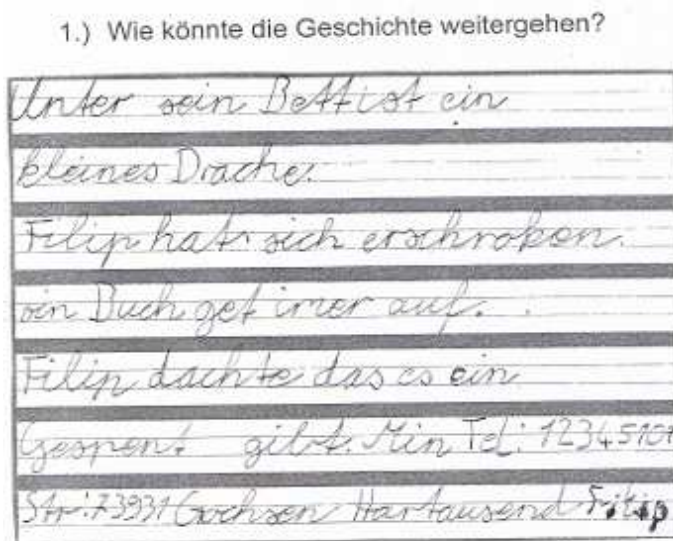


Abbildung 2: Schülerbeispiel 2

Die Aneignung der Schriftsprache ist als Entwicklungsprozess anzusehen, bei dem sich das Kind schrittweise das System unserer Schrift erarbeitet und selbstständig Regeln zur Verschriftung der gesprochenen Sprache entdeckt. Somit rücken Lernstrategien der einzelnen Kinder in den Mittelpunkt und beeinflussen die methodisch- didaktische Gestaltung des Schriftspracherwerbs. Diese Lernstrategien müssen diagnostiziert bzw. beobachtet werden, um jedes Kind optimal fördern zu können. Wie diese Diagnose genau aussehen sollte, wird im Abschnitt 2.2.3.3 *Fördern durch Diagnostizieren* erläutert.

Im Folgenden beschäftige ich mich schwerpunktmäßig mit Aneignungsschritten beim Lesen und Schreiben lernen vor allem bezogen auf die ersten beiden Schuljahre und ich gehe auf wichtige Aspekte der Schriftsprache ein, über die Lehrende, also auch ich in der Förderung durch Hörbücher, als Grundlagenwissen verfügen sollten, um Kinder beim Schriftspracherwerb unterstützen und optimal fördern zu können. Es soll also eine Passung zwischen methodisch-didaktischer Gestaltung meines Unterrichts mit Hörbüchern und den Entwicklungsschritten der Kinder ermöglicht werden.

„Der Schriftspracherwerb lässt sich als Teil des Spracherwerbs betrachten“ (CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 258). WYGOTSKI (1977, zitiert nach CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 258) stellt diesbezüglich fest, dass der Schriftspracherwerb die lautsprachlichen Fähigkeiten umstrukturiert und deren weitere Entwicklung beeinflusst.

Vor dem Schriftspracherwerb hat das Kind einen erfahrungs- und handlungsbezogenen Zugang zur Sprache (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 266). Die Anforderung, vom konkreten Handlungskontext zu abstrahieren und die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form zu lenken, bereitet Kindern anfänglich zunächst Schwierigkeiten. Dementsprechend versuchen Kinder sich die Funktionen und den Aufbau unseres Schriftsystems zu erklären und zwar oft schon lange, bevor sie in die Schule kommen. Die Erklärungen, die sie dabei finden, haben immer etwas mit ihrem ganz persönlichen Erfahrungshintergrund zu tun. Die Einzelerfahrungen der Kinder sind dabei ganz unterschiedlich. Trotzdem kommen viele von ihnen zu ähnlichen Hypothesen über die Schrift wie z. B. den Gegenstandsbezug. Sie vermuten dann hinter einem langen Wort mit vielen Buchstaben einen großen Gegenstand (vgl. BRÜGELMANN/BRINKMANN 2005, S. 45).

Nachfolgend fasse ich einige wesentliche Kriterien zusammen, die die Kinder begreifen müssen, um sich spezifische Fertigkeiten und Kenntnisse des Lesens und Schreibens aneignen zu können.

1. Schrift trägt Bedeutung, steht also für etwas anderes, ist somit Zeichen.

Schrift dient beispielsweise zur Kennzeichnung von Gegenständen oder zur Mitteilung an andere. Erst die Einsicht in diese Funktionen von Schriftsprache und deren verschiedene Verwendungsformen vermitteln ein Vorverständnis und die Motivation, sich mit den technischen Aspekten der Schrift auseinanderzusetzen.

2. Schrift bildet nicht äußerliche, sinnlich wahrnehmbare Eigenschaften von Gegenständen oder Handlungen ab, sondern gibt Hinweise auf den Klang von Wörtern.

Wie bereits oben erwähnt, verwenden Kinder Schriftzeichen zunächst gegenständlich-analog. Die Anforderung, vom konkreten Handlungskontext zu abstrahieren und die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form zu lenken, bereitet Kindern anfänglich Schwierigkeiten.

3. Kinder müssen herausfinden, welche Einheiten der Schrift mit welchen Einheiten der Sprache korrespondieren, das heißt, auf welche Teile der gesprochenen Sprache sich die einzelnen Schriftzeichen beziehen (vgl. BRÜGELMANN/BRINKMANN 2005, S.38).

Die Beziehungen zwischen den Phonemen und den Graphemen sind sehr komplex, da ein Graphem auf mehrere Arten lautlich realisiert werden kann, so wie ein Phonem auch auf unterschiedliche Weise verschriftet wird.

4. Kinder müssen erkennen, dass die Raumlage, die Reihenfolge und die Richtung der Buchstaben(folge) bedeutungsvoll sind.

Beispielsweise wird aus <NEGER> <REGEN> oder aus <SIE> wird <EIS>, wenn man die Leserichtung vertauscht. Kinder müssen also lernen bedeutungsunterscheidende Merkmale von Schriftzeichen zu erkennen. Kinder müssen verstehen, welche grafischen Unterschiede die Identität einzelner Zeichen bestimmen und welche unwesentlich sind. Somit muss beim Lesen und Schreiben oberflächlich Ähnliches unterschiedlich behandelt werden (z. B. <m> und <n>) - andererseits müssen deutliche Unterschiede, z. B. unterschiedliche Schriftarten vernachlässigt werden (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 268).

5. Kinder müssen erkennen, welche Lautmerkmale bzw. -unterschiede in ihrer Sprache überhaupt bedeutungsunterscheidend - und damit sogar bewusst zu vernachlässigen sind (vgl. BRÜGELMANN/BRINKMANN 2005, S.40).

CRÄMER/SCHUMANN (2002 S. 267) beschreiben diesbezüglich, dass Kinder beim Verschriften zwischen den ähnlichen Phonemen /g/ und /k/ genau differenzieren müssen, während der deutlich wahrnehmbare Unterschied zwischen /x/ und /ç/ (Dach oder dich) vernachlässigt werden muss, da er beim Schreiben nicht berücksichtigt wird.

6. Kinder müssen lernen, dass die alphabetische Schrift formale Aspekte repräsentiert, wie z. B. Phonemstruktur und die Wortgrenzen (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 267).

Diese werden beim Sprechen nicht bewusst wahrgenommen. Phoneme als abstrakte Einheiten sind für Kinder zunächst weder auditiv wahrnehmbar noch als isolierte Segmente verfügbar. Die Segmentierung von Sprache in Einheiten erfordert ein bewusstes, analytisches Verhalten zur Sprache und zur eigenen Artikulation (vgl. ebd.). Deshalb ist es für Kinder zunächst sehr schwierig Anfangslaute herauszuhören oder zu verstehen, dass es mehrgliedrige Schriftzeichen gibt, die für einzelne Laute stehen (vgl. BRÜGELMANN/BRINKMANN 2005, S.164). Wenn Kinder beispielsweise beim Lesen merken, wie schwer es ist, eine verbundene Buchstabenkette zu entziffern, kommen sie auf die Idee die Grenzen zwischen Wörtern durch zusätzlich Zeichen zu markieren.

7. Kinder müssen lernen, dass in einem geschriebenen Satz alle Redeteile verschriftet werden (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S.286).

Viele Vorschulkinder glauben, dass nur Substantive und Verben aufgeschrieben werden, nicht aber Artikel und Funktionswörter.

Verschiedene Untersuchungen (u.a. MAY 1990) belegen, dass die Schriftsprachentwicklung von Kindern in ähnlicher Weise abläuft. Aus zahlreichen Fallstudien wurden inzwischen Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs abgeleitet, die die Auseinandersetzung des Kindes mit der Schriftsprache beschreiben. Die verschiedenen Modelle gleichen sich in ihren Grundzügen und variieren einzig in der Abgrenzung und Benennung der einzelnen Stufen. In den Entwicklungsmodellen werden Einsichten und Lernstrategien aufgeführt, die Kinder im Verlauf der Aneignung der Schriftsprache erwerben. Die Kenntnis eines solchen Entwicklungsmodells spielt auch in der Förderung des Lesens und Schreibens von Texten durch Hörbücher eine wichtige Rolle, denn in ihren Fehlern vereinfachen Kinder die komplexen Anforderungen des Lesens und Schreibens, und zwar meist nicht zufällig-blind, sondern in systematischer Weise (vgl. BRÜGELMANN 1994, S. 20). Das bedeutet, dass diese Stufenmodelle eine gute Orientierung über den Aneignungsprozess eines Kindes vermitteln und somit auch Hinweise geben, wie das Kind als Nächstes gefördert werden kann.

Trotzdem betonen CRÄMER/SCHUMANN (2002, S. 270), dass die Schriftentwicklung jedes Kindes ganz individuell verläuft und unterschiedlich viel Zeit beansprucht. So haben manche Kinder mehr Interesse am Lesen, während andere Kinder früh eigene Schreibversuche unternehmen.

Im Folgenden wird das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs von VALTIN (1993, S.75) vorgestellt. Eine ausführlichere Beschreibung der Stufen erfolgt in den nächsten Kapiteln, wenn auf die Entwicklung des Lesens eingegangen wird.

Fähigkeiten und Einsichten		Lesen	Schreiben
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Vorlesen	Kritzeln
2	Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern auf Grund visueller Merkmale von Buchstaben oder -teilen (Firmenembleme benennen)	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben, Abhängigkeit vom Kontext	Schreiben von Lautelementen (Anlaut, prägnanter Laut zu Beginn des Wortes), „Skelettschreibungen“
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlernen (Übersetzen von Buchstaben- und Lautreihen), gelegentlich ohne Sinnverständnis	Phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“
5	Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente	Fortgeschrittenes Lesen: Verwendung größerer Einheiten (z.B. mehrgl. Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthographischer Muster (z.B. -en, -er; Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen
6	Automatisierung von Teilprozessen	Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung	Entfaltete orthographische Kenntnisse

Abbildung 3: Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens¹

2.2.3. Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb

Bei der Förderung sprachbehinderter Kinder in den ersten Schuljahren muss damit gerechnet werden, dass diese Schüler/innen neben Sprachstörungen auch mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zu kämpfen haben. Diese Schwierigkeiten können ihre Fähigkeiten bezüglich des Lesens und des Schreibens von Texten beeinflussen. Deshalb beschäftige ich mich nun mit den Hintergründen solcher Schwierigkeiten, um das Lesen und die Textproduktion der Kinder auf dieser Grundlage bestmöglich anhand von Hörbüchern fördern zu können und die Kinder beim Erwerb der Schriftsprache optimal unterstützen zu können.

Auf andere Schwierigkeiten der Schüler/innen im Spracherwerb gehe ich in dieser Arbeit nur am Rande ein, da diese nicht den Schwerpunkt meiner Förderung dargestellt haben.

¹ Entnommen aus: VALTIN (1993, S.75)

2.2.3.1. Sprachstörungen als ein erschwerender Faktor beim Schriftspracherwerb

Im Zusammenhang mit dem Lesen und Schreiben muss überlegt werden, inwieweit die Sprachstörungen der Schüler/innen den Schriftspracherwerb behindern bzw. erschweren können.

CRÄMER ET AL. (1996, zitiert nach CRÄMER/SCHUMANN 2002, S.280) unterscheiden hierbei zwischen hörbaren und nichthörbaren Sprachstörungen, die den Erwerb der Schriftsprache erschweren können. Hörbare Sprachstörungen betreffen vor allem Probleme der Pragmatik und Semantik, der Aussprache und der Grammatik. Nichthörbar heißt, dass die Sprachstörungen im metasprachlichen Bereich liegen und in alltäglichen Kommunikationssituationen nicht unmittelbar zum Tragen kommen (vgl. ebd.). Am Beispiel von Aussprachestörungen und mangelnden metasprachlichen Fähigkeiten zeigen CRÄMER/SCHUMANN (2002, S.280) die Auswirkungen von hörbaren und nichthörbaren Sprachstörungen auf den Schriftspracherwerb auf.

Hörbare Sprachstörungen

CRÄMER/SCHUMANN gehen auf Forschungsergebnisse von OSBURG (1997, zitiert nach CRÄMER/SCHUMANN 2002, S.281) ein, die damit einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis des Zusammenhangs zwischen Ausspracheschwierigkeiten und Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb geleistet hat. Gerade, wenn es um die grundlegende Einsicht in die Phonem-Graphen-Zuordnungen geht, spielen Aussprachestörungen eine wichtige Rolle. Kinder mit Aussprachestörungen lesen oder verschriften Wörter auf der Grundlage ihrer eigenen Lautstruktur, die nicht der Erwachsenennorm entspricht. Dieses individuelle Phonemsystem erschwert diesen Kindern das Erkennen von wesentlich graphemisch-phonemischen Korrespondenzen (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S.281). Beispielsweise vervollständigt ein Kind das Wort <Weg> (We_) am Wortende gemäß seiner Aussprache [we:t].

Viele Autoren gehen aber davon aus, dass auch Kinder mit phonologischen Störungen gezielt an die geschriebene Sprache herangeführt werden sollen, da die produktive Auseinandersetzung mit der Schriftsprache positive Auswirkungen auf die Fähigkeiten der Aussprache haben kann (vgl. ebd.). Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die individuellen sprachlichen Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes differenziert diagnostiziert und im Unterricht und in der Förderung bezogen auf die individuellen sprachlichen Schwierigkeiten des Kindes berücksichtigt werden.

Nichthörbare Sprachstörungen

Nach CRÄMER/SCHUMANN (2002, S.282) gehören zu den nicht hörbaren Sprachstörungen vor allem Probleme beim Erwerb von metasprachlichen Fähigkeiten. Die phonologische Bewusstheit ist eine wesentliche metasprachliche Fähigkeit, die die Kinder dazu befähigt, „[...] Phoneme zu manipulieren, d.h. sie beim Erlesen zu synthetisieren und beim alphabetischen Schreiben aus dem gesprochenen Wort zu analysieren“ (CRÄMER/SCHUMANN 2002, S.282). Aufgrund kontroverser Forschungsergebnisse lässt sich phonologische Bewusstheit im engeren und im weiteren Sinne unterscheiden. Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne umfasst nach CRÄMER/SCHUMANN (2002, S.282) Anforderungen, die an Sprachleistungen anknüpfen, die auf dem konkreten, spielerischen Umgang mit lautlichen und artikulatorischen Aspekten der gesprochenen Sprache basieren, beispielsweise Reimen oder Silbensegmentierung bei Aufzählversen. Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne wird als Vorläufertätigkeit des Schriftspracherwerbs eingestuft und hat bei Vorschulkindern „[...] einen hohen prädikativen Wert für die Vorhersage der Lese- und Schreibleistungen in der Schule“ (CRÄMER/SCHUMANN 2002, S.283).

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bezieht sich auf Sprachleistungen, bei denen mit lautlichen Strukturen operiert werden muss, wie die Phonemanalyse und -synthese. Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne entsteht erst in der Interaktion mit dem Schriftspracherwerb oder als dessen Folge (vgl. ebd.).

Neben der phonologischen Bewusstheit gibt es weitere Einsichten im metasprachlichen Bereich, die Kinder für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb gewinnen müssen. So müssen die Kinder nach VALTIN (1987, zitiert nach CRÄMER/SCHUMANN 2002, S.283) die Fähigkeiten des Lesens, Malens und Schreibens klar unterscheiden können. Wenn sie dies noch nicht können, kann daraus gefolgert werden, dass sie Schrift noch nicht als persönlich wichtige Fähigkeit ansehen. Ebenso kann davon ausgegangen werden, dass Schrift in ihrer Umgebung bislang keinen hohen Stellenwert gehabt hat. BRÜGELMANN/BRINKMANN (2005, S.115) betonen daher die Wichtigkeit, dass Kinder die Schrift in der Schule funktional erleben, denn nur, wenn Lesen und Schreiben für sie persönlich bedeutsam werden, werden sie sich der Herausforderung des Lesens und Schreibens stellen.

VALTIN (1987, S.244, zitiert nach CRÄMER/SCHUMANN 2002, S.283) konnte daneben beobachten, dass viele Kinder nicht mit den Begriffen „Buchstabe, Satz, Wort“ operieren können und aufgrund dessen die Elemente eines schriftlich vorgegebenen Satzes nicht den Elementen der mündlichen Sprache zuordnen können. Alle Kinder, die nach sechs Monaten Schulunterricht unfähig sind, korrekte Entsprechungen zu finden, gehören später zu den schwachen Leser/innen und Schreiber/innen (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S.284). Diese Unsicherheiten schlagen sich auch auf der Ebene der Textproduktion im Verlauf der ersten bei-

den Schuljahre nieder. Charakteristisch für schwache Schreiber/innen sind unvollständige Sätze und/oder fehlende Segmentierung der Satzeinheit in Wörter.

Weitere Ursachen für Probleme, die sprachbehinderte Kinder im Schriftspracherwerb haben, können eine verzögerte Lernentwicklung oder ein ungünstiges Problemlöseverhalten sein.

2.2.3.2. Verzögerte Lernentwicklung und ungünstiges Problemlöseverfahren

Nach CRÄMER/SCHUMANN (2002, S.285) lassen sich Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb mit Bezug auf die in den Stufenmodellen vorgegebene Abfolge üblicher Erwerbsschritte als verzögerte oder verlangsamte Lernprozesse betrachten. Die Verzögerung beim Erwerb früher Lese- und Schreibstrategien führt zu einem verzögerten Erwerb der darauf aufbauenden Strategien. SCHEERER-NEUMANN (1989, S.22f, zitiert nach CRÄMER/SCHUMANN 2002, S.285) betont, dass diese Entwicklungsverzögerung negative Auswirkungen hat, denn zu Lese- und/oder Rechtschreibschwachen werden diese Kinder erst durch den Vergleich mit der Norm der Jahrgangsklasse, die sie nicht erfüllen können. Sie konstatiert die Gefahr, dass dann aus einer Entwicklungsverzögerung sehr leicht eine Lernstörung im Sinne eines Lernstillstandes werden könne. Dieser Lernstillstand kann entstehen, wenn beispielsweise das Lernangebot in der Klasse und der eigene Kenntnisstand so weit auseinander liegen, dass das Kind nur wenig davon profitieren kann. In meiner praktischen Arbeit mit sprachbehinderten Schüler/innen ist mein oberstes Ziel deshalb, eine möglichst optimale Passung von Lernangebot und dem Kenntnisstand der einzelnen Schüler/innen herzustellen.

DEHN (1991, S. 102, zitiert nach CRÄMER/SCHUMANN 2002, S.286) ordnet die Zugriffsweisen schwacher Lese- und Schreibanfänger/innen nicht als defizitär oder nur verlangsamt ein, sondern wirft die Frage auf, ob sie weniger Mut und Initiative haben, etwas auszuprobieren und sie so ihre vorhandenen Fähigkeiten weniger nutzen können und weniger gut in eine Struktur integrieren können.

DEHN (1988), HÜTTIS (1988) und MAY (1986), die den Prozess der Schriftaneignung mit Kategorien des Problemlösens analysiert haben, stufen die Selbsteinschätzung über die Fähigkeiten des Lernenden als zentral ein. Diese steuert wesentlich die Lernbereitschaft und führt dazu, dass diese Kinder häufig Ausweich- und Kompensationsstrategien verwenden und sie so ihre Fähigkeiten schwerer erweitern können als andere Kinder.

2.2.3.3. Fördern durch Diagnostizieren

Gerade bei der Planung von Unterricht in einer Schule für Sprachbehinderte ist es besonders erforderlich, dass man etwas über die Fähigkeiten der Schüler/innen, ihre Entwicklung und ihre Stärken weiß. „Idealtypisch lässt sich hinsichtlich der Zielsetzung eine Unterscheidung

treffen zwischen Selektions- bzw. Auslesediagnostik auf der einen und Modifikations- bzw. Förderdiagnostik auf der anderen Seite“ (HORSTKEMPER 2006, S.5). Die Selektionsdiagnostik richtet sich auf die Erfassung des Zustandes einer Person. Angewendet wird diese beispielsweise für Laufbahneempfehlungen (vgl. ebd.). Diese Art von Diagnostik ist standardisiert, geht von einer bestimmten Norm aus und gibt keine Hinweise darauf, in welchen Bereichen ein Kind beispielsweise noch Förderbedarf hat. Dementsprechend habe ich in meiner praktischen Arbeit zwar die zum Schuleintritt, über die einzelnen Schüler/innen erstellten Gutachten gesichtet und auf die Weise die unterschiedlichen Diagnosen erfahren, für Förderzwecke sind diese Diagnosen jedoch nur bedingt geeignet. Sie liefern wie ein Weitwinkelobjektiv einen großen Bildausschnitt. Aber bei der Abbildung von Details und zwar genau den Details, die für eine Förderung wichtig sind, versagen solche normativen Diagnosen (vgl. KRETSCHMANN 2007, S.20).

Förderdiagnostik hingegen sollte jeden Tag in der Schule stattfinden. Sie steht im Dienst gezielter pädagogischer Förderung und gibt folglich Vorschläge für die weitere Förderung etwa anhand von Fehleranalysen (vgl. HORSTKEMPER 2006, S.6). Um den Unterricht optimal auf die Schüler/innen hin zu konzipieren und sie dort abzuholen, wo sie stehen, habe ich während des „Hörbuchprojektes“ eine kontinuierliche Förderdiagnostik, vor allem durch das Beobachten der Schüler/innen und das Einholen und Sichten von Arbeitsproben oder das Analysieren von Fehlern z. B. in freien Texten angewandt. Das Beobachten der individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen als Ausgangslage für die weitere Förderung stellt ein Teil der Förderdiagnostik dar. Beobachten kann mit dem Ziel der Ermittlung von Lernausgangslagen, der Lernbegleitung und der Bearbeitung von spezifischen Problemsituationen erfolgen (vgl. WERNING 2006, S.13-15).

Im Zusammenhang mit der Förderung durch Hörbücher diene das Beobachten der Schüler/innen während des Hörens als Grundlage der weiteren didaktischen Überlegungen und als Ausgangspunkt für die Auswahl weiterer Hörbücher. Ebenso wurde durch die Anschlusskommunikation deutlich, inwieweit die Schüler/innen dem Hörbuch inhaltlich und sprachlich folgen konnten. So sollte eine optimale Passung zwischen Schülervoraussetzungen und den Hörbüchern hergestellt werden. Auf diese Weise bin ich in der Schulpraxis auch an die Förderung des Lesens und der Textproduktion herangegangen, denn es ist unerlässlich das individuell vorhandene Wissen, kennenzulernen, um Brücken zu den zu erwerbenden Kenntnissen und Fähigkeiten aufbauen zu können. Wie sich diese Förderdiagnostik detailliert in meiner Unterrichtspraxis gestaltet hat, wird im Praxisteil ausführlich beschrieben.

3. Lesen / Umgang mit Texten und Medien

Durch die Verwendung von Hörbüchern im Unterricht sollte mitunter die Lese- und Medienkompetenz der Kinder weiterentwickelt und gefördert werden. Deshalb beschäftige ich mich in diesem Kapitel mit wissenschaftlichen Erkenntnissen bezüglich dieser beiden Bereiche.

3.1. Lesen

3.1.1. Der Leselernprozess

Im Folgenden werden drei wesentliche Modelle zum Schriftspracherwerb vorgestellt. Als Erstes wird das Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens von VALTIN (1993) beschrieben. In ihrem Modell wird verdeutlicht, wie eng die Verknüpfung bei der Entwicklung des Lesens und Schreibens ist. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit jedoch beim Lesen liegt, werde ich mich in meinen Ausführungen ausschließlich auf selbigen beziehen. In einem zweiten Teil werden die Taktiken des Lesens von BRÜGELMANN (1981), die als verschiedene Zugriffsweisen im Leseprozess verstanden werden, vorgestellt. Zu guter Letzt wird dann das Zwei-Wege-Modell des Worterkennens von SCHEERER-NEUMANN (1990) dargestellt, das sich mit den Lesestrategien im Leseprozess befasst.

3.1.1.1. Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens

Auf der Basis der, im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Sicht von Schriftspracherwerb sind verschiedene Entwicklungsmodelle veröffentlicht worden. Ich möchte hier exemplarisch auf das Entwicklungsmodell von VALTIN (1993) eingehen. Dieses Modell zeigt nicht nur die Verbindung zum Schreiben auf, sondern beschreibt auch parallel zu den Entwicklungsstufen die Fähigkeiten und Einsichten, die Lernende erwerben müssen, wenn sie sich Lesefähigkeiten aneignen.

Die Entwicklung der Lesefähigkeit beginnt bei vielen Kindern schon lange vor Schuleintritt, indem Kinder „[...] die äußerlich sichtbaren Verhaltensweisen geübter Leser nachahmen [...]“ (VALTIN 1993, S.73) und beim „**Als-ob-Vorlesen**“ so tun, als ob sie lesen würden. Sie halten sich ein Buch vor die Nase, murmeln vor sich hin oder wiederholen bzw. erfinden Geschichten und sprechen mit unnatürlicher Betonung.

Beim „**naiv-ganzheitlichen Lesen**“ bzw. beim Erraten von Wörtern haben die Kinder noch keine Einsicht in die Graphem-Phonem-Korrespondenz (vgl. VALTIN 1993, S.74). Sie erraten

lediglich Wörter, wobei sie sich an einzelnen Buchstaben, gelegentlich auch an Einzelheiten von Buchstaben orientieren. „Die Wörter werden wie Bilder gelesen und können zunächst in einem anderen Kontext oder in einer anderen Schrift nicht mehr erkannt werden“ (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S.276). Typische Fehler auf dieser Entwicklungsstufe sind semantisch ähnliche Wortersetzungen wie „Fernsehen“ für <RTL> oder „Auto“ für <Mercedes>. Beim „**Benennen von Lautelementen**“ haben die Kinder ansatzweise gelernt, dass Buchstaben Laute darstellen, und erraten Wörter häufig aufgrund des Anfangsbuchstabens, wobei sich allerdings häufig Verwechslungen ergeben (<Telefon> statt <Toilette>) (vgl. VALTIN 1993, S.74).

Mit zunehmenden Graphem-Phonem Kenntnissen geht das Kind über zum „**Buchstabenweisen Erlesen**“. Hierbei werden die Grapheme in Phoneme übersetzt und synthetisiert. Nach CRÄMER/SCHUMANN (2002, S.276) absorbiert dieser Syntheseprozess oft die gesamte Aufmerksamkeit, weshalb die Bedeutungsentschlüsselung des Gelesenen teilweise in den Hintergrund rückt.

Beim „**Fortgeschrittenen Lesen**“ lernt das Kind allmählich größere Verarbeitungseinheiten, als den Einzelbuchstaben zu verwenden. Es erkennt mehrgliedrige Schriftzeichen und beginnt Silben und Morpheme zu nutzen („Spazier-gang“).

Bei der „**Automatisierten Worterkennung und Hypothesenbildung**“ benötigt das Übersetzen der Buchstaben (bzw. größerer Einheiten) immer weniger Aufmerksamkeit – der Vorgang wird zunehmend „automatisiert“. Das Kind kann sich dadurch stärker auf den Inhalt konzentrieren und auch Erwartungen über die Weiterführung des Satzes aufbauen.

Dieses Modell stellt eine schrittweise Annäherung an den Leseprozess kompetenter Leserinnen und Leser dar. SCHEERER-NEUMANN (1987, S.227) bemerkt diesbezüglich:

„Im Laufe des Lesenlernens ändern sich die bevorzugten Lesestrategien. Es lässt sich über verschiedene Kinder hinweg eine gewisse Systematik in der Entwicklung erkennen. Das bedeutet aber nicht, dass alle Kinder dem gleichen Entwicklungsweg folgen und schon gar nicht im Gleichschritt.“

Was SCHEERER-NEUMANN hier mit bevorzugten Lesestrategien beschreibt, stellt BRÜGELMANN (1981) anhand von Zugriffsweisen bzw. „Taktiken des Lesens“ dar. Leseanfänger konzentrieren sich je nach Entwicklungsstand auf eine Taktik und lernen erst allmählich die Taktiken zu verbinden. Dies spiegelt sich auch im Entwicklungsmodell nach VALTIN wieder. Die letzte Stufe in ihrem Modell beschreibt eine Automatisierung von Teilprozessen, wie sie BRÜGELMANN in seinen Taktiken formuliert.

3.1.1.2. Taktiken des Lesens

Nach BRÜGELMANN (BRÜGELMANN 1981, S.82) gibt es vier „Taktiken“ bzw. „Teilleistungen“ des Lesens. Diese greifen im Lernprozess selbst ineinander und nur zusammen können sie den Leseerfolg sichern. Daher darf die Reihenfolge der „Taktiken“ nicht als Rangfolge oder typischer Ablauf des Leseprozesses missverstanden werden. Vielmehr zeichnet sich ein kompetenter Leser dadurch aus, dass er zwischen einzelnen Zugriffsweisen wechseln kann. Die erste Taktik ist das **„Ausnutzen von Sinnstützen“** (vgl. BRÜGELMANN 1981, S.83). Durch inhaltliche Vorinformationen, wie die Überschrift oder ein begleitendes Bild, geht der Leser mit gewissen Erwartungen an Texte, Sätze oder Wörter heran. Diese Taktik erhöht die Lesegeschwindigkeit. Durch sie kann man beispielsweise aber auch eine schwer lesbare Handschrift besser entziffern.

Bei der zweiten Taktik dem **„Ausnutzen von syntaktischen Begrenzungen“** weiß der Leser/die Leserin, wie ein Wort nach der erkennbaren Stellung im Satz oder wie eine Satzgliederfolge im nachgestellten Hauptsatz aussehen muss, denn wenn man die gesprochene Sprache beherrscht, kennt man die Regeln der Wortbildung und -verknüpfung, vor allem die des Satzbaus (vgl. BRÜGELMANN 1981, S.83).

Diese beiden ersten Taktiken führen beim geübten Leser zur Beschleunigung der Informationsaufnahme und zu einer höheren Leseflüssigkeit. Sie können aber nur bei vollständigen Sätzen oder Texten verwendet werden (vgl. ebd.).

Die dritte Taktik ist das **„Ausnutzen bekannter Wort(teil)gestalten“** (vgl. BRÜGELMANN 1981, S.84). Es gibt Einheiten, die der fortgeschrittene Leser optisch und akustisch parat hat. Zu diesen gehören beispielsweise bestimmte Vor- und Nachsilben sowie häufig auftretende Signalgruppen. Dadurch können Wörter ökonomisch gegliedert werden.

Die vierte Taktik das **„Zuordnen von Laut(folgen) zu Schriftzeichen(folgen)“** bildet den Ausgangspunkt der synthetischen Methode. Nur, wenn der Leser die grundlegenden Aufbauprinzipien des Schriftsystems verstanden hat und die Phonem-Graphem-Zuordnungen sicher beherrscht, kann er Hypothesen prüfen, die er mithilfe der anderen Zugriffsweisen gewonnen hat oder ihm unbekannte Wörter erlesen (vgl. ebd.).

Alle vier Taktiken müssen gleichmäßig beherrscht werden und in ein sinnvolles, verschiedenen Texten und Leseinteressen jeweils angemessenes Zusammenspiel gebracht werden (vgl. ebd.).

3.1.1.3. Zwei-Wege-Modell des Worterkennens

SCHEERER-NEUMANN (1990) hat in Anlehnung an HUMPHREYS/EVETT (1985 zitiert nach SCHEERER-NEUMANN 1990, S.262) das Zwei-Wege-Modell des Worterkennens entwickelt, das frühe Lesestrategien und ihre Entwicklung abbildet.

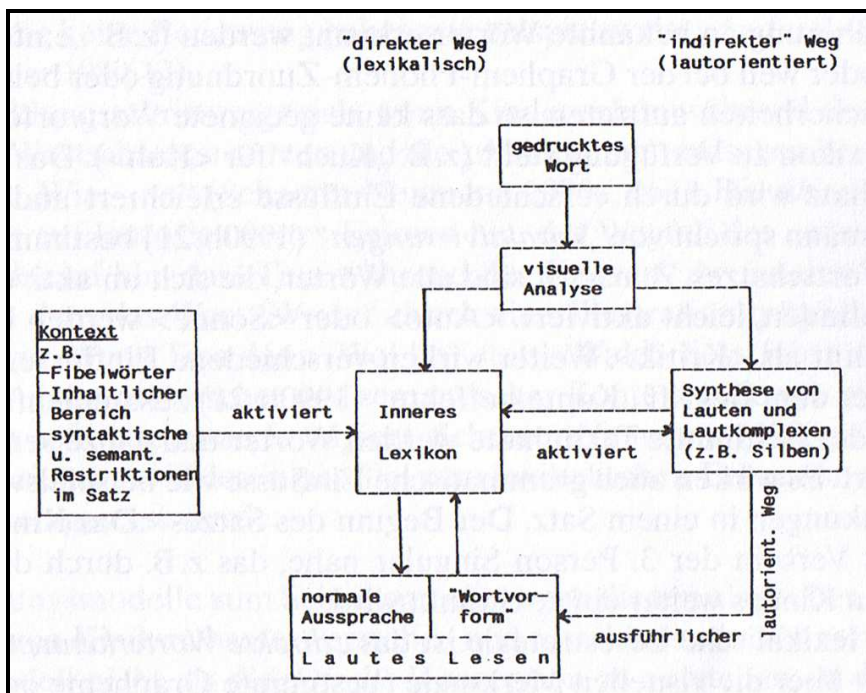


Abbildung 4: Zwei-Wege-Modell des Worterkennens¹

Das Kind kann bei der Worterkennung demnach zwei Wege beschreiten: den **lautorientierten (indirekten) Weg des Erlesens** oder den **Weg des direkten Lesens** eines Wortes. Im Mittelpunkt des Modells steht das sogenannte „innere Lexikon“, „eine Gedächtnisstruktur, in der die einem Menschen bekannten Wörter mit all ihren Merkmalen (visuell, phonologisch, semantisch, grammatisch, graphomotorisch, emotional) gespeichert sind“ (SCHEERER-NEUMANN 1990, S. 261). Zusätzlich stehen der Leserin/dem Leser noch zwei Informationsquellen – auf der einen Seite Buchstaben und Buchstabengruppen und auf der anderen Seite der Kontext – zur Verfügung, die genutzt werden können, jedoch nicht immer alle genutzt werden müssen (vgl. VON WEDEL-WOLFF 1997, S. 57).

Mit der **lautorientierten Strategie**, auch als regelgeleiteter Weg bezeichnet, werden die Wörter ausschließlich durch die Graphem-Phonem-Zuordnung und der Synthese dieser Lautkomplexe (z. B. Silben, Morphemen) laut erlesen. Häufig entstehen hierbei sogenannte Wortvorformen, die dann durch einen Abgleich mit dem inneren Lexikon als bekannte Wörter ausgesprochen werden können und auch in ihrer Bedeutung erkannt werden. Der Kontext wird hierbei noch nicht genutzt (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1990, S. 261).

Beim **direkten Lesen** wird das innere Lexikon unmittelbar über die visuellen Merkmale (Buchstabengruppen, markante Teile von Buchstaben, orthografische Strukturen) eines Wor-

¹ Entnommen aus: SCHEERER-NEUMANN (1990, S. 262)

tes angesteuert, ohne dass dieses Wort dabei vollständig erfasst sein muss. Dieser Weg zielt direkt auf die Bedeutung des Wortes und macht sich den Kontext als Informationsquelle zu nutzen. Kennzeichnend für diesen Weg sind häufig vorkommende Wortersetzungen (vgl. VON WEDEL-WOLFF 1997, S. 57).

Das Kind, das am Anfang seiner Leseentwicklung steht, nutzt vornehmlich das lautorientierte (Er-)Lesen, erschließt sich aber auch wenige Worte direkt und ganzheitlich (s. a. Entwicklungsmodell VALTIN: „naiv-ganzheitliches Lesen“, S.18 in dieser Arbeit). Dieses direkte Lesen wird aber dann zugunsten des lautorientierten Wegs vorerst eingestellt. Erst im Übergang zum fortgeschrittenen und automatisierten Lesen werden beide Wege miteinander kombiniert. Das Kind kann größere Einheiten bilden und gleichzeitig den Kontext miteinbeziehen. Eine Hypothesenbildung und –überprüfung ist nun möglich. Die Nutzung des Kontextes führt zum Aufbau von Leseerwartungen und das innere Lexikon wird vorab aktiviert. Während der visuellen Analyse und vor der vollständigen Umsetzung in Laute kann nun die Abkürzung genutzt werden, Wortvorformen bleiben aus. Eine Wechselbeziehung zwischen direktem und indirektem Lesen ist die Folge und das Kind ist zum kompetenten Leser herangereift (vgl. VON WEDEL-WOLFF 1997, S.57f; vgl. SCHEERER-NEUMANN 1990, S.261f).

3.1.2. Lesekompetenz - ein mehrdimensionaler Lesebegriff

HURRELMANN (2002a) verweist darauf, dass der Lesekompetenzbegriff bei PISA¹ und IGLU² zu eng ausgelegt ist, um den Lese- und Literaturcurricula der Schulen zugrunde gelegt zu werden. Sie vertritt die Meinung, dass diese Begrenzung nur unter dem Fokus einer Leistungsmessung Gültigkeit hat, jedoch wenn es um das Lesen als Aufgabenprofil der schulischen Lesedidaktik geht, ein erweiterter Begriff der Lesekompetenz als Grundlage dienen muss (vgl. ebd., S.12). Lesekompetenz muss demnach in einem umfassenden kulturellen Zusammenhang gesehen und vermittelt werden. Für die Leseförderung hat HURRELMANN „ein theoretisches und didaktisch breites Konzept von Lesen als kulturelle(r) Praxis“ (2002a, S.6) entworfen, das neben der kognitiven Dimension noch eine motivationale, eine emotionale und eine interaktive Dimension umfasst. BARTNITZKY (2006) hat das Konzept von HURRELMANN noch um die Überlegungen von SPINNER (vgl. 2002, S.89ff) ergänzt, der wiederum die kreative Dimension des Leseunterrichts näher ausgeführt hat. Die von BARTNITZKY erstellte Übersicht umfasst somit fünf Teilaspekte der Lesekompetenz, die alle in der Lesedidaktik Berücksichtigung finden müssen. Auch eine Förderung in all diesen Teilaspekten muss erfolgen.

¹ Programme for International Student Assessment; Durchführung 2000

² Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; Durchführung 2003

Folgende Grafik soll das weitere Konzept der Lesekompetenz, zusammengefasst von BARTNITZKY (vgl. 2006, S.19), auf einen Blick verdeutlichen:

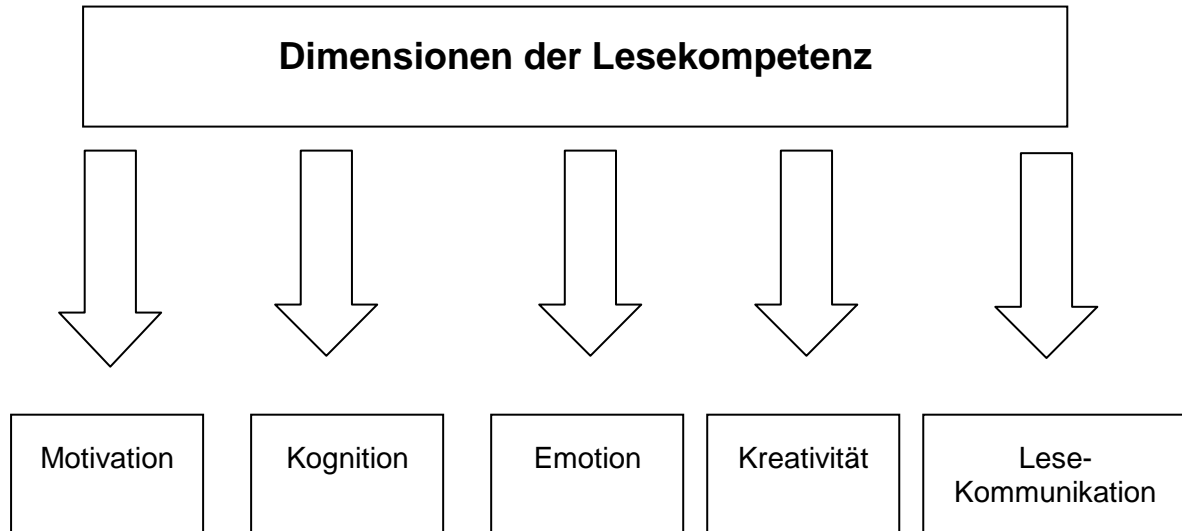


Abbildung 5: Dimensionen der Lesekompetenz

Alle hier genannten Dimensionen sollen nun etwas genauer erläutert werden.

Das „**Motiviert-Sein**“ zum Lesen wird als Fähigkeit verstanden, in schriftsprachlichen Texten Bedeutungsvolles wahrzunehmen und ihnen mit einer positiven Gratifikationserwartung entgegen zu treten. Eine hohe Lesemotivation verleiht dem Rezipienten Zielstrebigkeit, Ausdauer und weckt das Bedürfnis nach Leseverständnis (vgl. HURRELMANN 2002a, S.13ff).

Unter dem Begriff „**Kognition**“ versteht man die Fähigkeit explizite Informationen zu erkennen, einfache Schlussfolgerungen zu ziehen aber auch komplexe Zusammenhänge herstellen zu können und zu interpretieren. Ebenso beinhaltet dies über Inhalte, Sprache und Textstruktur zu reflektieren, Lesestrategien zu kennen und zu verwenden und damit sein Lesen zu kontrollieren und zu steuern. Auch Eigenheiten wichtiger Textsorten zu kennen und sie zum Verstehen zu nutzen, sind Teile der kognitiven Dimension (ebd.).

Ein dritter unverzichtbarer Teilaspekt ist die „**Emotion**“. Durch sie erlangt der Leser die Fähigkeit, Texte bedürfnisbezogen auszuwählen, eigene Leseinteressen auszubilden und eigene Erfahrungen und Gefühlserlebnisse mit dem Lesen zu verbinden. Auch schließt diese Dimension die Fähigkeit mit ein, Texte ästhetisch wahrzunehmen und zu genießen (ebd.).

Unter dem Begriff der „**Kreativität**“ ist die Fähigkeit zur Imagination zu verstehen. Das Lesen als imaginativer Akt „hält uns dazu an, uns etwas vorzustellen, was nicht hier und jetzt

vor unseren Augen ist“ (SPINNER 2002, S.89). Durch die Entwicklung innerer Vorstellungsbilder kann sich ein Leser Personen, Situationen oder eine andere Welt vorstellen, Perspektiven wechseln oder ganze Handlungen verändern. Eine kreative Verarbeitung des Gelesenen findet statt (vgl. BARTNITZKY 2006, S.19).

Mit der Fähigkeit zur „**Lese-Kommunikation**“, die HURRELMANN als Anschlusskommunikation bezeichnet, ist dem Leser ein Austausch über das Gelesene möglich, es können unterschiedliche Sichtweisen ausgetauscht und eventuell ein Bedeutungskonsens ausgehandelt werden (vgl. HURRELMANN 2002a, S.14).

3.1.3.Fazit für die Leseförderung in der Schule

In der Schule muss eine Berücksichtigung und Förderung in allen genannten Bereichen der Lesekompetenz erfolgen. Erst Kompetenzen in allen Teilaspekten gewährleisten, was Lesen auch heute als zentrale Bedingung für die Teilhabe an kultureller und gesellschaftlicher Praxis unverzichtbar macht. Ein Kind wird dann zum Leser, wenn es in der Schule die Erfahrung machen kann, „dass das Lesen seine Bedürfnisse nach Weltorientierung, sinnlich-ästhetischer Erfahrung und Selbstaufklärung betrifft und auch im sozialen Zusammenhang Sinn macht“ (vgl. HURRELMANN 2002a, S.15). Leseförderung darf also nicht allein Informationsverarbeitungs Kompetenzen schulen, sondern auch die Lebenswelt der Heranwachsenden und die Kommunikationskultur der Gegenwart müssen in einem Förderkonzept mit eingebunden werden.

3.1.4.Leseschwierigkeiten diagnostizieren

Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb und damit auch Leseschwierigkeiten können sich, wie in den oberen Kapiteln beschrieben, aufgrund von hörbaren Sprachstörungen, nichthörbaren Sprachstörungen, ungünstigem Problemlöseverhalten und ebenso durch eine geringe Lesemotivation und –freude ergeben. Aber auch eine mangelnde Passung zwischen den Lernvoraussetzungen der Kinder und den schulischen Lernbedingungen kann ursächlich für Leseschwierigkeiten sein (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S.288). Entwicklungsmodelle dienen als grobes Raster, um die Entwicklung von Lesanfängerinnen und –anfängern besser verstehen und einschätzen zu können.

Nach CRÄMER/FÜSSENICH/SCHUMANN (1998, S.16) ist die Einordnung der dominanten Zugriffsweise in ein Stufenmodell, bei der Beobachtung von Leseschwierigkeiten, ein wichtiger Schritt bei der Diagnose. DEHN (1991) und SCHEERER-NEUMANN (1995) gehen davon aus, dass man bei Kindern mit Leseschwierigkeiten, nicht nur eine verzögerte Leseentwicklung

annehmen kann, sondern, dass diese Kinder beim Lesen häufig kontraproduktive kompensatorische Strategien verwenden.

Den Ausgangspunkt für die Entwicklung eines individuellen Förderprogramms sollte daher eine differenzierte Analyse von Leseproben sein. Zu diesem Zweck werden Leseversuche von Kindern auf Tonband aufgenommen und anschließend genau transkribiert. Diese Transkriptionen werden bezogen auf die Nutzung der verschiedenen Zugriffsweisen beim Lesen hin analysiert und ausgewertet. Verlesungen sind dabei nach GOODMAN (1979, zitiert nach CRÄMER/FÜSSENICH/SCHUMANN 1998, S.17) die Fenster, die uns auf den Leseprozess schauen lassen, d.h. die genaue Analyse der Verlesungen und deren Korrekturen bietet eine Möglichkeit der Diagnose, welche Zugriffsweisen verwendet und welche bisher nicht oder unzureichend benutzt wurden. Basierend auf dieser Diagnose können dann gezielt Leseförderaufgaben für das einzelne Kind zusammengestellt werden.

3.2. Die Lesesozialisation

Dass das Lesen, vor allem im Anschluss an die Ergebnisse von PISA¹ und IGLU, an großer Bedeutung gewonnen hat, kann nicht bestritten werden. Lesen ist ebenso, wie der Begriff der Lesekompetenz in aller Munde.

Es stellt sich die Frage, welche Faktoren und Instanzen in der kindlichen Entwicklung dazu beitragen, dass bei einem Teil der Kinder bis zum Alter von zwölf Jahren die entscheidenden Grundlagen in der Einstellung zum Lesen gelegt werden, dass sich also die entscheidenden Dispositionen in dieser Zeit herausbilden (vgl. RICHTER 2002, S.37). Und wo liegen die Ursachen, dass es aber auch eine relativ große Problemgruppe von 20 Prozent unter den Kindern und Jugendlichen gibt, „die nicht nur wenig und selten lesen, sondern auch von sich selber sagen, dass sie keine Freude an Büchern haben“ (HURRELMANN ET AL. 1995, S.122)?

Im Rahmen der Lesesozialisationsforschung² haben sich in den letzten Jahrzehnten insbesondere vier Einflussbereiche herauskristallisiert, die im Wesentlichen die Lesesozialisation von Kindern beeinflussen. Das ist erstens das Leseklima in der Familie, zweitens der Einfluss der Schule, drittens der Einfluss der zunehmenden Medialisierung der Kindheit im Allgemeinen und viertens der Einfluss der Peergroup. Bei meinen Ausführungen werde ich mich einzig auf die ersten drei Aspekte beziehen, da der Einfluss der Peergroup in Bezug auf diese Arbeit eine eher untergeordnete Rolle spielt.

¹ In meiner Arbeit beziehe ich mich ausschließlich auf Literatur, die im Zusammenhang mit PISA 2000 entstanden ist, da sich bei PISA 2003 keine wesentlichen Veränderungen bei der Lesekompetenz abgezeichnet haben.

² Bei meinen Überlegungen beziehe ich mich auf die Studie von HURRELMANN ET AL. aus dem Jahre 1993

3.2.1. Lesesozialisation in der Familie

Der Grundstein für eine erfolgreiche Lesesozialisation und den kompetenten und zielorientierten Umgang mit Texten wird bereits im Vorschulalter gelegt (vgl. ARTELT ET AL. 2001, S.74). Nicht durch das Lehren einer Lesetechnik werden Kinder zu Lesern, „sondern weil sie früh Lesen und Schreiben als eine wichtige Tätigkeit Erwachsener kennengelernt haben, weil ihnen viel vorgelesen wurde und sie dabei erfahren haben, wie faszinierend, unterhaltsam, informativ das in Schriftzeichen Verschlüsseltes sein kann“ (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2002, zitiert nach BARTNITZKY 2006, S.21).

Die Lesesozialisationsforschung betont in diesem Zusammenhang, dass die Anfänge der Leseentwicklung mit der Sprachentwicklung unmittelbar verflochten sind und dass der sprachliche Anregungsgehalt der sozialen Umgebung, in der die Kinder aufwachsen, nicht nur für die Entwicklung der mündlichen Sprache, sondern auch für den Eintritt in die Schriftlichkeit von essenzieller Bedeutung ist (vgl. HURRELMANN 2004a, S.169).

Doch welche Faktoren sind es genau, die es gelingen lassen, innerhalb der Familie den „Kindern Freude am Bücherlesen und die Motivation zu regelmäßiger Buchlektüre zu vermitteln“ (HURRELMANN ET AL. 1993, S.16)?

Mit der raschen Ausbreitung verschiedener Medien (Fernseher, Computer, Videospiele, etc.) in den letzten Jahrzehnten machte sich zugleich die Befürchtung breit, dass es zu einem „Verdrängungswettbewerb“ zuungunsten der Printmedien kommen könnte. Doch die unterschiedlichen Funktionen der verschiedenen Medien hatten und haben lediglich eine Funktionsverschiebung und Funktionsdifferenzierung zur Folge, nicht aber eine Verdrängung (vgl. HURRELMANN 1994, S.18). Kinder, die in einer Umgebung mit einem breiten Medienangebot aufwachsen und dieses auch nutzen, können ebenso zu erfolgreichen Lesern heranwachsen, wie Kinder aus einem „buchorientierten Elternhaus“ (vgl. ebd., S.22).

Die wohl eindrücklichste Erkenntnis dieser Studie ist aber, dass „die Korrelation zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und der Lesehäufigkeit der Kinder [...] nach wie vor deutlich und hochsignifikant [ist]“ (HURRELMANN ET AL. 1993, S.30). „Die Ausstattung einer Familie mit Büchern lässt noch immer am deutlichsten ihren sozialen Status erkennen“ (ebd. S.35). Dies bedeutet aber keineswegs, dass diese Kinder sich ausschließlich mit Büchern beschäftigen. Auch hier spielen andere Medien eine Rolle, doch die Ausstattung mit elektronischen Bildmedien ist nicht so umfangreich und der Zugang zu denselbigen wird vermehrt kontrolliert. Eine gemischte Nutzung in angemessenen Zeitverhältnissen findet statt (vgl. ebd., S.35f). Das bedeutet im Umkehrschluss, dass erst, wenn das medienübergreifende Nutzungsmuster sehr ungleich zum Nachteil des Buches, respektive des Lesens ausfällt, sich die breite Palet-

te an Medien wiederum zum Nachteil der Leseentwicklung auswirkt. Das heißt, das Lesen wird dann durch leichter rezipierbare Medienangebote ersetzt.

Eine besondere Verstärkung der Lesemotivation kommt zustande, „wenn die Lesetätigkeit kommunikativ in den Familienalltag eingebunden wird“ (HURRELMANN ET AL. 1993, S.39). Gemeinsame Lesesituationen, Gespräche über Buchinhalte, kurz, die selbstverständliche Präsenz des Buches im Familienalltag führen zu einer erfolgreichen Lesesozialisation (vgl. ebd., S.79).

Verhängnisvoll wird es für die Lesesozialisation, wenn Eltern das Lesen vorrangig „mit schulischer Leistungsfähigkeit in Verbindung“ bringen, ohne jedoch selbst in der Lage zu sein, „Freude am Lesen zu vermitteln“ (HURRELMANN 1994, S.23). Elterliche Ermahnungen zum Lesen haben kaum einen Nutzen, können sogar kontraproduktiv sein, wenn das Kind wahrnimmt, dass die Eltern selbst nur wenig lesen (vgl. ebd., S.18). Eine Verstärkung der Lesefreude kann unter solchen Umständen nicht stattfinden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen also in wesentlichem Maße durch die Familie, in der ein Kind aufwächst, vermittelt wird. Die familiäre Lesesozialisation entwickelt nicht erst während der Schulzeit Relevanz, sondern hat schon vor Schuleintritt einen großen Einfluss (vgl. MCELVANY ET AL. 2005, S.153). Die Familie kann, nach einhelliger Forschungsmeinung, „nicht nur als die früheste, sondern auch [als] die wirksamste Instanz der Lesesozialisation“ angesehen werden (HURRELMANN 2004a, S.169).

3.2.2. Lesesozialisation in der Schule

Gerade für Kinder aus lesefernen Elternhäusern hat die Lesesozialisation durch die Schule eine besondere Wichtigkeit. Die Schule muss hier vor allem Familienergänzungs- und Familienkompensationsaufgaben erfüllen. Eine „elementare, aber professionelle und engagierte Leseförderung [...], die Leseumwelten, Handlungskontexte für die Lektüre, Lesevorbilder und lesemotivierende Texte liefert“, soll bis dato buchunerfahrene Kinder erleben lassen, „dass das Lesen belohnend ist und auch im sozialen Zusammenhang Sinn macht“ (HURRELMANN 1994, S.23). Das DEUTSCHE PISA-KONSORTIUM (ARTELT ET AL. 2001, S.134) äußert sich hierzu folgendermaßen:

„Wenn in der Familie nicht die Erfahrung gemacht wird, dass Lesen zum selbstverständlichen Bestandteil der sozialen Wirklichkeit gehört, sind soziale Netzwerke und Institutionen gefragt, um diese Erfahrungen zu ermöglichen und die Lesekompetenz zu fördern.“

Neben der kompensatorischen Funktion hat die Schule noch einen weiteren wichtigen Auftrag. HURRELMANN sieht durch den Wandel des Erziehungsalltags (mehr Mobilität, Medienvielfalt, weniger Zeit für die Kinder, etc.) und durch das deutlich erhöhte Zeitpensum, das Heranwachsende in der Schule verbringen, den Bedarf, „Schule als ‚Lebensraum‘ für Kinder und Jugendliche zu gestalten“ (1994, S.23). Die Lesewelt Schule muss nach Meinung HURRELMANNs „ein ganzes Netz leseförderlicher Bedingungen“ [...] [knüpfen], „damit die Kinder das Gefühl haben, vonseiten der Schule bestehe ein echtes Interesse an ihrer Lesetätigkeit“ (1993, S.49). Das bedeutet, dass nicht nur Schulbibliotheken, Lesecken und/oder freie Lesezeiten als Förderformen vorkommen, sondern, dass auch die Freizeitlektüre der Schüler/innen Aufmerksamkeit im Unterricht erhält und sich die Lehrer vermehrt interessiert daran zeigen. Fast 80 Prozent der befragten Kinder hatten das Gefühl, dass kaum oder gar kein Interesse für ihre Freizeitlektüre besteht (vgl. ebd., S.48).

Es konnte festgestellt werden, dass eine intensive Leseförderung zu einer vertieften „Auseinandersetzung mit Büchern – in intellektueller wie in emotionaler Hinsicht“ (ebd., S.50) führt. Eine Erklärung für diese Erkenntnis liegt vermutlich darin, dass ein kreativer, mit spielerischen Formen versehener, handelnder und kindgerechter Umgang mit Büchern nur im Schulalltag in solcher Intensität geleistet werden kann. Hierdurch sind die Kinder „bei der Lektüre sowohl emotional stärker involviert als auch kognitiv aktiver beteiligt“, als dies beim Lesen innerhalb der Familie der Fall wäre (ebd., S.50). HURRELMANN sieht in dieser Möglichkeit der Einflussnahme eine besondere Stärke der schulischen Leseförderung. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Literaturunterricht heute im Wesentlichen drei Ziele verfolgt (vgl. ROSEBROCK 1997, zitiert nach FRITZSCHE 2004, S.10):

- 1) Eine Hinführung zum Buch und das Schaffen von Lesemotivation im Rahmen der Leseförderung. Das Lesen soll als kulturelle Praxis erfahrbar gemacht werden. Der Weg zur (Buch-)Literatur soll gebahnt werden und dauerhafte Lesegewohnheiten sollen entwickelt werden.

Ziel: dass die Schüler/innen lesen.

- 2) Eine literarische Bildung soll erworben werden. Wichtige Werke der kulturellen Tradition, literarische Gattungen und Gestaltungsmittel werden kennengelernt. Auch Rezeptionsweisen und –erfahrungen ästhetischer Literatur werden hierdurch vermittelt.

Ziel: was und wie die Schüler/innen lesen.

- 3) Ein Helfen bei der Bearbeitung von Entwicklungs- bzw. allgemeinen Lebensproblemen. Es wird Einfluss genommen auf die Einstellungen und Wertorientierungen der Heranwachsenden.

Ziel: wozu die Schüler/innen lesen.

HURRELMANN ET AL. haben mit ihrer Studie vorrangig die Einflussbedingungen der ersten Zielsetzung untersucht. Diese bildet die Grundlage für allen weiterführenden Literaturunterricht und bedarf von daher besonderer Beachtung und Optimierung im Unterrichtsgeschehen.

3.2.3. Lesesozialisation unter Einfluss des Medientumsfelds

Generell kann gesagt werden, dass heutzutage alle Sozialisationsprozesse hinsichtlich des Lesens in einem „hoch differenzierten und komplexen medialen Umfeld stattfinden“ (GROEBEN 2004, S.20). So stellt sich natürlich die Frage, wie genau das Beziehungsgeflecht Lesesozialisation – Neue Medien aussieht.

Die schnellen Veränderungen in der gesellschaftlichen Kommunikation und Mediennutzung beeinflussen das Freizeitverhalten der Kinder und Jugendlichen hinsichtlich der Printmedien (vgl. HEIDTMANN 2000, S.24f). Kinder und Jugendliche wollen heute alle Medien nutzen. Ein Buch ist für sie von daher „nicht mehr und nicht weniger als ein Medium unter vielen anderen“ (ebd., S.30). Nach HEIDTMANN (2000) erreichen Bücher im Verkauf aber dennoch einen Anteil von sieben Prozent am gesamten Buchhandelsumsatz. Dieser Anteil ist seit Jahren konstant (vgl. S.30). Betrachtet man sich allerdings den Kinder- und Jugendbuchmarkt genauer, so haben Lesestoffe, welche aus anderen Medien adaptiert werden, ein überproportionales Umsatzwachstum. Tradierte Unterhaltungsgenres hingegen verzeichnen seit etlichen Jahren rückläufige Umsatzzahlen (vgl. ebd., S.21). Hierfür gibt es mehrere Gründe, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

Insbesondere das Fernsehen ist eine der Einflussgrößen auf das Nutzungsmuster der Printmedien durch Kinder und Jugendliche. Eine große Anzahl von Fernsehanbietern, sowohl privater wie auch öffentlich-rechtlicher Natur, „wendet sich ausschließlich oder vorrangig an [...] ein jugendliches Publikum“ (HEIDTMANN 2000, S.24). Durch die Entwicklung der dazugehörigen Film- und Fernsehliteratur geben sie dann ihren Zuschauern die Möglichkeit, sich noch weiter mit ihren Lieblingsstars oder –figuren zu beschäftigen. „Die Stimulation der Leserfantasie verläuft bei Film- und Fernsehbüchern strukturell anders, als bei originär erzählten, vorlagenfreien Texten“ (ebd., S.34). Genauso wie im Film haben auch diese Bücher eine

Hochspannungsdramaturgie (kurze Spannungsbögen, schnelle Schnitte, zahlreiche Spannungshöhepunkte) und „bedienen damit (die bereits durch den Fernsehkonsum ausgebildeten) Rezeptionsgewohnheiten und Leseerwartungen“ ihrer Konsumenten (ebd., S.35).

Neben dem Fernsehen gibt es noch einen weiteren Einflussfaktor, der bereits in jungen Jahren große Wirkung auf die Ausbildung von Rezeptionsmustern haben kann. Die Hörbücher (MCs oder CDs) werden am zweithäufigsten durch Kinder im Alter zwischen drei und acht Jahren genutzt. Über dieses Medium verfügen die Kinder in der Regel frei und unkontrolliert durch die Eltern (vgl. ebd., S.27).

Beide Medien, Fernseher und Hörbücher, erfüllen die Wünsche der Kinder nach Action, Spannung und Unterhaltung wesentlich realistischer und authentischer als Printmedien.

Film, Fernsehen und Video vermitteln ihre Botschaften über die gleichen Sinnesempfindungen, nämlich das Auge und das Ohr, wie es im realen Leben auch geschieht. Insbesondere verfilmte Abenteuer sind wesentlich kompakter, schneller rezipierbar und emotional intensiver erlebbar als durch Buchlektüre (vgl. ebd., S.24ff).

Als eine dritte Einflussgröße im Medienverbund kann außerdem der Computer genannt werden. Dieser bietet sowohl offline die Möglichkeit zur Unterhaltung (bspw. Computerspiele), als auch online die Gelegenheit, sich die Zeit zu vertreiben. Die ansteigende Ausdifferenzierung des Internets und der Hypertexte verleiten alle Menschen, egal ob jung oder alt, zunehmend zum Bildschirmlesen. Durch den wachsenden Medienmarkt „haben die traditionellen Funktionen der Kinder- und Jugendliteratur (offenkundig) an Bedeutung verloren“ (ebd., S.31). Kinder und Jugendliche setzen sich heutzutage über anderen Medien, elektronischer und audiovisueller Natur, mit ihrer Umwelt auseinander. Auch Entspannung und Unterhaltung sucht man zunehmend in anderen Medienbereichen (vgl. ebd., S.31).

Für die Lesesozialisation in der Schule bedeutet das, dass dem tatsächlichen Lese- und Medienbedürfnis der Schüler/innen zukünftig ein deutliches Plus an Aufmerksamkeit gewidmet werden muss.

3.2.4. Konsequenzen für die Leseförderung in der Schule

Durch unterschiedliche Familienkulturen ergeben sich für die Kinder schon zum Schulbeginn sehr ungleiche Voraussetzungen. Das hat zur Folge, dass die Schule ihre Leseförderpraxis mit unterschiedlichen Schwerpunkten ausgestalten muss. Neben der Tatsache, dass der freizeitbezogenen Kinder- und Jugendkultur mehr Beachtung im schulischen Kontext geschenkt werden muss, ist es auch Schulaufgabe, „den Heranwachsenden Lesesituationen anzubieten, in denen sie erfahren können, dass das Lesen emotional belohnend sein kann und dass es auch im sozialen Zusammenhang Sinn macht“ (HURRELMANN 2004b, S.59f).

Ein weiterer förderlicher Aspekt für eine erfolgreiche schulische Lesesozialisation ergibt sich, wenn zukünftig verstärkt eine Orientierung an der gesellschaftlichen Medienentwicklung stattfindet. Denn der Erwerb von Lesekompetenz setzt Leselust voraus. Und diese wiederum entsteht durch Leseanreize aus dem Erfahrungshintergrund der Kinder, wozu auch die medial vermittelten Leseanregungen gehören (vgl. HURRELMANN 2004b, S.58ff).

3.3. Lesemotivation – ein komplexer Begriff

Durch die Verwendung von Hörbüchern im Unterricht sollte den Kindern ein Zugang zu Kinderliteratur ermöglicht werden. Darüber hinaus sollten Leselust und Lesemotivation aufgebaut werden. Daher beschäftigt sich der nächste Abschnitt mit wissenschaftlichen Erkenntnissen bezüglich der Entwicklung von Lesemotivation im Unterricht. Möglichkeiten, wie speziell durch die Verwendung von Hörbüchern im Unterricht Lesemotivation bei sprachbehinderten Kindern aufgebaut werden kann, werden im Praxisteil dieser Arbeit dargestellt.

3.3.1. Lesemotivation als wichtiger Teil der Lesekompetenz

Lesemotivation und Lesekompetenz sind bei Weitem nicht dasselbe. Wenn ein Kind sich gerne mit Texten, Geschichten und Büchern verschiedenster Art auseinandersetzt, hat es noch lange nicht ein gutes Lesekompetenzniveau erreicht. Für die Entwicklung des Lesens gehören aber beide Begriffe eng zusammen, da sie sich nur gemeinsam gut entwickeln können. Denn erlebt das Kind aufgrund mangelnder Lesefertigkeiten Misserfolge im Leseprozess, so sinkt auch die Motivation, sich mit Geschriebenem auseinanderzusetzen. Ohne Motivation jedoch kann ein Kind kein hohes Lesekompetenzniveau ausbilden, weil:

„Gut im Lesen wird offensichtlich nur, wer viel liest – und das tut nur, wer gerne liest – und das tut nur, wer es kann und nicht ständig Misserfolge dabei hat“ (BRINKMANN 2004, S.4).

BERTSCHI-KAUFMANN (2006, S.12) schreibt diesbezüglich:

„Gerne lesen und gut lesen – beides sind wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Leseentwicklung und sie hängen wechselseitig voneinander ab“.

Diese Aussage bildet quasi die Basis jeder Leseförderung, die darauf abzielt, Kinder zu „Gerne-Lesern“ zu machen. Denn nur wer die Lust an Texten und an dem, was sie uns erzählen wollen, schon empfunden hat, ist auch bereit, die ersten, meist mühsamen Schritte auf dem langen Weg zum „Gerne-Leser“ zu gehen (vgl. ebd.). Ist die entsprechende Lesemotivation vorhanden, wird ein Kind auch dazu ermutigt, sich den hohen Anforderungen im Leselern-

prozess zu stellen und sich nach und nach das große Bündel an Kompetenzen, über die ein guter Leser verfügt, anzueignen.

Über die Leseförderung sollen alle Kinder von Anbeginn der Schulzeit zum Lesen angehalten werden. Dies ist auch dringend notwendig, da immer weniger Kinder bereits im häuslichen Umfeld das Buch als selbstverständlichen Alltagsgegenstand kennenlernen. Kinder müssen durch die Schule eine Neugier auf Bücher entwickeln. Sie sollen Gefühlen wie Spannung, Ungeduld, Freude oder Traurigkeit über den Fortgang einer Geschichte ausgesetzt werden. Kinder sollen das Lesen als eine Tätigkeit kennenlernen, die es ermöglicht, in fremde Welten einzutauchen und in Leseabenteuer zu versinken.

All diese Gefühlsregungen und Fantasiereisen sind es, die für Kinder das Lesen attraktiv machen. Über diese emotionalen Empfindungen erleben Kinder, dass Lesen sich lohnt. Sie erhalten Anregungen für ihre eigene Vorstellungs- und Gedankenwelt. Der Wunsch entsteht, sich immer wieder mit Geschichten auseinanderzusetzen, die den eigenen Interessen entsprechen. Lesemotivation entwickelt sich.

3.3.2. Stand der Forschung bezüglich der Dimension Lesemotivation

Schwerpunkt bei PISA war die kognitive Dimension der Lesekompetenz. Trotzdem verweisen die Autoren der deutschen Untersuchung in ihren Konsequenzen darauf, dass „die Entwicklung einer dem Lesen gegenüber aufgeschlossenen motivationalen Grundhaltung und Werteinstellung“ (ARTELT ET AL. 2001, S.131) als einer von zwei wichtigen Ansatzpunkten in der Förderarbeit gesehen werden muss. Begründet wird dies damit, dass Schülerinnen und Schüler mit strategischen Kompetenzen und „mit inhaltlichem Interesse bzw. Interesse am Lesen [...] [eine] durchgängig bessere Leistung im verstehenden Umgang mit Texten [...] zeigten“ (ebd.). Auf Erkenntnisse von HURRELMANN ET AL. (1993) stützend, fordert das DEUTSCHE PISA-KONSORTIUM die Etablierung einer Lesekultur. Dieser Begriff steht für „die insgesamt leseförderliche und -motivierende Haltung von Familien, Schulen und außerschulischen gesellschaftlichen Institutionen“ (ebd., S.133). Die „Entwicklung von Leseinteresse“ (ebd., S.134) bildet den Ansatzpunkt, um „Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern“ (ebd.) zu fördern.

Die IGLU-Befragung nach Einstellungen zum Lesen erfasste die Lesefreude, die Lesemotivation und das Selbstkonzept für das Lesen. Mit Leseunlust statt mit Lesefreude begegneten rund 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler der vierten Grundschulklasse Büchern, Texten etc. (vgl. BOS ET AL. 2004, S.80). Bei der Erhebung der Lesemotivation und dem Selbstkonzept ergaben sich nahezu gleich große Werte. Besser lesende Kinder konnten „erwartungsgemäß eine höhere Motivation und ein besseres Selbstkonzept aufweisen als nicht so

gut lesende Kinder“ (ebd.). Insgesamt bewertete IGLU die Einstellung der Schüler/innen gegenüber dem Lesen als erfreulich positiv (vgl. ebd., S.82).

Im Frühjahr 2000 führte die Stiftung Lesen eine Studie zum *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend* durch. Sie kam zu dem Ergebnis, dass entgegen aller Annahmen eine positive Tendenz bei Leseaktivitäten zu verzeichnen sei (vgl. FRANZMANN 2001, S.30).

„Allerdings gilt dies genau genommen nur für den ohnehin lesenden Teil der Bevölkerung. Die Schere zwischen den ‚Informationsreichen‘, die viel lesen, und den nicht oder kaum lesenden ‚Informationsarmen‘ öffnet sich weiter“ (ebd.).

Konkrete Befragungen nach der Motivation zum Lesen erbrachten folgende Ergebnisse. 23 Prozent der Menschen lesen, um informiert zu sein oder weil sie sich für bestimmte Themen oder Hobbys interessieren. Weitere 24 Prozent lesen, um sich zu unterhalten oder Literatur zu genießen. Nochmals weitere 24 Prozent lesen, um sich weiterzubilden. Die verbleibenden 29 Prozent der Bevölkerung können keine Motivation zum Lesen nennen und gehören der Gruppe der Nichtleser an (vgl. TULLIUS 2001, S.69). Während man nun Vielleser in allen drei Motivationsgruppen wiederfindet, dominiert bei den Weniglesern „die Weiterbildung als Lesemotiv, Unterhaltung spielt nur für wenige eine Rolle“ (ebd.).

Im Mittelpunkt der Untersuchung von RICHTER/PLATH (2005) stand die Lesemotivation der Kinder im Grundschulalter. Basis der Untersuchung bildete die Annahme von RICHTER/PLATH,

„dass der Erwerb von Lesefähigkeiten und -fertigkeiten und die Entwicklung von Lesemotivation nicht als aufeinander folgende Prozesse in dem Sinne zu betrachten sind, dass erst nach der Ausbildung der Lesefähigkeit die Lesemotivation folgt, sondern dass beide Aspekte eng miteinander verwoben sein müssen“ (2005, S.36).

Was das vielschichtige Konstrukt Lesemotivation anbelangt, so kam die Studie zu dem überraschenden Ergebnis, dass man nicht, wie bisher angenommen, von dem Faktor „Lesemotivation“ ausgehen kann, sondern dass es sowohl den Faktor „Motivation zum Lesen von Büchern und Geschichten“ gibt, als auch den Faktor „Motivation zum Lesen von Comics und Bildergeschichten“ (ebd. S.42f). Beide Faktoren existieren nach Meinung von RICHTER/PLATH unabhängig voneinander. Der Weg vom Comic zum Buch in der Leseförderung wäre demnach nicht erfolgreich (vgl. ebd.). Dieser Ansicht widersprechen jedoch WESPEL (1998) und BERTSCHI-KAUFMANN (o. J.).

Bezogen auf die Sozialisationsinstanz Familie, entsprachen die Ergebnisse im Großen und Ganzen der Studie von HURRELMANN ET AL. (1993). Für die Schule konnten

RICHTER/PLATH ausmachen, dass „der Spaß am Deutschunterricht [...] eine zentrale Stelle einnimmt“ (ebd., S.46), um Lesemotivation auszubilden. Ebenso ist die Erfüllung des Wunsches nach Anschlussgesprächen von großer Wichtigkeit (vgl. ebd.). RICHTER/PLATH konnten noch eine ganze Reihe weiterer Faktoren bei Grundschulkindern ausmachen, die sich hemmend oder fördernd auf die Entwicklung der Lesemotivation auswirken. Auf diese soll hier allerdings nicht näher eingegangen werden. Als Fazit der Untersuchung zeigte sich, dass im schulischen Alltag immer wieder hinterfragt werden muss, „wo sich die schulischen Barrieren befinden, die die positiven Dispositionen vieler Kinder in ihrer weiteren Ausprägung nicht fördern bzw. einen Umgang mit Literatur behindern“ (ebd., S.91).

3.3.3. Wege zum Lesen und zur Literatur

Die Leseförderung ist in der Lesewelt Schule eine ganz praktische und zugleich sehr anspruchsvolle Aufgabe. Sie muss durch vielfältige Angebote erfolgen, als feste Struktur im Schulalltag verankert sein und in anregender Umgebung stattfinden. Außerdem müssen die Kinder immer wieder „Situationen erleben, in denen Lesekompetenzen unmittelbar nützlich und notwendig sind“ (HECKER 2006, S.37). Auf einige Vorschläge der Fachliteratur, welche die Schule in eine lesende Schule verwandeln können und die Schüler/innen dazu verlocken, sich lust- und freudvoll mit Büchern auseinanderzusetzen, soll nun im Folgenden eingegangen werden.

Dass das **Vorlesen** eine hohe Bedeutung für die literarische Sozialisation von Kindern hat, ist durch unzählige Studien immer wieder bewiesen worden. DECKERT-PEACEMAN plädiert deshalb für eine Ritualisierung des Vorlesens über die ganze Grundschulzeit hinweg (vgl. DECKERT-PEACEMAN 2001, S.9). Sowohl in emotionaler, wie auch in sozialer und kognitiver Hinsicht wird der Vorlesesituation eine große Bedeutung zugeschrieben. Zwischen Kindern und Erwachsenen „entsteht häufig eine dichte Atmosphäre“ (ebd., S.8), ein Austausch über unterschiedliche Interpretationen der gehörten Geschichte „fördert die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel“ (ebd.) und die „Langsamkeit und Deutlichkeit des Sprechens“ (ebd., S.9) fördert die „sprachlichen und sprecherischen Kompetenzen, [...] stimuliert das Vorstellungsvermögen [...] [und] fördert das Konzentrationsvermögen, [etc.]“ (ebd.). Ein professionelles Vorlesen als zentraler Teil einer grundlegenden Leseförderung und Literaturbegegnung erleichtert Grundschulkindern den notwendigen Zugang zum Buch.

BRINKMANN/WEIß schlagen als einen Baustein den **Lesethron** vor. Dieser steht, mit Kissen und Decken ausgestattet, im Klassenzimmer und wird von Kindern aufgesucht, die freiwillig einen Text der Klasse laut vorlesen wollen. Hier geschieht das Vorlesen dann von Kind zu

Kind, was nochmals eine ganz andere motivierende Wirkung haben kann (vgl. BRINKMANN/WEIß 1999b, S.32).

Eine weitere spannende Aktion kann das Abhalten einer **Lesenacht** sein. Mit Spielen rund ums Buch, Vorleseaktionen und dem selbstständigen Lesen mit Taschenlampen erfahren die Kinder über einen längeren Zeitraum gemeinschaftlich, welche Freude und Spaß Bücher bereiten können. Übernachtet wird dabei in der Schule und als krönenden Abschluss gibt es ein gemeinsames Frühstück (vgl. HECKER 2006, S.41).

Ebenso motivierend und interessant sind für Kinder **Buchvorstellungen** durch Mitschüler. Kinder orientieren sich gerne an dem, was andere Kinder bewerten, es dient „häufig als Entscheidungshilfe bei der Bücherauswahl“ (BRINKMANN/WEIß 1999b, S.32). Buchvorstellungen können als Präsentation, als Buchbesprechung in der Schülerzeitung oder als Plakat an einer Infowand erfolgen (vgl. HECKER 2006, S.41).

Mit der Methode **Paired Reading** kann Kindern mit Leseschwierigkeiten eine zusätzliche Hilfe angeboten werden. Dabei liest das Kind den Text zunächst still. Dann lesen Lesetutor/in und Kind gemeinsam laut, wobei es Aufgabe der Tutorin ist, dabei auf synchrones Lesen zu achten. Hat das Kind ein Wort fehlerhaft gelesen, spricht die Tutorin das Wort so oft richtig vor, bis das Kind es entsprechend wiederholt (vgl. NIEMANN 1990, S.125). Wichtig ist, dass das Kind den Text, aus dem gelesen werden soll, selbst bestimmt. Auch soll das Kind nicht länger als ca. fünf Sekunden versuchen, ein Wort selbstständig zu erlesen, da sonst die Freude am Lesen beeinträchtigt wird (vgl. ebd.). Mit dieser Methode wird das Lesen „zu einer ‚ganzen‘, nicht zu einer ‚zerstückelten‘ Erfahrung“ (ebd.). Die Angst vor Misserfolg kann dadurch weitgehend verringert werden.

„Da die meisten Menschen nur lesen, wenn sie das Gefühl haben, daß es für sie persönlich wertvoll ist, sollte man sich beim Unterricht von allem Anfang an unbedingt darum bemühen, das Lesen für das Kind so wertvoll wie möglich zu machen.“
(BETTELHEIM 1982, S.41)

Kinder und Jugendliche müssen in einer Lesewelt Schule aufwachsen, in der eine Auswahl unterschiedlichster Lesestoffe zur freien Verfügung steht: „Kinderbuchklassiker und Neuerscheinungen, teils ‚einfache‘ Literatur mit großen Schrifttypen, Flattersatz und sinntragenden Bildern, teils anspruchsvolle sperrige Texte, Sachbücher, Comics [...] [etc.]“ (BERTSCHKAUFMANN o. J., S.33). Einige der unterschiedlichen Büchertypen sollen hier nun näher vorgestellt werden.

Bilderbücher können „Meilensteine“ in der Entwicklung der Lesekultur sein. CLAUSSEN ist der Meinung, dass „Bilderbücher [...] zu einer vielfältigen, facettenreichen und mehrdimensionalen Leseförderung [gehören]“ (2002, S.10). Er plädiert für den Einsatz von Bilderbüchern vom ersten bis zum vierten Schuljahr.

Als spezifisches Merkmal hebt er hervor, dass diese Bücher „mehr von Abbildungen und weniger von Texten geprägt sind, bei denen Bilder und Text in einem einander zugewandten dialogischen Verhältnis stehen“ (ebd.). Die zum Teil sehr kurzen Texte bieten auch Leseanfängern und schwachen Lesern, zu denen sprachbehinderte Kinder häufig gehören, die Chance, ganze Bücher selbst zu lesen (vgl. NIEMANN 2002, S.7). Ein hoher Aufforderungscharakter ist durch die bunten Farben und die verschiedenartigen Abbildungen ebenfalls gegeben (vgl. ebd.).

Mit der Verwendung von **Bild-Wörter-Büchern** kann das Kind in den Leseprozess miteinbezogen werden (vgl. WESPEL 1998, S.57f) bzw. kann ihm das Lesen von Texten erleichtert werden. Einzelne Wörter im Satz werden hier durch Bilder ersetzt. Das Kind muss so nicht unbedingt die Laut-Buchstaben-Beziehung kennen, um diese Wörter zu „erlesen“.

Der Umgang mit den sogenannten **Erstlesebüchern** ermöglicht es den Kindern, erste Geschichten, „in denen die Hauptbedeutung aus dem Text erschlossen wird“ (ebd., S.65f), selbstständig zu lesen. Bilder haben die Aufgabe, einen Bedeutungszusammenhang herzustellen und die Leseerwartung zu steuern (vgl. ebd.). Wichtig ist, dass bei diesen Büchern unbedingt die Kriterien¹ für leseleichte Texte eingehalten werden.

Für Kinder, die in ihrer Leseentwicklung schon weiter fortgeschritten sind, müssen umfangreichere **Kinderbücher** angeboten werden. Dies können sowohl eher dünne Bücher sein, als auch dickere Bücher. Wichtig ist außerdem, dass ältere Kinderbuchklassiker ebenso wie Neuerscheinungen in Angebot enthalten sind.

Ebenfalls eine wichtige Funktion erfüllen **Serienliteratur** und andere **triviale Bücher**. „Die platten Erzählmuster von Band zu Band wiederholen sich und die Figuren werden mit den immer gleichen Stereotypen dargestellt“ (BERTSCHI-KAUFMANN o. J., S.34f). Ein Merkmal, das für die Leseförderung von großer Bedeutung sein kann. Mit dieser Sorte Literatur „gewöhnen sich viele Kinder das Lesen erst einmal an, [...] [und] erfahren sich selber als Buch-

¹ Weiterführend können Kriterien für die Gestaltung von Lesetexten für Leseanfänger/innen in folgendem Aufsatz nachgelesen werden: Genuet, Jürgen (1998): Lesetexte für Leseungewohnte. In: Crämer / Füssenich / Schumann: Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann. S.151-163.

leserinnen und –leser“ (ebd.). Die gewonnenen Erfahrungen nehmen sie dann für weitere, anspruchsvollere Lektüren mit.

Eine weitere Einstiegsmöglichkeit ins Bücherlesen bieten **Comics**. Hier wird nach WESPEL „das Prinzip der Bildergeschichte auf eine sinnvolle Weise mit Schrift verknüpft“ (1998, S.61). Die Handlungen werden linear von Bild zu Bild erzählt und kommen oft dem Leseinteresse der Kinder, insbesondere der Jungen, entgegen (vgl. BERTSCHI-KAUFMANN o. J., S.34). Besonders spezielle Kindercomics mit eindeutiger Leserichtung lassen Leseanfänger zu der Erkenntnis kommen, dass die Schrift „die gesprochene Sprache unmittelbar abbildet“ (WESPEL 1998, S.62).

Für manche Kinder sind **Sachbücher** weitaus interessanter als erzählende Bücher. Mithilfe dieser Bücher können sie die Welt erkunden und sich über interessante Sachverhalte informieren (vgl. ebd., S.69f). Vor allem bei Jungen, so haben neuere Untersuchungen gezeigt, ist das Leseinteresse stärker auf das Sachbuch ausgerichtet (vgl. ebd.).

Auch sogenannte **Mitmachbücher** dürfen im Literaturangebot nicht fehlen. Dies können zum einen Experimentierbücher sein. Die kognitive Leseleistung verbindet sich hierbei mit einer konkreten Handlung, wenn das Kind versucht, gelesene Anleitungen in die Tat umzusetzen (vgl. ebd., S. 71). Zum anderen können es aber auch Rätselkrimis sein, deren Lösung man als Leser selbst finden muss. Durch die Anforderung, eigenständige Entscheidungen zu treffen, Wege nachzuvollziehen und Fälle zu lösen, „werden Kinder beim Lesen gezielt auf die Sinnspur gesetzt“ (VON WEDEL-WOLFF 1999, S.17).

Ein besonderes Angebot für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache können **zweisprachige Bücher** sein oder Bücher nur in ihrer Muttersprache. Für Kinder, die in der Zweitsprache noch nicht sicher sind, die aber ihre Muttersprache lesen können, besteht so die Chance, Texte mit ihrem Gehalt ohne große Verluste aufzunehmen (vgl. BÜCHNER 1998, S.60).

Als weitere Angebote können den Kindern noch **alternative Leseangebote**, bspw. eine Lese-Schatzkiste, wie VON WEDEL-WOLFF (1997, S.24) sie vorschlägt, oder **Kinderzeitschriften** dargeboten werden. Rubriken einer Lese-Schatzkiste können sein: Witze/Zum Lachen, Rätsel/Quizfragen, Wissenswertes, Rekorde, etc. (vgl. ebd.).

Vielfalt ist also ein wichtiges Prinzip beim Literaturangebot. Daher besteht auch die Möglichkeit, neben dem traditionellen Buch noch weitere Medienangebote in der Lesewelt Schule zu

offerieren. Der Freizeitbezug zur Kinder- und Jugendkultur könnte somit noch intensiviert werden.

Ein interessantes Medium, vor allem in den ersten beiden Schuljahren, ist die **Hörkassette**. „Diese kann im Gegensatz zum Bilderbuchvorlesen sogar von Erwachsenen unabhängig rezipiert werden“ (NIEBUHR/RITTERFELD 2003, S.110). Kinder können, wenn der sprachliche Stimulus den Fähigkeiten des Kindes angepasst ist, hierdurch eine intensive Sprachanregung erfahren (vgl. ebd.). Des Weiteren können sie „selbstständig entscheiden, wann sie ihre Hörspiele hören und wie häufig sie diese hören wollen“ (ebd.). In England und Dänemark ist es gängige Praxis, dass Kinder innerhalb der Freien Lesezeiten zusätzlich zum Lesen eines Textes diesen von Kassette oder CD anhören können. Ein selbstständiges Lesen und Verstehen literarisch anspruchsvoller Texte ist so möglich (vgl. BRINKMANN 2005, S.36). Eine modernere Form ist das **Hörbuch** auf CD, auch als Audiobook bezeichnet. Dieses gibt es auch für richtig dicke Schmöker wie bspw. die Bücher von Harry Potter.

Auch ein Sortiment an **Interaktive Books** kann angeboten werden. „Nicht selten werden dadurch auch neue Leserinnen und Leser gewonnen, die von ihren multimedialen Lektüren zum gedruckten Buch wechseln“ (BERTSCHI-KAUFMANN o. J., S.35). Texte werden hier begleitet von Bildern und häufig lassen sich zu den Texten über einen Mausklick vorlesende Stimmen aktivieren (vgl. ebd.). Die Geschichtelemente lassen sich leichter vergegenwärtigen, „weil die Figuren direkt sichtbar sind, weil sie sich in einem mehrdimensionalen Raum bewegen und auf einen zukommen“ (ebd.).

Als drittes Angebot an neueren Kindermedien in der Schule sehen PLATH/RICHTER **Kinderfilme**. Sie sprechen den deutschen Kinderfilmen, die in den letzten Jahren neu herausgekommen sind, eine beachtliche Qualität zu. Ihrer Meinung nach ist dieses neue Niveau dazu geeignet, „neue Wege zur Kinderliteratur“ zu beschreiten, also durch das Anschauen der Filme die Kinder zum Lesen der entsprechenden Bücher zu verleiten (vgl. 2006, S.6).

Grundsätzlich gilt:

„Will man Kindern Bücher anbieten, die ihrer Lesefähigkeit und Leseentwicklung entsprechen, heißt das nicht, sie schematisch auf eine Stufe, eine Buchart, eine Altersentwicklung festzulegen. Dasselbe Kind will heute etwas lesen, das es herausfordert, morgen wieder etwas, das es leicht lesen kann; heute wagt es sich an ein ganzes Buch, morgen will es nur ein paar Rätsel oder Witze lesen“ (WESPEL 1998, S.52).

Ziel des Umgangs mit Büchern ist es, dass die Kinder von Anfang an erleben,

„dass sie in Büchern z. B. Personen finden, mit denen sie sich identifizieren können, die ihnen bekannte oder fremde Erfahrungen anbieten und Antworten auf Sinn- und Sachfragen geben usw., insgesamt ihr junges Leben bereichern, es unterhaltsam und vergnüglich werden lassen“ (CLAUSSEN 2002, S.8).

Mit einem breiten Angebot an Kinderliteratur kann es gelingen, Brücken zwischen den schulischen Leseerfahrungen und dem Lesen zuhause zu bauen, was ein wesentlicher Faktor bei der Förderung von Lesemotivation und Lesefreude ist.

3.4. Umgang mit Medien

3.4.1. Lesekompetenz als Teilbereich der Medienkompetenz?

In den vorangegangenen Abschnitten wurde versucht, den Begriff Lesekompetenz in all seinen Dimensionen aufzuschlüsseln und darzustellen. Doch welche Rolle nimmt die Lesekompetenz in der heutigen, mediatisierten Gesellschaft ein? Die Omnipräsenz der Medien in unserem Alltagsleben macht die Entwicklung einer gewissen Medienkompetenz unabdingbar. Doch ist die Entwicklung der Lesekompetenz nach wie vor von großer Wichtigkeit und keinesfalls durch die rasche mediale Entwicklung überflüssig geworden. Allerdings vertreten beispielsweise SCHREIER/RUPP die Meinung, dass die Lesekompetenzentwicklung „nicht länger isoliert gesehen werden [kann], sondern sie stellt eine kulturelle Wahrnehmungs- und Verarbeitungsform neben anderen dar und ist somit innerhalb einer generellen Medienkompetenz verortet“ (2002, S.252). SCHREIER/RUPP diskutieren in ihrem Beitrag ausführlich die Ziele und Funktionen des Lesens sowohl von Informations- als auch von literarischen Texten in Rahmen einer übergeordneten Medienkompetenz. Sie kommen zu folgendem Ergebnis: Das Lesen bleibt auch weiterhin die Basis zur Ausbildung einer aktiven Interessens- und Nutzungsstruktur, die es dem Menschen möglich machen, die Vielfalt an Medien flexibel und bedürfnisgerecht auszuwählen und einzusetzen. Schwerpunktmäßig wird die Lesekompetenz zukünftig vor allem beim Informationslesen weiterhin zum Einsatz kommen. Jedoch präsentieren sich die Informationstexte selbst nicht mehr als reine Printmedien, sondern Hypertexte im Internet sind zunehmend auf dem Vormarsch. Die Relevanz der digitalen Verarbeitung textueller Informationen steigt (vgl. SCHREIER/RUPP 2002, S.268).

Die zweite Funktion des Lesens, das literarische Lesen, welches lange Zeit den normativen Kern des Begriffs Lesekompetenz bildete, verliert dagegen immer mehr an Bedeutung. Die Unterhaltungsfunktion des Lesens wird zunehmend durch andere Medientätigkeiten ersetzt (vgl. ebd.). Menschen, die Entspannung suchen und abschalten wollen, tun dies schon heute häufiger vor dem Fernsehgerät als mit einem Buch in der Hand.

HURRELMANN zieht aus diesem Beitrag von SCHREIER/RUPP das Fazit, dass Lesen so zu einem integralen Teil einer umfassenden Medienkompetenz wird. Durch die heutige und zukünftige Medienentwicklung verliert die Lesekompetenz zwar einerseits an Bedeutung, jedoch gewinnt sie zeitgleich auch neue Bedeutung hinzu. Eine Verschiebung des Schwerpunkts weg von der Unterhaltungsfunktion und hin zur Informationsfunktion findet statt (vgl. HURRELMANN 2002b, S.283ff).

3.4.2. Entwicklung von Medienkompetenz

Gerade die individualisierte Gesellschaft führt dazu, dass das Erlangen von Medienkompetenz besonders wichtig wird, denn der Mangel an verbindlichen Zielvorstellungen wirkt sich besonders auf die Kinder aus. Man spricht von einem neuen Sozialisationstypus, der aus der Schwächung der Familie zugunsten verschiedener anderer Einflussbereiche wie Peergroups, Schule, Industrie und Medien entstanden ist (vgl. PÖTTINGER 2002, S.12). Einerseits wird Kindern dadurch mehr Handlungsspielraum gewährt, andererseits ist ihre Eigenverantwortung gestiegen. Dies trifft besonders auf den Umgang mit dem medialen Angebot zu. „Medien präsentieren Kindern Mediensymboliken, Charaktere und Helden, sogar ganze Lebensstile, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen, bzw. mit deren Hilfe sie versuchen, ihre eigene Identität zu finden“ (vgl. PÖTTINGER 2002, S.12). Die gestiegene Eigenverantwortung im Umgang mit Medien und der vergrößerte Einfluss der Medien auf die Kinder können auch Gefahren mit sich bringen. PÖTTINGER (2002, S.46ff) spricht im Zusammenhang mit dem Hören von Kassetten unter anderem Gefahren der sozialen Isolation, des Realitätsverlustes und der Förderung von Gewaltbereitschaft an. Die Gefahr der sozialen Isolation ergibt sich beispielsweise dadurch, dass sich das Hören weitgehend der Kontrolle der Eltern entzieht, da sehr viele Kinder alleine Hören (vgl. PÖTTINGER 2002, S.54). Daher nimmt die kritische Betrachtung von Medien in Form von Hörbuchvorstellungen- bzw. Bewertungen in dieser Arbeit einen großen Stellenwert ein.

Im Allgemeinen bezeichnet Medienkompetenz nach BAACKE (1997, S.16) die Fähigkeit, Medien und ihre Inhalte den eigenen Zielen und Bedürfnissen entsprechend effektiv zu nutzen. Das umfasst Medien kennen und nutzen zu können – beispielsweise ein Hörbuch in der Bibliothek zu suchen und zu entleihen. Ebenso gehört dazu die Fähigkeit, sich in der Medienwelt orientieren zu können z. B. unter den verschiedenen Fernsehangeboten eine, den eigenen Interessen entsprechende Kindersendung zu finden. Auch an medial vermittelten Kommunikationen teilnehmen zu können, ist ein Teil der Medienkompetenz – wie beispielsweise einen Leserbrief zu schreiben. Wichtig im Bereich der Mediennutzung ist auch eine kritische

Distanz zu Medien halten zu können. Diese Fähigkeit könnte gefördert werden, wenn Kinder Hörbücher kritisch reflektieren und bewerten können. Ein weiterer Teil der Medienkompetenz ist, selbst kreativ in der Medienwelt tätig zu werden. Verwirklicht werden könnte dies z. B. dadurch, dass eine Klasse ein eigenes Buch herstellt und im Schulhaus ausstellt. Zusammenfassend gliedert BAACKE (1997, S.18) den Begriff der Medienkompetenz in vier Dimensionen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.

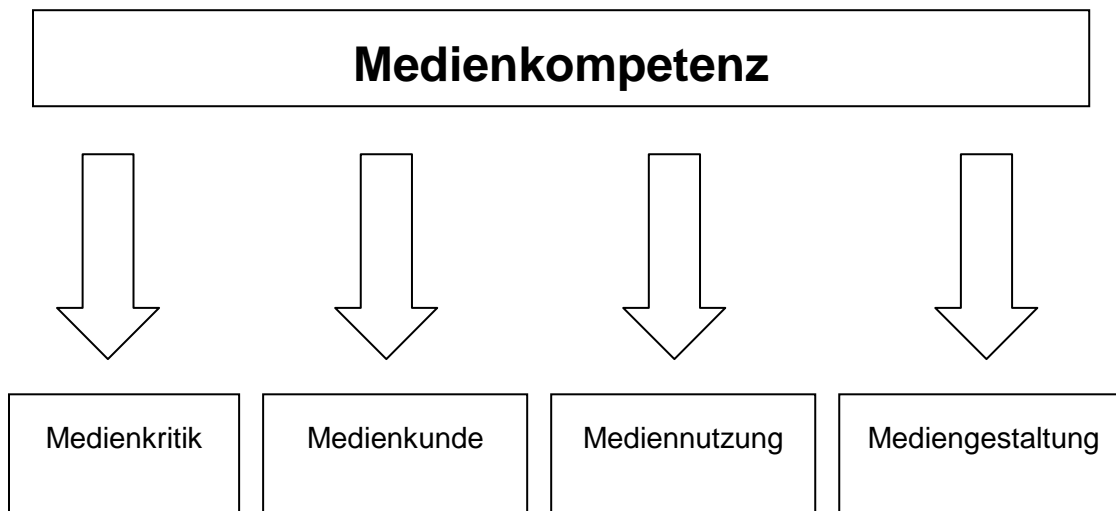


Abbildung 6: Medienkompetenz

Nach VOLLBRECHT (2001, S.22) hängt das Erlangen von Medienkompetenz in der Schule von den individuellen Voraussetzungen, den (Medien-)Vorlieben, den sozialen Rahmenbedingungen und den Lern- und Sozialisationsprozessen der einzelnen Schüler/innen ab. So hat Schule als Sozialisationsinstanz bei der Vermittlung von Medienkompetenz eine große Bedeutung. Es fragt sich nur „wie“ (vgl. VOLLBRECHT 2001, S.63). Der Fokus liegt hier vor allem auf dem Mediennutzer, seinen Bedürfnissen sowie der Nutzungssituation. So meint Medienpädagogik kein bloßes Faktenwissen, sondern eine autonome Fähigkeit mit Wissen umzugehen und dieses zu interpretieren (vgl. VOLLBRECHT 2001, S.128).

Die Lernwelt mit Neuen Medien birgt aber auch drei Fallen: die Spaßfalle, da Lernen weiterhin Anstrengung bedeutet, die Schnelligkeitsfalle, da Lernen nicht automatisch beschleunigt wird und die Effektivitätsfalle, da mediales Lernen nicht effektiver sein muss, als Nicht-mediales (vgl. VOLLBRECHT 2001, S.111ff)

Abschließend bleibt zu sagen, dass Medienkompetenz nicht direkt beobachtbar ist. Was sichtbar wird, sind die Fähigkeiten eines Menschen mit Medien umzugehen. „Von den Fähig-

keiten auf der Performanzebene können bestimmte Rückschlüsse auf die Kompetenz gezogen werden, sie sind jedoch nicht immer zwingend richtig“ (PÖTTINGER 2002, S.88). Diese Fähigkeit kann man betrachten und beeinflussen. Ob sich am Ende Kompetenz eingestellt oder erhöht hat, ist jedoch schwer zu beweisen (vgl. PÖTTINGER 2002, S.88).

4. Texte schreiben

4.1. Ansätze zur Textproduktion

In diesem Kapitel werden theoretische Ansätze erläutert, die beim Verfassen von Texten relevant sind. Dazu werden im ersten Abschnitt ausgewählte Teilaspekte beim Schreiben von Texten betrachtet, im zweiten Abschnitt steht die Schreibentwicklung im Mittelpunkt und der dritte Abschnitt benennt die Schwierigkeiten, die beim Schreiben eigener Texte auftreten können.

4.1.1. Ausgewählte Teilaspekte beim Schreiben von Texten

Es werden drei ausgewählte Teilaspekte beim Schreiben eigener Texte thematisiert. Dabei werden die Aspekte beschrieben, die für meinen Unterricht mit den Hörbüchern von Bedeutung gewesen sind. Sie sind damit auch für die vorliegende Arbeit wichtig.

4.1.1.1. Zu den Begriffen „Text“ und „Texte schreiben“

Unter einem „Text“ versteht man im allgemeinen Sprachgebrauch alles Geschriebene (vgl. HOMBURGER 2002, S.538). Sprachwissenschaftlich gesehen sind Texte gesprochene oder schriftlich fixierte sprachlich strukturierte Gefüge, die in eine Sprechhandlung oder in einen tradierten soziokulturellen Zusammenhang eingebettet sind; Texte sind damit wesentliche Bestandteile im Mitteilungs-, Verstehens- und Handlungsprozess (vgl. ebd.).

Besonders relevant erscheint hier der Hinweis, dass Texte im Gegensatz zu den Vorstellungen, die sich im allgemeinen Sprachgebrauch widerspiegeln, nicht schriftlich fixiert sein müssen. Diese Unterscheidung ist gerade für Lernende wichtig, die Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten haben. Schreibunkundige Menschen können zu Beginn ihres Lernprozesses eine wichtige Hilfe erhalten, indem sie sich beispielsweise Menschen suchen, die als „Schreibmaschine“ für sie agieren. So können auch sie Texte anfertigen: sie formulieren mündlich, lassen aufschreiben und erhalten am Ende ein fertiges Produkt. Wichtig erscheint hier aber ausdrücklich der Hinweis, dass das Schreiben von Texten mehr als das Niederschreiben der eigenen Ideen bedeutet. Es existieren weitere mentale und sprachliche Ebenen, die berücksichtigt werden müssen.

FÜSSENICH unterscheidet hinsichtlich des Begriffs „Schreiben“ zunächst zwei Betrachtungsweisen: eine engere, die Schreiben als „graphomotorische Prozesse bei der Produktion

schriftsprachlicher Äußerungen“ (FÜSSENICH 2003, S. 261) betrachtet, und eine weitere, die im Schreiben „alle übergeordneten Ebenen der Planung und des Verfassens von Texten, insbesondere jene Aspekte, in denen sich Schreiben vom Sprechen und vom Lesen unterscheidet“, sieht (ebd.). Dann definiert sie den Begriff „Texte verfassen“: „Für alle gezielten Aktivitäten, die Schreiben als mentalen und sprachlichen Prozess charakterisieren, wurde der Begriff Textproduktion bzw. Texte verfassen eingeführt“ (ebd.). Auch FÜSSENICH weist hier auf die Komplexität der Anforderungen hin, die beim Verfassen von Texten berücksichtigt werden müssen. Diese Anforderungen lassen sich in drei Bereiche gliedern: die Motivation, das Verfassen der Texte und die Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten (FÜSSENICH 2003).

4.1.1.2. Teilprozesse

Seit Beginn der 70er Jahre hat in der Schreibforschung eine Wende stattgefunden. Während davor vor allem das Produkt, also der fertige Text, im Mittelpunkt stand, ist nun der Akt des Schreibens und damit der Schreibprozess ins Zentrum des Forschungsinteresses gerückt. Damit wird der Schwerpunkt auf die unterschiedlichen Ebenen gelegt, die FÜSSENICH (2003, S.261) nennt.

BAURMANN/LUDWIG gliedern in diesem Zusammenhang den komplexen Schreibprozess und die damit verbundenen Anforderungen für Schreibende in einzelne Teilprozesse auf. Sie beziehen sich dabei auf ein grundlegendes Modell zum Schreibprozess der Amerikaner HAYES/FLOWERS (vgl. dazu ausführlich FIX 2006). BAURMANN/LUDWIG (1986) zeigen in ihrem Modell sehr anschaulich, auf welchen Ebenen beim Schreiben Anforderungen an den Schreibenden gerichtet werden. Im Folgenden werden daher die Teilprozesse von BAURMANN/LUDWIG kurz erläutert. Die beiden Autoren unterscheiden fünf verschiedene Teilprozesse beim Schreiben: motivationale, konzeptionelle, innersprachliche, motorische und redigierende (vgl. ebd. S. 18). Diese greifen beim Schreiben ineinander. Dennoch sollen im Folgenden diese fünf Prozesse kurz einzeln vorgestellt werden.

- **Motivationale Prozesse:** „Motivationale Vorgänge sind die Grundlage des Schreibens. Ohne sie würde nicht geschrieben. Sie speisen ständig, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, den gesamten Schreibvorgang“ (ebd.). Dabei wird auch deutlich, dass schulisches Schreiben, bei dem das Thema, der Ort und die Zeit vorgegeben sind, die Motivation des Schülers, einen Text zu verfassen, erheblich beeinträchtigen kann.
- **Konzeptionelle Prozesse:** Dabei entwickelt der Verfasser eine Absicht und eine Zielvorstellung seines Textes. Er muss Wissen aktivieren bzw. Informationen einho-

len. Er wird sich entweder ein bestehendes Textmuster als Grundlage wählen oder einen eigenen Textplan erstellen.

- **Innersprachliche Prozesse:** Unter diesen Prozessen verstehen BAURMANN/LUDWIG, dass der Schreiber seine Ideen sprachlich umsetzt. Es geht dabei aber nicht um Laut- oder Schriftsprache, sondern um die sprachliche Umsetzung im Kopf. „Der gedankliche Entwurf muss in einer Folge von Sätzen (Textbildung) und diese wiederum in eine Folge von Wörtern (Satzbildung) ausformuliert werden“ (ebd.).
- **Motorische Prozesse:** In diesem Prozess geht es darum, die innersprachliche Struktur in motorische Handlungen umzusetzen. „Das Gedachte und sprachlich Entwickelte wird aufgeschrieben“ (ebd.).
- **Redigierende Prozesse:** In diesem Prozess geht es um die Überarbeitungen der Texte. Der Schreiber überarbeitet seinen Text ständig während des Schreibens und nach dem Schreiben. Er muss dabei seinen gedanklichen Entwurf und das tatsächlich Aufgeschriebene miteinander vergleichen, um sie einander anzunähern. Außerdem muss er versuchen, die Leserrolle seines eigenen Textes einzunehmen, um so die Verständlichkeit für spätere Leser zu überprüfen.

Wichtig ist zu beachten, dass diese Prozesse nicht wie Stufen aufeinanderfolgen. Immer wieder stehen einzelne Prozesse im Vordergrund. Und der Verfasser springt hin und her, entsprechend der Situation, in der er sich befindet. Dennoch kann man die einzelnen Prozesse während des Schreibvorgangs nicht losgelöst voneinander betrachten. Beispielsweise werden während einer Überarbeitungsphase auch die konzeptionellen Prozesse wieder aktiviert und die überarbeiteten Teile in das gesamte Konzept integriert.

4.1.1.3. Schriftlichkeit und Mündlichkeit

Texte können sowohl schriftlich als auch mündlich produziert werden. Die vorliegende Arbeit legt ihren Schwerpunkt auf die schriftliche Form. Dennoch ist es auch im Kontext „Texte Schreiben“ wichtig, die Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache zu berücksichtigen. Der Begriff Schriftlichkeit wird von dem englischen Wort „literacy“ abgeleitet. „Literacy“ steht damit im Gegensatz zu „orality“, was im Deutschen der Mündlichkeit entsprechen würde. Der Begriff „literacy“ wird auch in einem anderen Kontext verwendet, nämlich im Zusammenhang mit der frühen Literalen Sozialisation von Kindern. Die Schriftlichkeit ist ein anderer Modus der Sprachverwendung, der sich in vielen Bereichen von der Mündlichkeit unterscheidet. „Schriftlichkeit wird in der Forschung [...] als ein autonomes System angesehen, das sich in wesentlichen linguistischen Merkmalen vom mündlichen Sprachgebrauch unterscheidet“ (FIX 2006, S.64). Natürlich existieren aber auch Wechselbeziehungen zwi-

schen diesen beiden sprachlichen Systemen. FIX (2006) betrachtet die Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf verschiedenen Sprachebenen. Im Folgenden werden die meiner Meinung nach Wichtigsten aufgeführt, dabei wird die Seite der Schriftlichkeit im Vordergrund stehen.

- Auf der **pragmatischen Ebene** ist zu beachten, dass der Kommunikationspartner beim schriftlichen Text nicht anwesend ist. Der Schreibende muss also berücksichtigen, dass der spätere Leser Dinge nicht weiß und den Schreibenden auch nicht vor sich sieht. Die Schriftlichkeit ist also situationsentbunden, Kontaktsignale fehlen. Außerdem sind schriftliche Texte häufig distanzierter, was Emotionen angeht, sie werden meistens in der Standardsprache verfasst und können durch Überarbeitungen wieder verändert werden. Durch das schriftliche Festhalten werden die Gedanken fixiert und konserviert.
- Auf der **grammatischen Ebene** weist die Schriftlichkeit einen hohen Explizitheitsgrad und eine hohe Abstraktheit auf. Die Sätze sind länger und elaborierter. Redundanz und elliptische Formen, die in der mündlichen Kommunikation sehr üblich sind, werden vermieden. Die Sätze zeigen hypotaktische Konstruktionen.
- Auf der **lexikalischen Ebene** findet man bei schriftlichen Texten einen differenzierteren Wortschatz.
- Auf der **textuellen Ebene** sind schriftliche Texte von einer stärkeren Strukturiertheit geprägt (vgl. FIX 2006, S.64).

Bei dieser Zusammenstellung ist zu beachten, dass sich Mündlichkeit und Schriftlichkeit häufig nicht so eindeutig voneinander abgrenzen lassen und die Übergänge dabei oft fließend sind. Außerdem werden hier Kriterien der Schriftlichkeit genannt, die dem Ideal entsprechen, also bei Menschen mit Schwierigkeiten nicht unbedingt erwartet werden können. Andererseits werden in diesem Modell Aspekte deutlich, die Schwierigkeiten beim Schreiben darstellen. Besonders wichtig ist dabei, dass die Leserposition vom Verfasser eines Textes antizipiert werden muss, um einen Text verständlich zu gestalten. Die Fachliteratur spricht in diesem Zusammenhang auch von einer zerdehnten Kommunikation. Dies fällt Schülern häufig zu Beginn des Schreibens sehr schwer. Das Festhalten, also die Gegenständlichkeit von Schrift, kann gerade für Lernende ein Vorteil sein, so können sie ihre Ausführungen nach dem Schreiben wieder lesen und gegebenenfalls verändern.

Des Weiteren ist interessant, zwischen einer konzeptionellen und medialen Dimension zu unterscheiden. „Ein Text kann zwar im Medium der Schrift präsentiert werden, aber von seiner Konzeption her an der Mündlichkeit orientiert sein und umgekehrt“ (ebd. S.67). Als Bei-

spiele dafür stehen neuere Kommunikationsformen wie E-Mails, SMS oder auch die Kommunikation in einem sogenannten Chatroom. Dabei wird im Medium der Schrift kommuniziert, konzeptionell orientiert man sich aber eher am Mündlichen. Ein Referat wird medial mündlich gehalten, orientiert sich aber konzeptionell oft an der Schriftlichkeit (vgl. ebd.).

4.1.2. Entwicklung von Schreibfähigkeit

Das Lernen des Textschreibens stellt einen Prozess dar, in dem Schüler/innen nach und nach ihre Fähigkeiten erweitern. Die Betrachtung zentraler Modelle hilft, die Fähigkeiten von Schülern adäquat einzuschätzen. Im Folgenden werde ich zwei davon vorstellen.

4.1.2.1. Modell nach BAURMANN

BAURMANN (1990, S. 10) stützt sich auf ein Schreibentwicklungsmodell von BEREITER und benennt fünf Schreibmodi, die Lernende durchlaufen. Da das Modell von BAURMANN in der Schreibdidaktik oft zitiert wird, wird sein Modell näher erläutert.

- Die erste Stufe ist der **assoziativ-expressive** Schreibmodus. Dabei werden Ideen und Einfälle aus eigener Perspektive aufgeschrieben. Eine notwendige Voraussetzung in diesem Schreibmodus ist, „dass jemand überhaupt geschriebene Sprache produzieren kann“ (ebd. S.8). Der Adressatenbezug wird hier noch nicht berücksichtigt.
- In der nächsten Stufe, dem **normorientierten** Schreibmodus, findet eine zunehmende Berücksichtigung von Schreibkonventionen (Orthografie, Grammatik, Stil) statt.
- Die dritte Stufe ist der **kommunikative** Schreibmodus. Hier steht nun der Adressatenbezug im Mittelpunkt.
- Der **authentische** Schreibmodus ist die vierte Stufe der Schreibentwicklung. Geschriebenes kann differenzierter beurteilt werden. Hierzu gehört „die wachsende Sicherheit beim Beurteilen von (Selbst-)Verfassem“ (ebd. S.8).
- Die letzte Stufe ist der **heuristische** Schreibmodus. Geschriebenes wird genutzt, um die eigenen Ideen und Gedanken zu strukturieren. „Das Schreiben selbst [wird] zur Weiterentwicklung des bisher Bekannten eingesetzt [...] – etwa nach dem Motto, denken und weiterdenken durch Schreiben“ (ebd.).

BAURMANN (ebd. S.9) betont, dass die erworbenen Fähigkeiten nicht additiv aneinandergereiht, sondern von Schreibmodus zu Schreibmodus mehr Fähigkeiten integriert werden.

„Entgegen [einer] gradualistischen ist vielmehr eine strukturalistische Auffassung anzunehmen, nach der Neues in bereits Vertrautes integriert wird; und zwar so, dass sich der bereits beherrschte Fähigkeitsbereich dabei verändert. Eine solche Verknüpfung kann Schreibmodus genannt werden“ (ebd.).

Die Fähigkeiten einer Stufe müssen also internalisiert sein, um in die nächsthöhere Stufe zu gelangen. Der heuristische Schreibmodus wird oft nicht mehr in der Schule erworben (vgl. FÜSSENICH 2003). FIX (2006, S.54) vermutet sogar, dass „viele Erwachsene nicht die letzten Stufen der Schreibmodi erreichen.“

Das Modell von BAURMANN ist oft zitiert worden, steht aber auch in der Kritik. Die Kritiker warnen davor, das Modell als Stufenmodell zu betrachten, denn es lässt offen, wie die Lernenden von einer Stufe zur nächsten kommen sollen. Auch kann das Modell nicht immer bestätigt werden. FIX (2006, S.54) betont, dass es Lernende gibt, die beispielsweise schon kommunikativ schreiben und sich gleichzeitig aber noch im assoziativ-expressiven Schreibmodus befinden.

Welche Stufen Texte von Schülern zeigen, hängt auch von den Schreibanlässen bzw. von den Schreibaufgaben ab. Während im traditionellen Aufsatzunterricht Kinder und Jugendliche vor allem die ersten beiden Stufen erreichen, können sogar schon Grundschüler beim freien Schreiben die letzte Stufe erreichen (vgl. KLEIN 2001b, S.49f). Also können die Schreibmodi nicht einem bestimmten Alter zugewiesen werden. FIX (2006, S.54) verweist darauf, dass das Lebensalter nicht mit dem „Schreibalter“ kongruent sein muss. WESPEL (1997b, S.9) kritisiert u. a. das vorgestellte Modell, da es wie andere vergleichbare Modelle zu hoch ansetzen würde. „Alle Modelle beginnen in einem relativ fortgeschrittenen Stadium der Schreibentwicklung“ (ebd.). Für ihn geht es darum, auch schon frühere Schritte auf dem Weg zur Schreibkompetenz „als bedeutsame und notwendige Stufen“ (ebd.) anzuerkennen und gezielt zu unterstützen. Gerade für die Arbeit mit sprachbehinderten Schüler/innen, die oft mehr Zeit brauchen, um Lernfortschritte zu erreichen, erscheint sein Einwand plausibel. Ein anregungsreicher Schreibunterricht, der die Schüler/innen sowohl in den Anfangsstadien des Schreibenlernens als auch in späteren Phasen begleitet und unterstützt, führt dazu, dass die Schüler/innen Schreiben als einen lernbaren Prozess wahrnehmen können. Die Angst vor dem Schreiben kann dadurch sicherlich deutlich reduziert, wenn nicht sogar vermieden werden.

4.1.2.2. Modell nach KLEIN

KLEIN (2001a, S.37) hat ein Modell entwickelt, in dem schon sehr frühe Stadien der Schreibentwicklung beschrieben werden. Dieses Modell bezieht sich auf die Grundschule. Im Laufe

der Grundschulzeit verwenden die Schüler/innen unterschiedliche Formen für ihre Texte. Sie beginnen in der Regel mit Kritzelbriefen und Spontanschreiben, gehen dann nach und nach über zu der Ein-Bild-Geschichte, der Ein-Wort-Geschichte, der Ein-Satz-Geschichte, der Und-Dann-Geschichte bzw. Satzreihung sowie der strukturierten Minimalgeschichte und kommen in der dritten Klasse zum stilistisch ausgebauten Text.

Da KLEIN sich auf Regelgrundschulen bezieht, bleibt der Aspekt von bereits erlebter negativer Erfahrung und dadurch entstandenen Ängsten vor dem Schreiben unberücksichtigt. Dennoch kann das Modell einen Überblick geben, auf welchen Stufen sich Lernende befinden. Dies ist wichtig für eine individuelle Förderung. Mithilfe des Modells von KLEIN wird der Text von Brian, an dem ich exemplarisch die Förderung der Schreibkompetenz durch Hörbücher aufzeige, im Praxisteil dieser Arbeit den Stufen zugeordnet.

4.1.3. Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten

In den folgenden Ausführungen wird erläutert, welche Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten die Fachliteratur benennt. Herangezogen werden zwei grundlegende Texte, zunächst ein Aufsatz von FÜSSENICH (2003), anschließend ein Artikel VON WEDEL-WOLFF/ WESPEL (1990).

FÜSSENICH teilt die Schwierigkeiten in Lehr- und Lernprobleme ein. Zunächst werden die zentralen Schwierigkeiten aufseiten der Lernenden beleuchtet. FÜSSENICH verweist darauf, dass das Schreiben von Texten in Stufen erworben wird. Sie bezieht sich dabei auf BAUR-MANNs (1990) Modell zur Entwicklung von Schreibfähigkeit (vgl. Kapitel 4.1.2.1 in dieser Arbeit). Fehler bzw. Schwierigkeiten müssen einerseits „als entwicklungsbedingte Notwendigkeiten“ (DEHN 1994 zitiert nach FÜSSENICH 2003, S.262) betrachtet werden, andererseits müssen Fehler, „die Indizien für Lernschwierigkeiten sind“ (FÜSSENICH 2003, S.262) davon abgegrenzt werden. Hinsichtlich der Lernprobleme von Schüler/innen unterscheidet sie drei Bereiche, in denen Schwierigkeiten beim Schreiben auftreten:

„Angst vor der Schriftsprache und damit verbundenes Vermeidungsverhalten, Probleme beim Erwerb der Teilprozesse des Schreibens und Stagnation bei der Erweiterung dieser Fähigkeiten sowie die Produktion von fast unverständlichen Texten aufgrund reduzierter Fähigkeiten in Rechtschreibung und Grammatik“ (ebd. S.263).

Das Vermeidungsverhalten äußert sich darin, dass Schüler/innen Situationen meiden, bei denen schriftliche Anforderungen verlangt werden, und/oder dass sie gar nicht schreiben. So können sie ihre Schreibfähigkeiten nicht weiter entwickeln, verlieren sogar die Fähigkeiten, die sie bereits erworben haben (vgl. ebd.). Die Angst vor dem Schreiben kann durch ungüns-

tige Erfahrungen in der Schule entstehen, die Versagensängste nach sich ziehen. Folglich wird das Schreiben von den Schüler/innen negativ besetzt. Durch das Vermeidungsverhalten kann das Problem entstehen, dass Menschen die kommunikative Funktion von Schrift nicht wahrnehmen und mit Schreibleistungen ausschließlich Bewertungen verbinden.

Hinsichtlich der Probleme beim Erwerb der Teilprozesse betont FÜSSENICH, dass beim Schreiben Gedanken und Ideen strukturiert werden müssen. Genau darin liegt die Schwierigkeit bei ungeübten Schreibern: „zu wissen, was man wie aufschreiben kann“ (ebd. S.264). FÜSSENICH stellt fest: „Diese Mängel bei der Textbildung zeigen, dass sie die konzeptionellen und innersprachlichen Teilprozesse nicht sicher beherrschen“ (ebd.). Sie verweist hier wieder auf die Teilprozesse nach BAURMANN/LUDWIG (1986).

Schwierigkeiten zeigen sich auch darin, dass die Perspektive des Lesers nicht ausreichend berücksichtigt wird. Die Sprache wird also nicht adressatenbezogen verwendet. Bei Menschen mit Schwierigkeiten beim Schreiben kann dieser mangelnde Adressatenbezug oft auch beim mündlichen Erzählen beobachtet werden. Bei schriftlichen Texten ist der Adressatenbezug so besonders wichtig, weil der Leser nicht nachfragen bzw. Inhalte aus dem Kontext von Gestik oder Mimik erschließen kann.

Weiterhin weist FÜSSENICH darauf hin, dass Menschen mit Schwierigkeiten beim Schreiben Begriffe nicht kennen und verstehen, was „zu Einschränkungen und irreführenden schriftsprachlichen Formulierungen führen kann“ (ebd.). Schreibanfänger verschriften häufig nicht alle Worte bzw. nicht alle Buchstaben eines Wortes. Auch dies kann dazu führen, dass die Texte nur sehr schwer zu lesen sind. Außerdem fällt Schüler/innen die Überarbeitung von eigenen oder auch fremden Texten schwer. Bei Korrekturen unterschiedliche sprachliche Bereiche zu berücksichtigen, wie Rechtschreibung, Grammatik oder Textstruktur, scheint eine große Schwierigkeit darzustellen.

Die Texte von ungeübten Schreibern lassen nach FÜSSENICH gravierende Schwierigkeiten im Bereich der Rechtschreibung und der Grammatik erkennen. FÜSSENICH schreibt zu den grammatischen Auffälligkeiten: „So führen sie Sätze nicht zu Ende, brechen Konstruktionen ab und haben Probleme mit grammatischen Kategorien wie Genus, Kongruenz und Tempus“ (FÜSSENICH, 2003 S. 264). FÜSSENICH betont, dass Schwierigkeiten, die bei den Lernenden auftreten, ihre Ursache auch auf der Seite der Lehrenden haben können. Im Folgenden werden Schwierigkeiten genannt, die durch den Unterricht bzw. die Schule entstehen können. Problematisch ist, dass bei vielen Lehrkräften die Vorstellung vorherrscht, dass die Schü-

ler/innen erst gewisse Fähigkeiten in der Schriftsprache erworben haben müssen, bevor mit dem Schreiben eigener Texte begonnen werden kann.

„Wir wissen, dass für die anhaltende Motivation zum Schreiben und für nachhaltige Aneignung des Werkzeugs Schrift nichts effektiver ist als dieser frühe Beginn. Die Texte der Kinder wachsen in dem Maße, in dem wir ihnen Zeit und Gelegenheit geben, ihre Textbildungsfähigkeit zu entwickeln.“ (WESPEL 1997a, S.8)

Der traditionelle Aufsatzunterricht der Schule vermittelt meist verschiedene Aufsatzformen und die damit verbundenen Normen. Schüler/innen sollen diese Normen erwerben und ihre Texte entsprechend der verlangten Aufsatzform schreiben. Das Schreiben von Texten wird so zu einer Reproduktion eingeübter Formen. Dabei variieren lediglich die Inhalte. „Man übt ein Formschema ein, das beim Schreiben inhaltlich-stofflich gefüllt werden soll“ (FÜSSENICH 2003, S. 265). Aufsätze werden geschrieben, damit die Lehrkräfte sie bewerten können. Dabei wird meist der erste Entwurf benotet, Zeit und Gelegenheit für die Überarbeitung werden selten eingeräumt. Problematisch ist, dass die Orientierung eines solchen Schreibunterrichts einseitig auf dem Schreibprodukt liegt. Es wird nicht der Prozess eines Schreibvorgangs in den Mittelpunkt gestellt (vgl. KLEIN 2001a, S.36). Der Alltagsbezug von Schreiben sowie die Aufnahme eigener Ideen und Gedanken von Schüler/innen können in einem solchen Schreibunterricht nicht berücksichtigt werden.

Es ist sinnvoll, die Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten aufseiten der Lernenden und der Lehrenden zu betrachten. Aus diesem Grund habe ich den Aufsatz von FÜSSENICH vorgestellt. Im Rahmen meiner eigenen Untersuchung liegt der Schwerpunkt jedoch bei den Schwierigkeiten der Schüler/innen.

VON WEDEL-WOLFF und WESPEL benennen in ihrem Artikel *Schreiben kann man lernen* (1990) sechs wiederkehrende Schwierigkeiten bei der Textbildung, die die Analyse von Schülertexten ergeben haben (vgl. VON WEDEL-WOLFF/ WESPEL 1990, S. 29):

- Schüler/innen setzen keine Punkte bzw. andere Interpunktionszeichen. Dadurch wird der Text unübersichtlich, der Leser eines solchen Textes muss eine erhöhte Aufmerksamkeit erbringen.
- Schüler/innen zeigen neben Unsicherheiten in der Orthografie elementare Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass Konstruktionen abgebrochen werden und grammatische Kategorien wie Genus, Numerus, Kasus oder auch die Kongruenz Schwierigkeiten bereiten.

- Schüler/innen haben Probleme im Gebrauch der wörtlichen Rede, die als wichtiges Mittel des Erzählens gilt. Redeeinführungen bzw. Anführungszeichen als Kennzeichen der wörtlichen Rede werden nicht berücksichtigt. Die wörtliche Rede wird damit nicht als solche markiert, sondern einfach in den Text eingesetzt. Das führt leicht zu Unklarheiten für den Leser.
- Schüler/innen verwenden zu viele Wiederholungen. Ein typisches Beispiel dafür sind Texte, deren Sätze immer mit „und dann“ beginnen.
- Schwierigkeiten zeigen sich auch darin, dass Schüler/innen die logische Reihenfolge nicht einhalten können. Es ist kein roter Faden ersichtlich, die Ursache-Folge-Beziehung wird nicht schlüssig umgesetzt. Häufig ist davon die Grundgliederung betroffen. Beispielsweise werden Zeiten gewechselt oder Personen nicht eingeführt (vgl. ebd.). Hier spielen Aspekte der Leserantizipation eine wichtige Rolle. Die Schüler/innen müssen ihren Text von außen betrachten, um zu erkennen, welche Informationen ein Leser für das Verständnis benötigt.
- Die Schüler/innen schreiben zwar Texte, die die Anforderungen der Orthografie, der Grammatik, der Strukturierung etc. erfüllen, die Texte wirken aber langweilig. Die Begründung sehen VON WEDEL-WOLFF/WESPEL darin, dass dies ein Ergebnis von sogenannten Muss-Texten ist, zu denen der Schüler / die Schülerin nichts zu sagen hat (vgl. ebd.). Diese Schwierigkeit wird also durch ungünstige Schreibaufgaben verursacht.

Auf eine weitere Schwierigkeit gerade für ungeübte Schreiber weist u. a. GERSTER hin: Beim Schreiben kann „der Schreibplan durch die langsame Schreibgeschwindigkeit zerbrechen“ (GERSTER 1998, S. 183). Das Schreibtempo ist im Vergleich zum Sprechtempo wesentlich langsamer. Je weniger routiniert Schüler/innen im Schreiben sind, desto größer wird diese Diskrepanz.

4.2. Förderung von Schreibkompetenz - warum ist Motivation so wichtig?

Um Lernprozesse anzuregen, müssen Schüler/innen sich emotional beteiligen können. Nur wenn sie selbst ein Thema subjektiv bedeutsam finden, werden sie beginnen, sich damit auseinanderzusetzen, um es sich dann in der Folge anzueignen. „Die innere Beteiligung am Unterricht bildet [...] eine wichtige Voraussetzung, um zu lernen“ (RABKIN 2001, S.13). Für das Schreiben von Texten bedeutet dies, dass die Schüler/innen selbst Lust und Interesse spüren müssen, sich schreibend mit einem Thema auseinanderzusetzen. SENNLAUB (1994)

betont in diesem Zusammenhang die Freude, die Schreiben bereiten soll. Er vergleicht es dabei mit dem Prozess des Sprechenlernens: „Könnten Kinder Schreiben so zwanglos-freudig lernen, wie sie sprechen lernten, würde es diese Unlust und Angst, diesen Widerwillen und diese Gleichgültigkeit gegen Schreiben und Geschriebenes nicht geben“ (ebd. S.15). Je bedeutsamer ein Thema für den Einzelnen ist, desto eher wird er sich diesem freudig und interessiert zuwenden können. Um dies zu ermöglichen, ist es sinnvoll, Themen, zu denen Schüler/innen sich schriftlich äußern, möglichst frei wählen zu lassen. So kann man erreichen, dass jeder Schüler mit seinen individuellen Interessen und Bedürfnissen angesprochen wird. Des Weiteren sollte dann in einer möglichen Bewertung auf keinen Fall die äußere Form im Zentrum stehen: Elementar ist der Inhalt, über den Schüler/innen schreiben. Die Schüler/innen müssen erfahren, dass ihre Gedanken und Ideen wertgeschätzt werden. Denn nur dann lohnt es sich für sie, diese anderen mitzuteilen. „Ziel hierbei ist es, die Kinder darin zu bestärken, dass ihre selbsterstellten Produkte etwas individuell Wichtiges darstellen und einen hohen persönlichen Wert haben“ (RABKIN 2001, S.21). Welche Formen ihre Texte annehmen, sollten die Schüler/innen, entsprechend ihrem Thema, selbst wählen können.

Der traditionelle Aufsatzunterricht stellt den fertigen Text (das Produkt) und die Einhaltung einer bestimmten Form ins Zentrum. Die eben geforderte Individualität in Hinsicht auf die Themenwahl und die Betonung des Inhalts können so nur in geringem Maß berücksichtigt werden. Gerade Schüler/innen mit Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten begegnen diesem traditionellen Aufsatzunterricht mit Lernblockaden und Verhaltensauffälligkeiten. Denn sie erfahren dabei v. a., dass sie die gestellten Anforderungen nicht erfüllen können. „Kinder und Jugendliche, die so reagieren, kommen häufig aus sozialen Randgruppen, deren Lebenswelt u. a. durch Schriftferne geprägt ist“ (RABKIN 2001, S.8). Diese Schriftferne kann sich beispielsweise darin zeigen, dass es keine Bücher gibt, dass keine Zeitungen gelesen werden, dass die Eltern selbst nicht schreiben und Schrift für sie keine große Bedeutung hat. Häufig spielen die audiovisuellen Medien in diesen Familien eine sehr viel wichtigere Rolle als schriftliche Medien. Schüler/innen, die aus solchen schriftfernen Elternhäusern kommen, haben es besonders schwer, einen persönlich bedeutsamen Bezug im Umgang mit Schrift zu entwickeln.

Dagegen lernen Kinder schriftnaher Familien schon im vorschulischen Bereich die Bedeutung von Schrift kennen. Diese kindliche Lese- und Schreibsozialisation wird auch mit dem Begriff der „early literacy“ bezeichnet (vgl. NICKEL 2005, S.179). Eltern sind Vorbilder, indem sie selbst die Schrift nutzen, beispielsweise um Briefe, Postkarten oder E-Mails zu schreiben, um sich Notizen zu machen, um Bücher, Zeitungen und Zeitschriften zu lesen etc.. So entwickeln sich ein Interesse an Schrift sowie der Wunsch, diese Form der Sprache für sich selbst

nutzen zu können. „Eine alltägliche Schrifterfahrung in der Familie hilft Kindern somit, die Funktion von Schrift zu erkennen und Schriftnutzung als persönlich sinnstiftend zu erleben“ (NICKEL 2005, S.179). Der Unterricht kann an diese Erfahrungen anknüpfen. Schüler/innen, denen diese Vorerfahrungen fehlen, erleben oft, dass sie die Anforderungen des Anfangsunterrichts nicht in gleichem Maße erfüllen können wie ihre Mitschüler, die aus schriftnahen Familien stammen. „Aus zahlreichen Untersuchungen ist bekannt, dass Menschen mit großen Problemen im Schriftspracherwerb nur selten frühe literale Erfahrungen gemacht haben“ (NICKEL 2005, S.179).

Eine Förderung sollte beachten, ob die Funktion von Schrift und Schreiben den Schüler/innen einleuchtend ist. Wenn dies nicht der Fall ist, muss die Förderung diese Funktion vermitteln. Denn es ist klar, dass Schüler/innen nicht motiviert sind, sich den komplexen Anforderungen des Schriftspracherwerbs bzw. dem Erwerb des Schreibens eigener Texte zu stellen, wenn sie keinen Sinn darin erkennen können. Um Schüler/innen die Funktion von Schrift und Schreiben zu verdeutlichen, können beispielsweise gemeinsam Bücher angeschaut und vorgelesen werden. Schrift ist für sie häufig mit schulischen Anstrengungen und nicht selten auch mit schulischem Versagen verbunden. Diesen Schüler/innen sollte daher vermittelt werden, dass Schreiben gerade „keine mechanische Tätigkeit darstellt, sondern eine schöpferische Welt für sich ist“ (EULENBERG 2001, S.117), an der auch sie teilhaben bzw. –nehmen können.

„Besonders für sie müssen neue motivierende Ansätze für einen individuellen Zugang zur Schrift gefunden werden, die sie erleben lassen, dass Schrift über den schulischen Rahmen hinaus für sie bedeutsam und wichtig ist.“ (RABKIN 2001, S. 8)

Für Schüler/innen, die nicht gerne schreiben, können auch alternative Schreibtechniken motivierend wirken. Das Drucken von Texten in der Schuldruckerei bzw. das Schreiben von Texten auf dem PC sind Möglichkeiten, die Schüler/innen ansprechen. Texte, die auf dem PC geschrieben worden sind, wirken übersichtlicher. Dies kann besonders Schüler/innen mit undeutlichen Handschriften unterstützen. Außerdem können auf dem Computer unbegrenzt Veränderungen an Texten vorgenommen werden, ohne dass sie mühsam neu abgeschrieben werden müssen. Die Rechtschreib- und Grammatikprogramme auf dem Computer helfen, Fehler schnell wahrzunehmen und zu korrigieren.

4.3. Erkenntnisse bezüglich der Förderung anhand von Hörbüchern

Mit dem Einsatz von Hörbüchern werden vor allem die folgenden Teilprozesse des Schreibens gefördert:

- Die **motivationalen Prozesse**, da das Schreiben der Texte durch das übergeordnete Thema der Hörbücher in einen sinnvollen Zusammenhang eingebettet ist und die Hörbücher so ausgewählt wurden, dass sich möglichst alle Schüler/innen damit identifizieren können, um auf diese Weise die Herstellung eines persönlichen Bezuges zum Thema zu ermöglichen;
- Die **konzeptionellen Prozesse**, da den Schüler/innen das Wissen, das ihnen über die Hörbücher vermittelt wurde, als Basis für ihre eigene Textproduktion dient und somit das Aktivieren von Vorwissen erleichtert wird;
- Die **inersprachlichen Prozesse**, da die Schüler/innen sprachliche Muster, beispielsweise neue Wörter, bestimmte Ausdrucksweisen oder gar grammatische Formen aus den Hörbüchern übernehmen können, wodurch ihnen die sprachliche Umsetzung und das Formulieren ihrer Texte im Kopf erleichtert wird.

Im nächsten Kapitel werde ich zunächst darauf eingehen, wie Medien, insbesondere Hörbücher, den Schriftspracherwerb im Allgemeinen, der ein Teil des Spracherwerbs darstellt, beeinflussen können. Schwerpunktmäßig werden dabei die mündliche Sprache und die dazugehörige Fähigkeit des Zuhörens, die durch Hörbücher gefördert werden können, thematisiert. Daneben finden auch Forschungsergebnisse bezüglich des Einflusses von Medien auf den Spracherwerb Beachtung. In einem zweiten Teil wird aufgezeigt, wie die Textproduktion im Besonderen durch Hörbücher unterstützt und gefördert werden kann.

4.3.1. Forschungserkenntnisse zur Förderung der mündlichen Sprache durch auditive Medien

4.3.1.1. Spracherwerb im Kontext auditiver Medien

Parallel zur Aneignung der Sprache als zwischenmenschliches Kommunikationsmittel verläuft die Mediennutzung der Kinder. Bereits bevor sie lesen und schreiben können, haben Kinder meist zahlreiche Medienerlebnisse. Kinder werden Geschichten in Hörmedien oder über Bildwelten (Illustrationen, TV, Computer) präsentiert. Der Zugang zu Geschichten, zu Erlebnissen und Ereignissen ist heutzutage für Kinder im Unterschied zu früheren Zeiten in weit geringerem Maße an die Schrift gebunden. Allerdings kann die schriftliche Sprache nur gelernt werden, wenn die Basis, der mündliche Sprachgebrauch, ausgebildet ist. Deshalb ist die Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs, insbesondere die Fähigkeit sich ausdrücken zu können, Voraussetzung für den gelingenden Schriftspracherwerb und damit auch die Grundlage um Texte schreiben zu können. Daher bedarf es einer Sprachförderung, die sich durch Vielseitigkeit und vielfältige alltägliche sprachliche Erlebnisse auszeichnet. Die

Motivation der Kinder zu sprechen wird sich steigern, wenn sie sprachliche Aktivitäten mit Lust und Spaß erleben. Diesen Bedürfnissen nach Harmonie und Entspannung, spaßiger Unterhaltung, Sachwissen, Spannung und Abenteuer kommen Medien in starkem Maß entgegen.

Die mangelnden sprachlichen Fähigkeiten von Kindern werden immer wieder mit kindlicher Mediennutzung in Verbindung gebracht. Dabei lässt sich die Sprachlosigkeit nicht allein auf die Häufigkeit des TV-Konsums zurückführen. Kinder können die Medien beispielsweise zum Rückzug nutzen, weil sie sich sprachlich nicht gut ausdrücken können.

HÜTTIS-GRAF/OSBURG (2006, S.28/29) sprechen Hörbüchern kompensatorische Aneignungsmöglichkeiten zu, gerade wenn Kindern sprachförderliche Interaktionen mit Bezugspersonen verwehrt bleiben. Trotz der bevorzugten Nutzung des Fernsehens belegen aktuelle Untersuchungen, dass Hörspiel- und Musikkassetten auf der Skala der täglichen Beschäftigungen der Drei-Sechsjährigen hinter Bilderbüchern und dem Fernsehen auf Platz drei rangieren (vgl. BÖCKING/RITTERFELD 2006, S.34). Um die Frage zu beantworten, ob die Inhalte von Tonträgern Kinder in ihrer Sprachentwicklung beeinflussen können, muss zunächst darauf eingegangen werden, wie Kinder Sprache erlernen.

Sie erlernen Sprache weder nur durch Nachahmung noch ist sie ihnen angeboren. Erst das Zusammenspiel eines kindgerechten Sprachangebots mit der sich entwickelnden Sprachverarbeitungsfähigkeit des Kindes führt dazu, dass Kinder den Spracherwerb meistern (vgl. BÖCKING/RITTERFELD 2006, S.34). Das Erlernen von Sprache selbst beschränkt sich dabei nicht nur auf das Lernen von Lexemen (Wortbestandteile, ganze Wörter) und deren Bedeutungen. Vielmehr muss sich das Kind im Verlauf der Sprachaneignung auch die der jeweiligen Sprache zugrunde liegenden grammatikalischen Regeln aneignen und lernen zunehmend über Sprache nachzudenken. Zunächst nehmen Kinder die rhythmische Sprachstruktur wahr und lernen dann einzelne Sprachlaute nachzubilden. Besonders gut gelingt dies, wenn die Bezugspersonen des Kindes mit ihm sprachlich interagieren. Die Kinder übernehmen Wörter von den Erwachsenen und verwenden sie in einem ähnlichen Kontext wie die Erwachsenen. Mit Eintritt des Wortschatzspurts lösen sich die Kinder zunehmend von dem kontextbezogenen Gebrauch und verwenden Wörter auch ohne Bindung an ein Objekt oder eine Handlung. Umso weiter die semantischen und pragmatischen Fähigkeiten, die stark durch Interaktionen mit Bezugspersonen und Wiederholungen beeinflusst und gefördert werden können, entwickelt sind, umso leichter entwickeln sich auch die grammatischen Fähigkeiten und die Fähigkeit über Sprache nachzudenken. Schon hier wird also deutlich, wie wichtig das Sprechen und dementsprechend auch das Zuhören für den (Schrift)Spracherwerb sind. Von oft unterschätzter Bedeutung ist daneben auch der konkrete

Handlungskontext, in dem die sprachliche Kommunikation stattfindet (vgl. TOMASELLO 2000, zitiert nach BÖCKING/RITTERFELD 2006, S. 35).

Gerade Kinder, die den Spracherwerb schlechter bewältigen als andere verdienen besondere Aufmerksamkeit, wenn es um den Einfluss von Tonträgern auf den Spracherwerb geht.

Jüngere Kinder verwenden gerne Ausdrücke von Medienfiguren. Dabei greifen sie nach NÄGER (2005, S.70) auffallend oft ritualisierte, lautmalerische und originelle Redewendungen auf. Wenn Erwachsenen dafür objektive und kompetente Gesprächspartner sind, könnten Medien sogar produktiv für die Sprachförderung genutzt werden. „Deshalb können bei den Bemühungen, Sprechen, Lesen und Schreiben der Kinder zu fördern, Medien nicht ausgeschlossen werden“ (NÄGER 2005, S.71).

So können von Tonträger intensive sprachliche Anregungen ausgehen. Die Kinder üben zunächst beim Zuhören, sich auf sprachliche Informationen zu konzentrieren und damit einer Geschichte folgen zu können. Wie wichtig gut ausgebildete Zuhörfähigkeiten sind und worin die Ursachen für Schwierigkeiten beim Zuhören liegen, wird im Abschnitt 4.3.1.3 genauer erläutert.

Da beim Hören eines Hörbuches die kommunikative Nähe zum Vorlesenden fehlt, befindet NÄGER (vgl. ebd.) die situative Einbindung des Hörmediums als besonders wichtig. Dementsprechend profitieren Kinder, von dem was sie hören erst, wenn sie hinterher mit Erwachsenen und Freunden darüber sprechen können. Auch in meiner praktischen Arbeit mit den Hörbüchern wurde die Anschlusskommunikation ein wichtiger und selbstverständlicher Teil des gemeinsamen Hörens. Denn „die Erweiterung des Sprachschatzes und der Sprachkompetenz vollzieht sich primär in einem an die Rezeption anschließenden Gespräch mit einer Bezugsperson, in welchem sich die Kinder über das auditiv Wahrgenommene austauschen und Unverstandenes erfragen können“ (BÖCKELMANN 2002, S.44). Im wiederholten Anhören sieht NÄGER (2005, S.72) die Chance, dass Kinder neue sprachliche Elemente, Wörter oder komplex gestaltete Satzstrukturen in ihren aktiven Sprachgebrauch aufnehmen. Die Voraussetzung, Hörbücher als sprachförderliches Medium einzusetzen zu können, ist, dass man sich vorab mit Inhalt, Form und Qualität auseinandersetzen muss, um jene Hörbücher zu finden, die mit ihren literarischen und künstlerischen Ansprüchen Sprachförderung erst ermöglichen (vgl. ebd.). Verschiedene Bewertungskriterien für die Auswahl von Hörbüchern und die Bewertung, der von mir im Unterricht verwendeten Hörbücher, werden im Kapitel 5. in dieser Arbeit vorgestellt.

4.3.1.2. Forschungsergebnisse zum Einfluss auditiver Medien auf die kindliche Sprachaneignung

BÖCKING/RITTERFELD (2006, S.36) fassen in ihrem Artikel die Forschungsergebnisse zum Einfluss elektronische Medien auf die kindliche Sprachaneignung zusammen. Sie bestätigen die Standpunkte, dass Hörbücher einen positiven Effekt, in anderen Studien aber auch gar keinen Effekt auf die Sprachentwicklung von Kindern hatten.

Analysen haben gezeigt, dass vor allem nicht-kommerzielle und speziell auf kleine Kinder adressierte Inhalte über eine Sprache verfügen, die als förderlich für den Spracherwerb gilt. Die Kinder lernen dabei allerdings in erster Linie Wörter. Grammatische Strukturen könnten ihnen diese Inhalte nicht beibringen (vgl. BÖCKING/RITTERFELD 2006, S. 36).

Bestätigung erfährt diese Vermutung durch neuere Studien an Vorschulkindern (vgl. RITTERFELD, NIEBUHR, KLIMMT & VORDERER, zitiert nach BÖCKING/RITTERFELD 2006, S. 36), in denen neue Worte durch die Nutzung von Hörspielkassetten gelernt wurden. Dabei wurde deutlich, dass die Häufigkeit der Wiederholungen von Worten wesentlich für ihr Erlernen ist. Die Wichtigkeit von Wiederholungen in Hörbüchern betonen ebenso HÜTTISGRAF/OSBURG (2006, S.28/29).

Auch SCHIFFER et al. (2002, S.282-298) weisen nach, dass die Nutzung von Hörbüchern positiv mit den sprachlichen Leistungen von Vorschulkindern zusammenhängt. BÖCKING/RITTERFELD (2006, S.37) betonen demgegenüber, dass dabei nicht das Medium selbst für die Wirkung auf den Spracherwerb verantwortlich gemacht werden kann, sondern die Medieninhalte und stützen sich hierbei auf eine Studie von LINEBARGER (2005, zitiert nach BÖCKING/RITTERFELD 2006, S.37). Dieses Ergebnis unterstreicht die Wichtigkeit einer sorgfältigen Bewertung und Auswahl der Hörbücher, die im Unterricht eingesetzt werden.

Mit Blick auf die aktuelle Forschung lässt sich zusammenfassend sagen, dass Hörbücher eine sinnvolle Alternative zu nicht vorhanden oder ungeeigneten familiären Interaktionsstrukturen darstellen können. Die Studien belegen förderliche Aspekte auf die Sprachebenen der Semantik und der Pragmatik, jedoch konnten keine direkten Auswirkungen auf den Erwerb von grammatischen Strukturen nachgewiesen werden. Wenn man dagegen beachtet, dass die Weiterentwicklung im Bereich der Semantik und Pragmatik auch die Sprachentwicklung im Gesamten beeinflusst, kann davon ausgegangen werden, dass durch den unterrichtlichen Einsatz von Hörbüchern auch grammatische Fähigkeiten langfristig gefördert und entwickelt werden können. Vor allem dann, wenn man das Hören der Hörbücher verknüpft mit einem sprachtherapeutischen Unterricht in dem gezielt Sprechanlässe inszeniert werden, in welchen die Übernahme und Entwicklung von grammatikalisch richtigen Satzstrukturen ein Schwerpunkt darstellt. Wie sich dies im Einzelnen gestalten kann, wird noch konkreter im Praxisteil dieser Arbeit beschrieben.

Ein Teilaspekt des Sprechens und des Spracherwerbs ist die Fähigkeit verstehend zuhören zu können. Diese Fähigkeit soll durch die Verwendung von Hörbüchern im Unterricht weiterentwickelt und gefördert werden.

Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, wie wichtig Zuhörfähigkeiten in unserer heutigen Gesellschaft sind, worin die Ursachen für Probleme im Erwerb von Zuhörfähigkeiten liegen und wie Zuhörfähigkeiten diagnostiziert werden können.

4.3.1.3. Zuhören – ein Teil des (Schrift)Spracherwerbs

Von Lehrern und Erziehern kommen immer wieder Klagen, dass Kinder heutzutage nicht mehr richtig zuhören könnten. Unsere Kultur tendiert tatsächlich immer mehr dazu, visuellen Reizen den Vorrang einzuräumen.

Oft wird davon gesprochen, dass das Hören und Zuhören sehr stark durch den steigenden Lärmpegel beeinträchtigt wird und früher die Umwelt so viel stiller gewesen sei. „Wissenschaftler sehen den Grund für Unruhe und Stress jedoch nicht unbedingt in der Zunahme von lauten Geräuschen“ (PÖTTINGER 2002, S.120). Die wirkliche Bedrohung komme vielmehr von der Zunahme des „grauen Rauschens“ (vgl. ebd.). Damit ist gemeint, dass viele Geräusche unter der wahrnehmbaren Hörgrenze liegen und „[...] folglich die Schallquellen des leisen Lärms vom Gehirn nicht mehr geortet und identifiziert werden können“ (vgl. ebd.). Aber gerade jene Geräusche, die kaum gehört und nicht zugeordnet werden können, könnten Stressverursacher sein und zu sogenannten Hörstürzen (Tinnitus) führen (vgl. PÖTTINGER 2002, S. 121). Für das Hören und Zuhören könnten das folgende Auswirkungen haben: Kinder hören nicht mehr zu, weil sie durch latente Geräusche, die sie nicht orten können, in einen permanenten inneren Alarmzustand versetzt werden. Diese innere Unruhe könnte auf Kosten der Konzentration gehen.

GEISLER (2002, S.39) spricht dagegen vom „Zuhören im Zeitnotstand“ und sieht die Gründe für das Verlernen des Zuhörens in vom Menschen gemachten Zeitordnungen und in dem massiv erhöhten Lebenstempo, für welches das „Nebenbeihören“ charakteristisch ist (vgl. GEISLER 2002, S.50).

Den engen Zusammenhang zwischen Hören und Emotionen stellt BEHRENDT (1992) heraus. BEHRENDT (1992, S.56) sieht das Auge als einen aggressiven Pfeil, während das Ohr defensiv ist, weil es immer passiv geöffnet bleibt. Er folgert daraus, dass wer das „Hören“ pflegt, seiner Umwelt aufmerksam und zugewandt bleibt, aber auch den Kontakt zu seiner inneren Stimme behält (vgl. ebd.).

Nach einer Längsschnittuntersuchung der Universität Bielefeld zur prognostischen Valenz von Teilleistungen im Hinblick auf Schulerfolg kommt dem Bereich „Hören“ eine zentrale Rolle zu. Bei 70% der Kinder, die hier im Vorschulalter auffällig sind, zeigen sich in der Schullaufbahn Probleme (vgl. WIEDENMANN 2000, S.139). Zuhören stellt eine zentrale Dimension der Sprachfertigkeit dar und wird vor allen anderen sprachlichen Teilfertigkeiten erworben. Sprechen, Lesen und Schreiben als Bereiche der Sprachbeherrschung werden erst im Laufe der Entwicklung gelernt. Stellt man eine Rangliste der genannten Bereiche im Rahmen von schulischen Tätigkeiten auf, so kehrt sich die Reihenfolge um (vgl. IMHOF 2004, S.1). Der größte Anteil wird dem Schreiben gewidmet, dann folgen Lesen, Sprechen und erst dann folgt das Zuhören. Jedoch werden Zuhörfähigkeiten in allen Lebensbereichen über die gesamte Lebensspanne gefordert. „Arbeitsfeldanalysen machen immer wieder eindrücklich klar, dass Zuhören einen großen Teil der täglichen Routinen in den verschiedenen Professionen einnimmt“ (IMHOF 2004 S.2). So verarbeitet ein deutscher Arbeitnehmer an einem Arbeitstag durchschnittlich 177 Nachrichten, die verbal vermittelt wurden (vgl. ebd.).

Aus diesen Gründen und weil das Zuhören in unserer Zeitordnung keinen hohen Stellenwert zu haben scheint, sollte dem Zuhören besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Zuhören erfordert im Gegensatz zum reinen Hören bestimmte Leistungen. Nämlich die Ausrichtung der Konzentration auf die Informationsaufnahme, Sprachwahrnehmung und Wahrnehmung des Inhalts, Sprecherwahrnehmung und die Wahrnehmung des situativen Kontextes (vgl. IMHOF 2004, S. 3). Zuhören dient folglich der Wissensvermittlung. Ebenso werden in der frühen Phase des Lesen- und Schreibenlernens spezifische Aspekte des Zuhörens relevant. „Die Fähigkeit zur phonologischen Differenzierung, z. B. in Form von Silbensegmentierung, Lauterkennung und Lautunterscheidung, wird als wesentliche Vorläufertätigkeit und Voraussetzung der Leselernentwicklung angesehen“ (IMHOF, 2004, S.9). Da gerade Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten häufig Probleme in diesen Bereichen haben, stellt das Zuhören in Form von Hörbuchhören eine besondere Herausforderung für diese Kinder dar. Diese Herausforderung des Mediums „Hörbuch“ bietet aber zugleich eine Lernchance für den Spracherwerb. Durch den Einsatz von Hörbüchern können die Obengenannten, für den Schriftspracherwerb relevanten Fähigkeiten gefördert und entwickelt werden können.

Die Fähigkeit, im Rahmen von Lern- und Leistungsanforderungen eine Handlungsfolge situations- und inhaltsangemessen im Sinne einer selbst gesteuerten Strategie einzusetzen, wird als zentraler Aspekt von selbst reguliertem Lernen angesehen (vgl. ARTELT, DEMMRICH & BAUMERT, 2001). Insofern wäre auch die Fähigkeit von Lernenden, ihr Zuhörverhalten adä-

quat zu regulieren, ein Element der selbstständigen, kompetenten Regulation des eigenen Lernens. Bisher wird aus dieser Perspektive jedoch hauptsächlich der Umgang mit geschriebenen Texten betrachtet und die Lesekompetenz in den Mittelpunkt gestellt (vgl. IMHOF 2004, S.163).

Die Fähigkeit zum kompetenten Zuhören wird als eine Basisfertigkeit für selbst gesteuerte Lernprozesse angesehen. Auch wenn im Rahmen der PISA-Studie aus guten Gründen die Lesekompetenz in den Mittelpunkt gerückt worden ist (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM, 2001 zitiert nach IMHOF 2004, S.163), so ist doch nicht aus dem Blick zu verlieren, dass die Fähigkeit zum Zuhören eine genauso wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen darstellt.

BERGMANN (2000, S. 70ff) hat die Lehrpläne für die Grundschule in verschiedenen Bundesländern daraufhin untersucht, inwieweit Zuhören darin repräsentiert ist. Aufgrund ihres Berichtes scheint es so zu sein, dass der Einsatz von Zuhörfähigkeiten im Rahmen des Deutschunterrichts unter mehreren Perspektiven gefordert wird, wie z. B. Erzählen und Zuhören, Vortrag und Zuhören oder dass Zuhören im Rahmen von Sprecherziehung, Stimmbildung und Sprachgestaltung genannt wird. Didaktische Hinweise, wie diese Zuhörfähigkeiten auszubilden sind, fehlen weitgehend. Es wird meist implizit davon ausgegangen, dass die Zuhörfähigkeiten einsatzbereit vorliegen (vgl. KAHLERT 2000). In der Unterrichtspraxis ergeben empirische Untersuchungen, dass Zuhören in mehr als zwei Drittel der Instruktionszeit erwartet wird „[...] während die Variabilität der Zuhörgelegenheiten zugunsten einer Dominanz des Lehrers oder der Lehrerin als Quelle gesprochener Information abnimmt“ (IMHOF 2004, S 164). IMHOF (2004, S.164) folgert daraus die Vermutung, dass die Kompetenzen bei der Verarbeitung mündlicher Information für den Schulerfolg einerseits kritisch sind, aber andererseits nicht die notwendige Förderung erfahren.

Aufgrund der genannten Punkte wird deutlich, wie wichtig Zuhören ist. Einerseits stellt Zuhören einen eigenen Lernbereich dar, andererseits ist das Zuhören eine Basisfähigkeit und die Grundlage für verschiedene Fähigkeiten und Kompetenzen. Durch meine praktische Arbeit mit den Hörbüchern sollten die Zuhörfähigkeiten der Schüler/innen gefördert und weiterentwickelt werden.

Um das Zuhören zu fördern, ist es aber nötig, Zuhörfähigkeiten diagnostizieren zu können. Es liegen jedoch bislang nur wenige Möglichkeiten zur Erfassung und Diagnose von Zuhörfähigkeiten vor (vgl. IMHOF 2004, S.162). Die Merkmale des guten Zuhörens, die von IMHOF entwickelt wurden, beruhen einzig und allein auf einer subjektiven Beobachtung des Zuhörers. Dementsprechend bleibt die Messung von Zuhören sehr an der Oberfläche und bildet die internen Prozesse nicht befriedigend ab. Wenn im Folgenden auf Zuhörfähigkeiten der

Kinder eingegangen wird, geschieht dies anhand einer Kombination aus den Rückmeldungen der Kinder, also einerseits, ob sie den Inhalt des Hörbuches verstanden haben und andererseits anhand der Merkmale des guten Zuhörens von IMHOF, die schon während des Hörens beobachtbar sind. Diese Verhaltensweisen also die Fähigkeiten, die die Kinder in diesem Bereich haben, waren der Ausgangspunkt für die Auswahl der Hörbücher. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass die Schüler/innen dort abgeholt werden, wo sie stehen und, dass die Förderung an den Fähigkeiten der Kinder ansetzt. Die Diagnose der Zuhörfähigkeiten stellt folglich die Grundlage für die Auswahl und für die weitere Förderung der Schüler/innen durch die Hörbücher dar.

Aspekte, an denen man „gutes Zuhören“ erkennt, sind, dass der Hörer / die Hörerin offenes Zuhörverhalten, soziale Signale und Aufmerksamkeit zeigt (vgl. IMHOF 2004, S.61). Offenes Zuhörverhalten bedeutet, dass der Hörer / die Hörerin während des Hörens ruhig ist, nicht unterbricht, sich nicht ablenken lässt und sich aktiv dem Sprecher / der Sprecherin zuwendet. Ein „guter Zuhörer“ sendet während des Hörens zudem soziale Signale aus. Er gibt beispielsweise klare Rückmeldungen, hält Blickkontakt und nimmt sich Zeit zum Zuhören (vgl. ebd.). Auch wenn die Zuhörer während des Hörens nicht diese offene Verhaltensweisen zeigen, wird spätestens nach dem Hören, anhand von inhaltlichen Fragen klar, ob das Gehörte verstanden wurde und ob die Schüler/innen in der Lage waren zuzuhören.

4.3.2. Forschungserkenntnisse bezüglich der Förderung von Textproduktion durch Hörbücher

Auf Hörbüchern ist der Kontext, in dem Sprache gebraucht wird, nicht sichtbar – im Gegensatz zu alltäglichen Situationen, zu Bilderbüchern und zu Filmen. Das bedeutet, dass die oft von guten Sprecherinnen und Sprechern gesprochene Sprache beim Hörbuchhören mehr im Aufmerksamkeitsfokus der Kinder steht, als beim Fernsehen. Das Verständnis der Handlung wird dabei lediglich durch akustische Mittel, beispielsweise durch Geräusche oder Musik, unterstützt. Dieser Anspruch ist möglicherweise ein Grund dafür, dass Kinder mit anderer Muttersprache oder mit sprachlichen Schwierigkeiten bzw. Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb lieber fernsehen. Auch BÖCKING/RITTERFELD (2006, S.36) stellen die Vermutung auf, dass weniger sprachgewandte Kinder das Fernsehen als Freizeitbeschäftigung bevorzugen. Dies konnte ich auch bei den Schüler/innen des „Hörbuchprojektes“ beobachten.

Die Herausforderung des Mediums „Hörbuch“ bietet aber zugleich eine Lernchance für den Spracherwerb (vgl. HÜTTIS-GRAF/OSBURG 2006, S. 28-30). Wie vor allem die mündliche Sprache durch die Verwendung von Hörbüchern positiv beeinflusst werden kann, wurde be-

reits im Abschnitt 4.3.1 in dieser Arbeit erläutert. Die Weiterentwicklung der mündlichen Sprache begünstigt natürlich indirekt auch die Textproduktion. Wie aber anhand von Hörbüchern ganz konkret das Textschreiben gefördert wird, beschreiben HÜTTIS-GRAF/OSBURG (2006) in ihrem Aufsatz *Mit Hörkassetten das Textschreiben unterstützen*.

Sie gehen davon aus, dass Kinder, obwohl sie beim Hören oft passiv wirken, sich dabei aktiv sprachliche Muster aneignen, die eine wesentliche Hilfe für das Textschreiben darstellen können (vgl. HÜTTIS-GRAF/OSBURG 2006, S.28). Sprachliche Muster unterschiedlicher Art eignen sich Kinder häufig implizit in Interaktionen an. Sie lassen sich beispielsweise selbst dann Bücher vorlesen, wenn sie den Text schon auswendig kennen, und korrigieren gegebenenfalls den Vorleser. Sie konstruieren sich folglich Muster und wenden diese an (vgl. ebd.). Diese Interaktionen und Wiederholungen bleiben einigen Kindern verwehrt. Jenen nämlich, denen wenig vorgelesen wird und die nicht über das Gehörte sprechen (vgl. HÜTTIS-GRAF/OSBURG 2006, S.29). Da im schulischen Alltag diese zentralen Grundlagen nur bedingt eingelöst werden können, sehen HÜTTIS-GRAF/OSBURG (2006, S.29) in der Verwendung von Hörbüchern im Unterricht eine kompensatorische Alternative.

Kinder erproben nicht nur paraverbale Charakteristika von Sprecherinnen und Sprechern, sie übernehmen auch einzelne Wörter oder ganze Ausdrucksweisen von Hörbüchern (vgl. ebd.). Diese Transformation von Mustern zeigt sich nicht nur im mündlichen Sprachgebrauch, sondern auch in den Texten von Kindern. Bekannt sind häufig genutzte Textmuster aus Märchen, beispielsweise typisch Einleitungs- und Schlusssätze etwa „Es war einmal...“ oder „...und wenn sie nicht gestorben sind,...“. Solche Muster eignen sich Kinder schon sehr früh an, noch bevor sie schreiben können (vgl. ebd.).

Laut HÜTTIS-GRAF/OSBURG (2006, S.29) übernehmen Kinder durch Hörbücher nicht nur Wörter und Ausdrucksweisen an, sondern auch Strukturen. Sie adaptieren beispielsweise beim Schreiben Satzverknüpfungen, die für schriftliche, nicht aber für mündliche Texte typisch sind. Als Beispiel nennen sie die Verwendung des Präteritums als genrespezifische Zeitform von Märchen (vgl. ebd.)

Den Grund, warum Schreibanfänger diese Muster beim Textschreiben nutzen, sehen HÜTTIS-GRAF/OSBURG (2006, S.30) darin, dass Kinder anfänglich beim Textschreiben ihre volle Aufmerksamkeit für die noch nicht automatisierte Suche nach den richtigen Buchstaben und ihre motorische Produktion brauchen. Um dies leisten zu können, sparen sie an anderer Stelle. Entweder ihre Texte sind äußerst verdichtet (vgl. DEHN 1999 in HÜTTIS-GRAF/OSBURG 2006, S.30) oder sie nutzen sprachliche Muster als Entlastung beim Formu-

lieren. Gerade für sprachlich auffällige Kinder kann das Hörbuch daher als Medium für Wiederholungen sprachlicher Muster, eine zentrale Bedeutung bekommen (vgl. ebd.).

Sprachliche Musterbildung kann zusätzlich dazu auch durch andere Maßnahmen gefördert werden. Beispielsweise können beim Klassengespräch über die Serienfigur, deren typische Ausdrucksweisen (z. B. Reime) gesammelt werden oder es werden gezielt (Hör)Bücher ausgewählt, in denen sich sprachliche Muster wiederholen.

In ihrer didaktischen Veröffentlichung *Texte und Kontexte - Schreiben als kulturelle Tätigkeit* stellt DEHN (1999) Zusammenhänge zwischen Lesen und Schreiben dar. Im Zentrum ihrer Überlegungen steht der Gedanke, dass Schreiben in seiner pragmatischen Dimension zu ergänzen ist durch literarisches Schreiben. Der Aspekt der Literarität lässt sich definieren als Vermögen, mit poetischen Verfahren, Mustern und Strukturen fiktive Darstellungen zu verstehen und selbst zu gestalten. DEHN (1999, zitiert nach WALDT 2003, S.80) betont, dass die Schüler/innen durch das Zuhören beim Vorlesen, das eigene Lesen aber auch das Hören von Kassetten Erfahrungen mit narrativen Mustern sowie Darstellungs- und Argumentationsformen vor- und außerschulisch gesammelt haben und weiterhin sammeln. Dadurch würden Schüler/innen beim Schreiben von Texten über Muster verfügen, die sie befähigen zu formulieren und ihren Text zu strukturieren (vgl. ebd.). DEHN sieht in dieser Art des Schreibens einen anspruchsvollen Kontext, der sich jedoch in besonderer Weise eigne, um eigene Vorstellungen und Bilder aber auch literarische und lebenspraktische Erfahrungen zu aktivieren (vgl. ebd., S.81).

Abschließend lässt sich sagen, dass die Herausforderung des Mediums Hörbuch eine Lernchance für den Spracherwerb und für das Schreiben von Texten ist, gerade weil Kinder ihre Lieblingshörbücher gerne häufig hören, auch gemeinsam mit anderen Kindern. Derartige Interaktionen und Wiederholungen unterstützen die Aneignungsprozesse zusätzlich. Hörbücher können also nicht nur das Zuhören unterstützen (Abschnitt 4.2.1.3) und die Vorstellungskraft bilden. Vielmehr werden auch die sprachlichen Muster von Hörbüchern im Mündlichen und Schriftlichen genutzt.

5. Hörbücher

5.1. Begriffsklärung

Der Begriff Hörbuch lässt sich am einfachsten über seine Wortbestandteile „hören“ und „Buch“ definieren. Es handelt sich folglich um ein Buch zum Hören. Der Inhalt eines Werkes liegt also nicht mehr in geschriebener, sondern auf einem Tonträger in gesprochener Form vor. Die meisten Hörbücher basieren auf einer Buchvorlage. In diesem Sinne gehört das Hörbuch zu der Gruppe der Worttonträger auf denen - im Gegensatz zu Musiktonträgern - das gesprochene Wort dominiert (vgl. HENNIG, S.16). Mit „Hörbuch“ ist vor allem die Aufführungsform der Lesung gemeint. Mittlerweile werden jedoch auch andere Aufführungsformen wie „Hörspiel“ oder „Feature“ unter dem Oberbegriff „Hörbuch“ zusammengefasst und vor allem auch vermarktet. Synonym zu dem Begriff „Hörbuch“ lassen sich die Begriffe „Audio-book“ bzw. „Audiobuch“ verwenden.

Die wichtigsten Aufführungsformen des Hörbuchs sind Hörspiel, Lesung und Feature. Bei der **Lesung** tragen ein oder mehrere Sprecher abwechselnd einen Prosatext vor. Zusätzlich können Musik und Geräusche eingespielt werden. Der Wortanteil soll jedoch dominieren. Lesungen beruhen hauptsächlich auf einem bereits vorhandenen Text, der ungekürzt oder gekürzt dargeboten wird.

Das **Hörspiel** ist eine eigene Literaturgattung, entstanden für die Aufführung im Radio. Anfangs orientierte man sich stark am Theaterstück. Im Unterschied zur Lesung führen hier mehrere Sprecher einen Dialog. Musik- und Geräuscheinspielungen können die (dramaturgische) Ausgestaltung unterstützen.

Das **Feature** entstand ebenfalls im Rundfunk und wird daher auch als „Dokumentarfilm des Radios“ bezeichnet (vgl. HENNIG, S.18f). Mit Hilfe von Text, Musik, Originaltönen und Geräuschen werden reale dokumentarische Inhalte dargestellt. Die Grenzen zwischen diesen drei Aufführungsformen verlaufen fließend. Jede Aufführungsform lässt sich noch in weitere Unterformen aufspalten.

WERMKE (2004, S. 52f) bezieht sich auf HAUPT (2002) und fasst zehn Arten von Hörbüchern zusammen. Unter Hörbüchern werden demnach Sprachaufnahmen aller Art verstanden, die allein oder in Kombination mit Musik und Geräuschen auf Tonträgern (wie z. B. MC, CD oder DVD) angeboten werden. Das sind Original-Hörbuch, Lesung, Live-Vortrag, Hörspiel, Feature, Collage, Archivaufnahme/Tondokument, CD-ROM/Multimediateilprodukt, die Ergänzung

zum Buch oder der Soundtrack mit Dialogen (vgl. HAUPT 2002, zitiert nach WERMKE 2004, S. 223).

5.2. Kriterien für die Auswahl von Hörbüchern

Die Auswahl von Hörbüchern sollte sich zum einen an den Voraussetzungen der Kinder orientieren, zum anderen sollten die Hörbücher, bevor man sie im Unterricht einsetzt, auf ihre Qualität hin untersucht werden. Die Literatur gibt Lehrkräften, Erziehern und Eltern zahlreiche Kriterien an die Hand, die einen reflektierten Einsatz von Hörbüchern und die Herstellung einer Passung zwischen auditiven Medien und Kindern ermöglichen sollen. Nachfolgend werden zwei dieser Bewertungsmöglichkeiten vorgestellt.

5.2.1. Aspekte auditiven Rezeptionsverhaltens bei Kindern

Zumeist prägt das Vorbild der Eltern die Hörgewohnheiten der Kinder. Die Lautstärke und Modulation der elterlichen Stimmen, die Differenzierung von Tönen sowie die spezifische Praxis des „Zuhörens“, des Eingehens auf die Mitglieder innerhalb der Familie, findet bei Kindern Nachahmung. Jedes Kind verarbeitet das Gehörte entsprechend seiner bisherigen subjektiven Hörerfahrungen (vgl. SCHENK 1990, S.5). Das bedeutet, dass es auch bei der Hörbuchrezeption auf eigene „Hörerinnerungen“ zurückgreift, um den Zusammenhang verstehen zu können. Dennoch kann die emotionale Nähe der Bezugsperson, die eine Geschichte vorliest oder erzählt, nicht durch ein Hörbuch ersetzt werden, denn die körperlich-räumliche Nähe zwischen dem Vorlesenden und dem jungen Kind erleichtert den akustisch wahrgenommenen Text in der Fantasie nachzuvollziehen (vgl. HANSEN/MANZKE 1993, S.9). Je jünger ein Kind ist, umso mehr gilt also, dass bei der Rezeption eines Hörbuches zumindest die räumliche Anwesenheit einer Bezugsperson gegeben sein muss, da diese die Rezeption eines Hörbuches erleichtert.

Nach BÖCKELMANN (2002, S.38) ist für die auditive Rezeption ebenso die individuelle Entwicklung eines Kindes von grundlegender Bedeutung, da sie sein Hörverständnis bedingt. Altersangaben, die auf den Tonträgern stehen, können nicht für jedes Kind generalisiert werden, dann jedes Kind rezipiert entsprechend seiner Hörgewohnheiten und Medienerfahrungen, seiner Konzentrationsfähigkeit, seiner intellektuellen Leistungsfähigkeit sowie seinen sozialen und emotionalen Erfahrungen. Kinder unter drei Jahren sind noch nicht in der Lage ein Hörbuch zu rezipieren, da ihnen ein solcher Prozess ein zu großes Maß an Abstraktion und Konzentration abverlangt. Kinder in der Pubertät dagegen lehnen Hörbücher eher ab und bevorzugen meist das Hören von Musik (vgl. ebd.). Deshalb richten sich Kinderhörbücher primär an Drei- bis Zwölfjährige. Im Folgenden soll versucht werden, Aspekte der Re-

zeption unter verschiedenen entwicklungsbedingten Voraussetzungen aufzuzeigen. Dies geschieht in Anlehnungen an BÖCKELMANN (2002 S.38), die sich auf die Kommunikationswissenschaftlerin HERTHA STURM (1980, S. 123, zitiert nach BÖCKELMANN 2002, S. 38) bezieht, die Untersuchungen über die Informationsverarbeitung durch Kinder untersucht hat. STURM bezieht sich in ihren Betrachtungen auf die formale Intelligenzentwicklung nach PIAGET.

5.2.1.1. Ersthörer im frühen Kindesalter

Dreijährige Kinder befinden sich auf der Stufe des „vorbegrifflichen Denkens“ (vgl. BÖCKELMANN 2002, S. 39). Das bedeutet, dass drei- bis vierjährige Kinder zwar die Fähigkeit haben Sprache zu decodieren, es impliziert jedoch nicht, dass sie auditiv vermittelte Handlungsabläufe kognitiv erfassen können. Deshalb muss die Handlung eines Hörbuches einfach strukturiert sein und der chronologische Verlauf ist zwingend. Ebenso sollte die Beschränkung auf einen einzigen Schauplatz berücksichtigt werden, denn ein Wechsel des Handlungsortes, der akustisch vermittelt wird, setzt einen hohen Grad an Aufmerksamkeit und eine gewisse Hörerfahrung voraus. Bei der Produktion eines Hörbuches für jüngere Kinder gilt es, die akustischen Mittel sparsam und gezielt darzubieten. STURM betont in diesem Zusammenhang: „Je jünger ein Hörer ist, desto eher hat er Schwierigkeiten, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen, wichtige akustische Reize herauszufiltern aus den weniger wichtigen“ (STURM 1980, S. 123, zitiert nach BÖCKELMANN 2002, S.39).

Ebenso müssen die Dialoge kurz sein und die Anzahl der Sprecher sollte sich auf zwei oder drei beschränken. Der Einsatz von Liedern und Musik hingegen empfiehlt sich für die Hörbuchproduktion, gerade dann, wenn die Kinder die Lieder kennen und mitsingen können (vgl. BÖCKELMANN 2002, S.40).

Die Konzentration der Ersthörer beschränkt sich auf etwa fünf Minuten, wobei sie die Wiederholung von Wörtern oder Versen lieben und in dem Ritual ständig das Gleiche zu hören finden sie das Gefühl von Geborgenheit (vgl. ebd.).

5.2.1.2. Vorschulkinder und Erstklässler: Fünf- bis Siebenjährige

Vorschulkinder und Erstklässler befinden sich auf der Stufe des „anschaulichen Denkens“. Sie sind in der Lage ansatzweise geistige Verknüpfungen zu schaffen. Deshalb sollte die Geschichte linear fortschreiten; auch die Beibehaltung einer einzigen Erzählperspektive und der Verzicht auf verwirrende Überblendungen erleichtern ihnen die Rezeption (vgl. STURM 1980, S.123, zitiert nach BÖCKELMANN 2002, S.40). Kinder in diesem Alter rezipieren zunächst jene Teilbereiche, die ihrer geistigen Entwicklung und ihrer Erfahrung entsprechen (vgl. BÖCKELMANN 2002, S.40). Dadurch wird die Wichtigkeit unterstrichen, dass die Hörbü-

cher dem gefühlsmäßigen Entwicklungsstand der Kinder entsprechen sollten, um sie so in ihrer Entwicklung begleiten zu können und um an spezifische Erfahrungen in diesem Alter anknüpfen zu können.

Die Rezipienten in diesem Alter haben ein Konzentrationsvermögen von etwa zehn Minuten. Die Akteure des Hörbuches, empfehlenswert sind höchstens drei, müssen nicht unbedingt Menschen sein, Tiere und Fantasiefiguren können ebenfalls im Mittelpunkt der Geschichte stehen.

Nach BÖCKELMANN (2002, S.41) sollte ebenfalls berücksichtigt werden, dass Schauplätze des Hörbuches nun zwischen zwei oder drei Orten wechseln können. Außerdem werden spannende oder lustige Dialoge von den Kindern gerne mitgesprochen, was sie in ihrer Gedächtnisleistung bestätigt und ihre Freude am Hören steigert.

5.2.1.3. Grundschul Kinder: Acht- bis Zehnjährige

Auf der Stufe der „konkreten Operationen“ sind die Kinder zu gedanklichen Umwegen in der Lage (vgl. BÖCKELMANN 2002, S.41). Das bedeutet, dass sie unterschiedliche Zeitebenen erfassen können und drei bis vier Mitwirkende akustisch voneinander unterscheiden können. Sie können sich in diesem Alter 15 bis 20 Minuten auf ein Hörbuch konzentrieren.

Nach BÖCKELMANN (2002, S.41) interessieren sich Kinder im Alter bis zu acht Jahren besonders für Hörbücher, die in der Welt der Fantasie und Magie spielen, wobei sich mit zunehmendem Alter das Interesse auf Hörbücher mit realitätsnahen Inhalten verlagert, in denen Gleichaltrige den Herausforderungen des Lebens mit Mut und Klugheit begegnen. Besonders sprechen Grundschul Kinder auf Hörbücher an, die spannend sind, wobei immer darauf geachtet werden sollte, dass ihnen Möglichkeiten zur selbstbestimmten Distanzierung bleiben.

5.2.1.4. Kinder in der Vorpubertät: Elf- bis Zwölfjährige

Auf der Stufe der „formalen Denkkoperation“ werden Kinder dieser Altersstufe befähigt verschiedene Handlungsstränge zu erfassen und, deren Verknüpfungen zu erkennen (vgl. BÖCKELMANN 2002, S.42). Das bedeutet, dass sie Transferleistungen erbringen können und Schlussfolgerungen ziehen können. Dem Zuhörer braucht nicht alles konkret vorgespielt werden, denn er ist nun sozusagen in der Lage auch zwischen den Zeilen zu lesen und abstrakten Gedankengängen zu folgen. Dies gelingt allerdings nur dann, wenn immer wieder ein Bezug zu konkret Benennbarem und zu bereits Bekanntem hergestellt wird (vgl. STURM 1980, S.125, zitiert nach BÖCKELMANN 2002, S.43). Das Deuten von Geräuschen bereitet den Rezipienten ebenso wenig Schwierigkeiten wie das Unterscheiden verschiedener Stimmen und unterschiedlicher Handlungsräume.

Die Konzentration auf das Hörbuch dauert bis zu 25 Minuten an.

5.2.2. Zur Beurteilung von Hörproduktionen

Wie in den oberen Abschnitten schon erläutert, hängt eine erfolgreiche Förderung durch Hörbücher entscheidend von deren Inhalten ab. So kann die Zuhörfähigkeit nur gefördert werden, wenn das Hörbuch dem Entwicklungsstand und den Interessen der Kinder entspricht und sie inhaltlich und sprachlich nicht überfordert. Ebenso kann es zu einer Übernahme sprachlicher Muster, also der Förderung der pragmatischen, semantischen und grammatischen Fähigkeiten der Kinder nur dann kommen, wenn die Sprache in den Hörbüchern nur ein wenig über dem Niveau der Kinder liegt. Förderlich wirken sich zudem Wiederholungen von Wörtern, Redewendungen und Sätzen aus.

Hinzu kommt, dass Kinder nicht allein mit dem Ohr hören, die Eindrücke werden mit „Haut und Haar“ wahrgenommen. Hören stellt für Kinder folglich eine starke emotionale Bedeutung dar (vgl. ROGGE/ ROGGE 2004, S.65). Folglich ist die Verantwortung bei den Produzenten aber auch bei Eltern und Lehrern sehr groß ist, denn Hören kann so zupackend sein, dass eine Distanzierung schwierig wird.

Im Folgenden werden Kriterien von ROGGE/ROGGE (2004, S.64-78) vorgestellt, an denen man anspruchsvoll hergestellte von weniger mediengerecht hergestellten Produktionen unterscheiden kann.

5.2.2.1. Die Gestaltung von Raum und Zeit

Der Schauplatz einer Handlung kann zum einen durch den gesprochenen Text angedeutet oder genau beschrieben werden. Zum anderen kann man Räume auch durch akustische Mittel, nämlich Geräusche, Stimmen und Musik aufbauen.

Bei anspruchlosen Produktionen zeigt sich meist eine Verdopplung von inhaltlichen mit akustischen Informationen, genannt wird diese Unsitte auch „Doppelpunkt-Dramaturgie“ (vgl. ROGGE/ROGGE 2004, S.66). Die hörbare Modifizierung des Schalls ist dagegen ein Ausdrucksmittel, auf das in Billigproduktionen aus Kostengründen meist verzichtet wird. An der hörgerechten Raumgestaltung lässt sich folglich der ästhetische Anspruch einer Hörproduktion erkennen (vgl. ebd.).

Die Inszenierung der Zeit ist eng verknüpft mit der Gestaltung des Raumes. Entscheidend für die Bewertung ist, wie ein Hörbuch Zeit, Zeitverläufe und Entwicklungen in der Handlung über Geräusche, Stimmen und Musik hörbar macht. Je jünger die Kinder sind, desto stärker muss sich die Zeitdramaturgie an entwicklungsbedingten Besonderheiten orientieren (vgl.

ebd.). Dementsprechend würden ständige Zeitsprünge jüngere Kinder verwirren und zur Orientierungslosigkeit führen.

5.2.2.2. Die Montage bzw. Verknüpfung von Szenen

Die Montage verbindet oder trennt Schauplätze, Zeiten und Handlungen. Nach ROGGE/ROGGE (2004, S.66) gilt das Abblenden einer Szene, z. B. durch das Verklingen eines charakteristischen Geräusches und das Aufblenden einer neuen Klangfarbe, verbunden mit einem orientierenden Sprachkommentar genauso, wie die als Schnitt eingesetzten kurzen Musikpassagen als wenig einfallsreich.

Dagegen findet sich der Effekt, von einem Geräusch in ein anderes überzublenden eher auf anspruchsvoll produzierten Hörbüchern.

5.2.2.3. Der Einsatz von Sprecher und Stimmen

Die Stimme und ihre Modulationsfähigkeit erzeugen Vorstellungen von einer Person beim Zuhörer und haben ebenso die Aufgabe, die auftretenden Akteure gegeneinander abzugrenzen. Besonders wichtig sind dabei der Wortklang und dessen Anschaulichkeit. „Der Klang des Worts wird vom Sprechtempo und- rhythmus, von Tonstärke und –höhe sowie der Betonung mitbestimmt bzw. erzeugt“ (vgl. ROGGE/ROGGE 2004, S.67). Jeder Sprecher muss, damit die Akteure unterscheidbar bleiben, in seiner Stimme einen charakteristischen Grundklang haben.

Dieses Qualitätsmerkmal ist gerade für Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten von besonderer Bedeutung. Denn die Sprecher fungieren zum einen als sprachliches Vorbild, zum anderen kann das Medium Hörbuch für Kinder mit Schwierigkeiten im (Schrift)Spracherwerb eine besondere Herausforderung darstellen. Um diese Herausforderung zu meistern, muss die Hörbuchproduktion in Bezug auf ihre Sprache und die darin vorkommenden Stimmen verständlich sein.

5.2.2.4. Die Bedeutung der Musik

Musikpassagen können innerhalb einer Handlung eigenständige Funktionen haben, etwa in der Verwendung als Leitmotiv oder zur Verdeutlichung von Handlungselementen. Diese Verwendung lässt sich meist nur in anspruchsvolleren Hörproduktionen hören (vgl. ROGGE/ROGGE 2004, S.67). Bei Massenware hat die Musik größtenteils nur zwei stereotype Funktionen: Einerseits dient sie der Strukturierung, andererseits dazu Details intensiver und gefühlsmäßig erlebbarer zu gestalten. In billigeren Produktionen „[...] wird der Wunsch der Kinder nach eingängigen Rhythmen und schnell wiederkehrenden Strophen maßlos ausgenutzt“ (ebd.).

5.2.2.5. Der Einsatz von Geräuschen

Geräusche können in Hörproduktionen zur Strukturierung einer Handlung, zur Überblendung oder als Leitmotiv, letztendlich zur Gliederung eines ganzen Themas, eingesetzt werden. Diese Verwendung und auch das Stilmittel der Stille und Ruhe werden nur in anspruchsvollen Produktionen eingesetzt. In vielen Billigproduktionen wird dagegen auf eine medien-spezifische Umsetzung der Handlung verzichtet (vgl. ROGGE/ROGGE 2004, S.67).

5.2.2.6. Inhalt, Thema und Dramaturgie

Der Inhalt und das Thema einer Hörproduktion ist ein besonders wichtiges Kriterium zur Auswahl von Hörbüchern, denn sie müssen dem gefühlsmäßigen Entwicklungsstand der Kinder angemessen sein. Das Thema einer Hörproduktion sollte die Kinder nach Möglichkeit in ihrer Entwicklung begleiten und unterstützen (vgl. ROGGE/ROGGE 2004, S.67). So müssen Hörbücher für jüngere Kinder anderer Themen, Konflikte und Lösungen anbieten als Produktionen für ältere Kinder.

Kinder wünschen sich Spannung in Hörbüchern. Aber ein Zuviel an Spannung kann Kinder gefühlsmäßig überfordern, sie verunsichern und ängstigen. In diesem Zusammenhang betonen ROGGE/ROGGE (2004, S.68) das hohe Maß an Verantwortungsbewusstsein seitens des Autors und des Regisseurs. Auch diesbezüglich lässt sich sehr anschaulich zwischen anspruchsvoll hergestellten Hörmedien und Billigproduktionen unterscheiden. Billigproduktionen bauen auf ein Gemenge aus Geräusch, Musik und Lautstärke, das Kinder rasch packt und sie nicht mehr loslässt (vgl. ebd.). Dabei kommt es zu einer starken Identifikation mit dem Hauptakteur, sodass ihnen kaum eine Möglichkeit zu einer selbstbestimmten Distanzierung mehr bleibt. ROGGE/ROGGE (2004, S. 68) sehen die Gefahr, dass diese Anspannung über den Schluss der Kassette anhält und Kinder diese in Spielen ausleben, bei denen zwanghaft Abläufe und eine lautstarke Sprache überwiegen.

Dagegen sehen sie in der „Wellendramaturgie“ einen Spannungsablauf, der in jeweils kleinen Episoden eigene Spannungshöhepunkte hat. Auf diese Weise bleibt den Kindern während des Hörens Zeit zur Entspannung und zur Verarbeitung. Die Momente der Entspannung können beispielsweise durch Musik oder durch einen wiederkehrenden Rahmenerzähler unterstützt werden. So werden Kinder auf behutsame Weise in den Bann gezogen, wobei ihnen die Möglichkeit bleibt, inneren Bildern nachzugehen und sich zu distanzieren. In dieser „Wellendramaturgie“ sehen ROGGE/ROGGE (2004, S.68) die Förderung des aktiven Zuhörers.

5.3. Bewertung der verwendeten Hörbücher

5.3.1. Bewertung des Hörbuches „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“

Inhalt, Thema, Dramaturgie

Das Hörbuch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ zu Martin Baltscheits gleichnamigem Bilderbuch, nennt schon im Titel den Ausgangspunkt der Geschichte. Dem Löwen wird seine Schreibunfähigkeit in dem Moment zum Problem, als er sich in eine lesende Löwin verliebt und ihr einen Brief schreiben möchte. Er bittet nun andere Tiere des Dschungels in seinem Namen einen Brief für die Angebetete zu verfassen. Aber alle diese Briefe sind völlig unpassend, weil sie aus der Lebensperspektive der jeweiligen Tierart geschrieben sind. Die Geschichte endet damit, dass die Löwin dem Löwen das Schreiben beibringt.

Dieser Inhalt entspricht meines Erachtens dem gefühlsmäßigen Entwicklungsstand der Kinder. Das Thema „Briefe schreiben“ bzw. „Schreiben und Lesen“ im Allgemeinen begleitet die Schüler/innen in ihrer Entwicklung, da sie selbst erst vor kurzer Zeit schreiben und lesen gelernt haben und die Weiterentwicklung der Schreib- und Lesefertigkeiten zum gegenwärtigen Zeitpunkt ebenso ein Schwerpunkt in der schulischen Förderung und in ihrem schulischen Alltag darstellt. Dementsprechend können sich die Schüler/innen wohl recht gut mit dem Löwen identifizieren. Da das Hörbuch bereits ab vier Jahren empfohlen ist, werden Spannungsbögen, die meist aufgebaut werden durch ein Gemenge aus Geräusch und Lautstärke, eher sparsam eingesetzt. Den Kindern bleibt, trotz der Identifikation mit der Hauptfigur, die Möglichkeit einer selbstbestimmten Distanzierung. Für Momente der Entspannung, auch bezüglich der Konzentrationsfähigkeit, die bei den Schüler/innen der Klasse vermutlich noch nicht allzu lange anhält, im Speziellen, weil es sich beim Großteil der Kinder um Ersthörer mit wenig Hörerfahrung handelt, sorgen die fünf qualitativ hochwertigen Musikstücke sowie der wiederkehrende Erzähler. Das Hörbuch zeichnet sich zudem durch einen chronologischen Verlauf und durch nur einen Handlungsort, nämlich den Dschungel, aus.

Die Gestaltung von Raum und Zeit

Um Räume hör- und erlebbar zu machen, brauchen Hörspielinszenierungen spezifische ästhetische und technisch-elektronische Mittel. Im Hörbuch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ werden diese Mittel überlegt und sehr gewinnbringend eingesetzt. Durch deren Einsatz wird mit den Assoziationen der Kinder gespielt und ihre Fantasie angeregt. Darüber hinaus kommt es nur selten zu einer Verdopplung von inhaltlicher und akusti-

scher Information. Räume werden durch verschiedene Geräusche z. B. Tierstimmen, Musik oder Geräuschen sehr gut erlebbar gemacht.

Charakteristisch für dieses Hörbuch ist, dass jedes Tier und damit jeder Raum begleitet wird von einem spezifischen Geräusch bzw. Motiv. Treten beispielsweise die Affen auf, sind im Hintergrund Affengeschrei und rhythmisches Getrommel zu hören. Beim Krokodil wird das Summen von Fliegen als Motiv eingesetzt und beim Geier ist es der Wind. Ebenso wird der Auftritt des Krokodils von Geplätscher begleitet.

Die Montage / Verknüpfung von Szenen

Die Verknüpfung von Szenen erfolgt in diesem Hörbuch meist durch eine Blende, z. B. ver klingt das charakteristische Geräusch bzw. Motiv eines Tieres und eine neue Klangfarbe, welches wiederum charakteristisch für ein neues Tier ist, wird aufgeblendet. Auch die Technik, von einem Geräusch in ein anderes überzublenden, kommt hier zum Einsatz und bringt allein durch die, auf diese Weise geschaffene Gestaltung des Raumes die unterschiedlichen Schauplätze zu Gehör.

Der Einsatz von Sprecher und Stimmen

Im Hörbuch „Der Löwe, der nicht schreiben konnte“ gibt es einen Erzähler und sieben weitere Akteure, wobei die einzelnen Stimmen der Tiere sehr gut unterscheidbar sind. Lediglich die Abgrenzung der Erzählerstimme von der Löwenstimme fällt zuweilen etwas schwer.

Die einzelnen Stimmen unterstützen die verschiedenen Charaktere der Tiere, da jeder Akteur in seiner Stimme einen charakteristischen Grundklang hat. So sind beispielsweise das Sprechtempo, die Stimmtonhöhe und die Sprechlautstärke des Affen recht hoch. Auf diese Weise wird sein unruhiger und etwas verrückter Charakter zum Ausdruck gebracht. Im Gegensatz dazu steht die Stimme des Nilpferdes. Es hat eine volle, tiefe Frauenstimme, sehr resonandsreich und weich. Die Stimme entspricht dem Charakter einer ruhigen, älteren und weisen Nilpferddame. Der Erzähler wiederum spricht gut verständlich, langsam und hat einen angenehmen Stimmklang. Jedoch kann er den Stimmen der Tiere, meiner Meinung nach, nicht ganz gerecht werden.

Die Stimmen passen sehr gut zu den einzelnen Tieren und unterstützen die Erzeugung innerer Bilder.

Die Bedeutung der Musik

Der Musik von Sven Hamas kommt in diesem Hörbuch ein besonderer Stellenwert zu. Zum einen sicherlich deshalb, weil das Hörbuch auf einem Bilderbuch mit wenig Text basiert. Durch die Musikpassagen wird es zeitlich länger und zudem werden die einzelnen Handlungselemente verdeutlicht.

Die fünf Musikstücke im Hörbuch haben keine eigenständige inhaltliche Funktion, dementsprechend können sie beim Hören auch übersprungen werden ohne, dass das Hörbuch inhaltlich nicht mehr zu verstehen ist. Die Musik entspricht nicht den typischen Kinderliedern, die sich oft auf billigeren Produktionen finden. Die Lieder sind zwar melodiös und recht eingängig, jedoch finden sich wenig Stereotype, Klischees und wiederkehrende Strophen. Vom Text her sind die Lieder anspruchsvoller als das eigentliche Hörbuch.

Die Musik ist qualitativ sehr hochwertig und gefällt vermutlich nicht nur Kindern, sondern auch Erwachsenen. Hervorstechend in den Musikpassagen sind Trommeln und Akustikgitarren, welche die Assoziation mit dem Dschungel verstärken.

Die Bedeutung der Geräusche

Wie bereits erwähnt, werden Geräusche in diesem Hörbuch unter anderem als Blende eingesetzt. Ebenso wird jedes Tier von einem spezifischen Motiv bzw. Geräusch begleitet. Dadurch wird die Handlung strukturiert. Die Geräusche werden sehr überlegt eingesetzt, sodass die Kinder nicht überfordert werden. Das Stilmittel der Stille und der Ruhe wird in diesem Hörbuch jedoch nicht verwendet.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass den Geräuschen bei der Schaffung von Räumen, Schauplätzen und zur Charakterisierung der Akteure in diesem Hörbuch ein hoher Stellenwert zukommt.

5.3.2. Bewertung des Hörbuches „Ein Fall für Freunde - Der Kinderraub“

Das Hörbuch „Ein Fall für Freunde - Der Kinderraub“ basiert auf dem gleichnamigen Kinderbuch von Helme Heine. Es handelt sich dabei um eine Geschichte aus einem Sammelband, in dem die drei Freunde allerlei Kriminalfälle lösen.

Das Hörbuch ist empfohlen für Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren. Es besteht aus zwei CD's, auf welchen sich vier einzeln abgeschlossene Hörspiele befinden. Etwas störend ist die Tatsache, dass sich auf der Hülle der CD keine Trackliste mit Titeln und Zeitangaben der einzelnen Geschichten befindet.

Die Geschichte „Der Kinderraub“ dauert ca. 16 Minuten. Grundschulkinder haben nach BÖCKELMANN (2002, S.40/41) bereits ein Konzentrationsvermögen von etwa 10 bis 15 Minu-

ten, wonach dieses Hörbuch dem Konzentrationsvermögen der Schüler/innen entsprechen sollte. Ob der Inhalt, die Sprecher, die sprachliche Umsetzung und die Gestaltung des Hörbuches ein konzentriertes Zuhören der Kinder überhaupt ermöglichen, wird im Folgenden anhand der Kriterien von ROGGE/ROGGE und BÖCKELMANN erörtert.

Inhalt, Thema, Dramaturgie

Das Hörbuch „Ein Fall für Freunde - Der Kinderraub“ handelt von drei Freunden; dem Hahn, Franz von Hahn; der Maus, Jonny Mauser und dem Schwein Waldemar.

In der Geschichte „Der Kinderraub“ versuchen die drei Freunde herauszufinden, warum die Henne Sophie, die eigentlich aufgrund ihres Alters keine Kinder mehr bekommen kann, eines Morgens aufwacht und ein Ei in ihrem Nest findet. Bei diesem Thema ist fraglich, ob es dem Entwicklungsstand und den Interessen von Grundschulkindern entspricht. Gerade in dieser Phase ist die in Hörspielen aufgebaute Spannung von besonderer Relevanz. Dagegen spielt Spannung in dieser Geschichte nahezu keine Rolle.

Die drei Freunde stellen während ihrer Freizeitaktivitäten, die nicht relevant für den Fortgang der Geschichte sind, Vermutungen darüber auf, wie das Ei in das Nest gekommen sein könnte, um sich dann damit zu begnügen, abzuwarten, bis das Kücken geschlüpft ist, damit äußerliche Ähnlichkeiten die wirkliche Mutter identifizieren. Nachdem das Kücken geschlüpft ist, zeigt sich jedoch, dass es keiner der Hennen vom Äußerlichen her ähnelt. Als das Kücken sodann schnattert „ist allen klar, dass das Kücken ein Geschenk des Himmels ist und die Henne Sophie herzt ihr Kind“. Diesen Fortgang der Geschichte konnte selbst ich nicht wirklich nachvollziehen, wobei dies den Schüler/innen sicherlich noch schwieriger fallen wird, da sie zudem mit der Aussage „Geschenk des Himmels“ nichts verbinden können. Außerdem kann hier der ganze Fall infrage gestellt werden, da es ja nicht zu einer Aufklärung desgleichen kommt.

Die Rezeption dieser Schlüsselszene hätte den Kindern z. B. durch einige erklärende Worte des Erzählers erleichtert werden können. Denn wenn diese Sequenz unverstanden bleibt, ergibt die Geschichte im Grunde keinen Sinn mehr.

Es wird deutlich, dass man sich bei der Produktion des Hörbuches gänzlich an der Buchvorlage orientiert hat und nicht beachtet hat, dass die Rezeption beim Vorlesen durch die Bilder im Buch, durch erklärende Worte des Vorlesers und durch die räumliche Nähe zur vorlesenden Bezugsperson erleichtert wird. Ebenso wenig ist während des Hörens ein Zurückblättern oder die Klärung von Unverstandenem möglich. Deshalb hätten Erklärungen seitens des Erzählers an einigen Stellen des Hörbuches, die Rezeption erleichtern können.

Weiterhin ist zweifelhaft, ob das Thema für die Kinder wirklich persönlich bedeutsam ist. Zum einen können sie womöglich nicht viel mit dem Thema Bauernhof bzw. Tiere auf dem Bauernhof anfangen, denn es handelt sich bei den Rezipienten um Stadtkinder. Zum anderen werden sie mit vielen Begriffen aus dem semantischen Feld „Bauernhof“ konfrontiert. Die Art der Verwendung der Begriffe spricht dafür, dass hier von Hörern ausgegangen wird, die die Bedeutungen dieser Wörter kennen. So werden beispielsweise zu Beginn der Geschichte in einem einzigen Satz die Wörter „Misthaufen“, „Hühnerklappe“, „Hühnerleiter“ und der Ausdruck „wenn der Fuchs die Hennen geholt hat“ verwendet. Ich vermute, dass die Kinder der Klasse solche Aussagen nur bedingt oder gar nicht verarbeiten können. Vor allem dann nicht, wenn man davon ausgeht, dass Kinder in diesem Alter zunächst jene Teilbereiche rezipieren, die ihrer geistigen Entwicklung und ihrer Erfahrung besonders entsprechen. Laut BÖCKELMANN (2002, S. 41) bevorzugen Kinder bis zu acht Jahren Hörbücher, die in der Welt der Fantasie und Magie spielen. Mit zunehmendem Alter gilt ihr Interesse Hörspielen mit realitätsnahen Inhalten, wobei ihnen die Identifikation mit Gleichaltrigen in besonderer Weise entspricht. Diese Identifikation bleibt ihnen in dieser Geschichte verwehrt. Geht man rein von dem Inhalt aus, würde sich dieses Hörbuch wohl eher für jüngere Kinder eignen. Dagegen spricht die Sprache, die gekennzeichnet ist durch schwierige, zum Teil auch altertümliche Begriffe, eher für den Einsatz bei älteren Kindern. Diese bringen einen größeren Wortschatz mit und können der Geschichte aufgrund dessen voraussichtlich besser folgen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das verstehende Zuhören gerade jenen Schüler/innen, die bislang keine Erfahrungen mit Geschichten von den drei Freunden gemacht haben bzw. kein Vorwissen bezüglich des semantischen Feldes „Bauernhof“ mitbringen, nahezu unmöglich ist.

Die Gestaltung von Raum und Zeit

Im Hörbuch gibt es sieben verschiedene Handlungsorte. Wobei nicht immer klar wird, wo genau die Handlung gerade spielt. In der Eingangsszene beispielsweise, als Franz von Hahn seinen Gedanken nachhängt, wird nur klar, dass er sich im Freien aufhält. Dass er sich im Hof eines Bauernhofes befindet, müssen die Hörer aus dem Satz „dann geht er durch die Hühnerklappe hinein zu den Hennen“ folgern. Derartige Transferleistungen zu erbringen und Schlussfolgerungen zu ziehen, gelingt Kindern nach BÖCKELMANN (2002, S.42) frühestens in der Vorpubertät.

Ansonsten werden die Räume häufig durch die Unsitte der „Doppelpunkt-Dramaturgie“ (vgl. ROGGE/ROGGE 2004, S.66) hergestellt. So wird etwa die Szene als die drei Freunde Fahrrad fahren gleichzeitig sprachlich und durch akustische Mittel dargestellt. Ebenso häufig wird

ein Geräusch vom Erzähler angekündigt: „Die Hennen schnattern.“ – das Geschnatter der Hennen ertönt.

Die Zeitdramaturgie des Hörbuches entspricht demgegenüber schon eher den entwicklungsbedingten Besonderheiten der Schüler/innen, denn die Handlung erfolgt an einem einzigen Tag und ist daneben eindimensional gestaltet.

Einmal wird ein Handlungsort zeitlich übersprungen. Nachdem die drei Freunde Fahrrad gefahren sind, brechen sie zum Angeln auf. Das Angeln wird dabei jedoch übersprungen. Die Handlung setzt sich fort, als sie bereits die gefangenen Fische am Lagerfeuer grillen. Solche Zeitsprünge verwirren jüngere Kinder und führen zur Orientierungslosigkeit.

Die Montage bzw. Verknüpfung von Szenen

Im Hörbuch „Ein Fall für Freunde – Der Kinderraub“ übernehmen größtenteils Geräusche, Melodien und Überleitungen durch den Erzähler die Funktion der Blende. Auch wenn die Qualität der Geräusche recht hoch ist, worauf später ausführlich eingegangen wird, sind die verwendeten Mittel zur Trennung von Schauplätzen, Handlungen und Zeiten nach ROGGE/ROGGE (2004, S.68) wenig einfallsreich.

Der Einsatz von Sprecher und Stimmen

Helme Heine, der Autor von „Ein Fall für Freunde – Der Kinderraub“, tritt in diesem Hörbuch auch als Erzähler auf. Franz von Hahn, wie immer ein bisschen empört, wird von Andre Fischer gesprochen. Schauspielerin Nadine Wrietz leiht dem komischen Jonny Mauser ihre Stimme. Das oft beleidigte Schwein Waldemar wird von Musiker und Produzent Jens-Uwe Batholomäus gesprochen. Dazu gesellen sich die Hühner, die wie ein Chor älterer, aufgeregter Damen durcheinander plappern.

Bis auf Franz von Hahn hat jeder Akteur eine so charakteristische Stimme, dass die Zuordnung bzw. Abgrenzung der einzelnen Stimmen leicht fällt. Zudem unterstützen die Stimmen die Entwicklung einer innerlichen Vorstellung der Akteure.

Franz von Hahn wird von einer eher unauffälligen, weniger charakteristischen Stimme gesprochen. Es fällt daher schwer, sich ein Bild von seiner Persönlichkeit zu machen.

Der Klang von Helme Heines Stimme ist durch ein niedriges Sprechtempo, durch eine gute Betonung und durch eine magisch-mystische Sprechweise, die Assoziationen wachruft, gekennzeichnet. Das Verstehen der Kinder vom Gehörten würde noch mehr unterstützt, wenn Helme Heines Sprechrhythmus langsamer wäre. Durch das hohe Tempo werden häufig ein-

zelne Wörter oder Aussagen zu wenig hervorgehoben und betont und gehen deswegen im Sprechfluss unter.

Grundschul Kinder können laut BÖCKELMANN (2002, S.41) drei bis vier Mitwirkende akustisch voneinander unterscheiden. Gerade wenn man beachtet, dass Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten häufig auch in der auditiven Wahrnehmung Probleme haben, ist diese Sprecherzahl als grenzwertig zu bezeichnen.

Die Bedeutung der Musik

Die Musik nimmt in diesem Hörbuch eine nur untergeordnete Rolle ein. Dementsprechend gibt es keine Lieder und einzig die instrumentale Eingangsmelodie wird während der Geschichte mehrmals als Blende eingesetzt. Auch wenn Lieder vor allem bei Ersthörern im Kindergartenalter sehr beliebt sind, so glaube ich trotzdem, dass sich Musikstücke ebenso positiv auf die Rezeption der Schüler/innen dieser zweiten Klasse auswirken können. Vor allem dann, wenn die Lieder keine inhaltlich eigenständige Funktion haben, bieten sie Zeit zur Entspannung und meist erfahren dadurch auch Wörter, die im Hörbuch vorkommen eine Vertiefung, da sie in den Liedern aufgegriffen und wiederholt werden.

Der Einsatz von Geräuschen

Geräusche werden in diesem Hörbuch vor allem zur Verdeutlichung der Handlung eingesetzt. Die Art, wie die Geräusche eingesetzt werden, nämlich sehr überlegt, spricht für eine hochwertige Hörbuchproduktion.

Besonders beeindruckend ist die hörbare Modifizierung des Schalls, etwa als Franz von Hahn von draußen in den Stall geht. Das sind nach ROGGE/ROGGE (2004, S.68) künstlerische Ausdrucksmittel, auf die bei Billigkassetten aus Kostengründen gerne verzichtet wird.

5.3.3. Bewertung des Hörbuches „Der Mondscheindrache“

Das Hörbuch „Der Mondscheindrache“ basiert auf dem gleichnamigen Erstlesebuch von Cornelia Funke. Es handelt sich hierbei um eine Lesung mit Musik, gelesen von dem Schauspieler Rainer Strecker. Das Hörbuch dauert knappe 16 Minuten und entspricht damit nach BÖCKELMANN (2002, S.40/41) dem Konzentrationsvermögen von Grundschulkindern, wobei dieses Hörbuch ohnehin immer nur etappenweise im Unterricht angehört wurde. Der Schwerpunkt bei der unterrichtlichen Arbeit sollte hier nicht auf der Förderung des Zuhörens, sondern auf der Förderung des Lesens in Verbindung mit der gleichnamigen Lektüre liegen. Das Hörbuch wird empfohlen für Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren. Diese Altersempfehlung macht es auf den ersten Blick eher ungeeignet für Schüler/innen einer zweiten

Klasse der Sprachbehindertenschule. Inwieweit sich diese Vermutung bestätigt, wird im Folgenden untersucht.

Inhalt, Thema Dramaturgie

Das Hörbuch „Der Mondscheindrache“ handelt von dem Jungen Philipp. Eines Nachts hört er ein Rascheln neben seinem Bett. Ein kleiner Drache krabbelt aus dem Buch, in dem es um Drachen geht und das er gerade noch gelesen hat. Hinter ihm her jagt der winzige Weiße Ritter auf seinem Pferd. Er will dem Drachen den Kopf abschlagen. Philipp versucht den Drachen zu retten und der Weiße Ritter sticht ihm dabei mit seiner Lanze ins Schienbein. Daraufhin schrumpft Philipp. Er versteckt sich zusammen mit dem Drachen in seiner Spielburg und die beiden schmieden Pläne, wie sie den Weißen Ritter vertreiben können, was ihnen am Ende der Geschichte dann auch gelingt.

Die Geschichte ist sehr spannend, was gerade bei Kindern in diesem Alter besonders beliebt ist. Trotzdem wird den Kindern die Möglichkeit einer selbstbestimmten Distanzierung gelassen, da sich die Spannung nicht bis kurz vor Ende der Geschichte steigert. Die Spannung sinkt beispielsweise ab, als sich der Drache und Philipp in der Burg verstecken. Dies entspricht nach ROGGE/ROGGE (2004, S.69) einer Wellendramaturgie. Die Kinder werden dadurch auf behutsame Weise in den Bann gezogen. Ihnen bleibt die Möglichkeit inneren Bildern nachzugehen. Förderlich dafür, dass die Kinder durch diese Geschichte nicht verängstigt oder durch die Identifikation mit der Hauptperson gefühlsmäßig überfordert werden, ist, dass auf Geräusche und Musik völlig verzichtet wird.

Das Thema entspricht dem gefühlsmäßigen Entwicklungsstand der Kinder, denn Grundschulkindern interessieren sich in diesem Alter einerseits für Inhalte, die in einer Welt der Magie und Fantasie spielen, andererseits für Hörbücher, in denen Gleichaltrige sich Herausforderungen mit Mut und Klugheit stellen (vgl. BÖCKELMANN 2002, S.41). Das Hörbuch verbindet demzufolge beide Interessengebiete.

Ebenso entspricht das Hörbuch der moralischen Entwicklungsstufe von fünf- bis Siebenjährigen, denn je jünger Kinder sind, um so eher brauchen sie polare Helden, um sich zurechtzufinden, die entweder gut oder böse, groß oder klein, schlau oder dumm sind (vgl. ROGGE/ROGGE 1995, S. 23). Die Polarität ergibt sich in dieser Geschichte dadurch, dass es auf der einen Seite den „bösen“ Ritter“ und auf der anderen Seite den „guten“ Drachen und den „guten“ Jungen gibt.

BÖCKELMANN (2002, S.40) empfiehlt für Vorschulkinder und Erstklässler, nicht mehr als drei Handlungsträger in auditiven Medien. Auch dieser Forderung entspricht das Hörbuch mit seinen drei Akteuren.

Gestaltung von Raum und Zeit

Das Hörbuch spielt an einem einzigen Handlungsort und innerhalb einer Zeitspanne. Durch das lineare Fortschreiten der Geschichte und die Beibehaltung einer einzigen Erzählperspektive, sowie durch den Verzicht auf verwirrende Überblendungen wird die Rezeption erleichtert.

Die Montage bzw. Verknüpfung von Szenen

Da es sich um eine Lesung, ohne Geräusche, Musik und Orts- bzw. Zeitwechsel handelt, sind die Montage und die Verknüpfung von Szenen in diesem Hörbuch überflüssig und werden nicht angewandt.

Der Einsatz von Sprecher und Stimmen

Der Sprecher Rainer Strecker hat einen sehr angenehmen Stimmklang. Besonders gut kann er Fragen oder Gefühle der drei Akteure ausdrücken. In spannenden Momenten wird er mit seiner Stimme schnell und atemlos. Das ruft bei Kindern Assoziationen wach und erzeugt Spannung.

Obwohl er alle drei Akteure spricht, lassen sie sich sehr gut gegeneinander abgrenzen. Philipp hat eine sehr jugendhafte Stimme. Die Stimme des Drachen dagegen wirkt rauchig bzw. flüsternd und zeichnet sich durch eine langsame Sprechweise aus. Durch den Stimmklang und die Sprechart des Drachen wird vermittelt, dass er „gut“ und etwas ängstlich ist. Die Stimme des Ritters wirkt streng. Strecker spricht den Ritter härter und schneller, als die anderen beiden Stimmen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es Strecker sehr gut gelingt, Vorstellungen von Personen und Schauplätzen, von Motiven und Handlungen zu erzeugen.

Die Bedeutung der Musik

In dem Hörbuch wird keine Musik eingesetzt.

Der Einsatz von Geräuschen

In dem Hörbuch werden keine Geräusche eingesetzt.

6. Förderung von sprachbehinderten Kindern im Unterricht anhand von Hörbüchern

6.1. Rahmenbedingungen

6.1.1. Schule

Im Rahmen meines Studiums für das Lehramt an Sonderschulen mit den Fachrichtungen Sprachbehindertenpädagogik sowie Geistigbehindertenpädagogik absolvierte ich nach dem siebten Semester, vom 03.03.2008 bis 11.04.2008, mit einer zweiwöchigen Ferienpause, das Blockpraktikum in meiner zweiten Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik an der Gebrüder-Grimm-Schule in Heilbronn.

Die Gebrüder-Grimm-Schule ist eine öffentliche Schule des Landes Baden-Württemberg. Schulträger ist die Stadt Heilbronn. In der Gebrüder-Grimm-Schule finden Eltern des Stadt- und Landkreises Heilbronn verschiedene Angebote für Kinder mit Sprachauffälligkeiten und -störungen. Die Angebote richten sich nach Art und Schwere der sprachlichen Schwierigkeiten und umfassen folgende abgestufte Schritte: eine Beratungsstelle für Kinder und Jugendliche, Frühbetreuung in Kleingruppen und Einzelbetreuung, einen Schulkindergarten für Sprachbehinderte und eine Schule für Sprachbehinderte. In der Schule findet Unterricht von den Klassenstufen 1-5 statt, wobei sich die Gebrüder-Grimm-Schule, wie dies auch vom Gesetz her bestimmt ist, eindeutig als Durchgangsschule versteht und versucht die Schüler/innen so bald als möglich in eine Regelschule einzuschulen. Meine Mentorin, die auch die Leiterin der Beratungsstelle ist, berichtete mir, dass sich die Klassengröße bis zur Klassenstufe 4 auf die Hälfte der Kinder reduzieren muss, wodurch sich, ihrer Meinung nach, ein erheblicher Druck aufbaut. So muss sie trotz aller Schwierigkeiten der Kinder immer versuchen das Niveau der Grundschule zu erreichen, damit die Schüler/innen nach einem Wechsel möglichst wenige Probleme haben. Sie übt aus diesem Grund beispielsweise das traditionelle Diktat mit ihnen, unabhängig davon, dass sie diese Form von Rechtschreibunterricht als recht kritisch bewertet. Sie tut dies aber, da sie davon ausgeht, dass die Kinder auf der Regelschule damit konfrontiert werden.

Demnach verringert sich statistisch die Zahl der Schüler/innen, je höher die Klassenstufe ist. Frühbetreuung, Sprachtherapie sowie die Beratungsstelle sind in die Schule integriert und werden zusätzlich von den Sonderschullehrern mit Deputatstunden betreut. Die Sprachtherapie wird meist in den Unterricht integriert. Die Kinder sind dabei auf die drei Lehrerinnen der Klasse verteilt und werden von jener Lehrkraft aus dem Unterricht genommen, die zu

diesem Zeitpunkt keinen Klassenunterricht hat. Die Schule beginnt um 8:20 Uhr und endet vormittags um 12:35 Uhr. Für die Klassenstufe 2 findet zweimal in der Woche Nachmittagsunterricht statt. In der Schulmensa wird für die Schülerinnen und Schüler das Mittagessen zubereitet. Ich habe die vier Wochen Praktikumszeit in einer zweiten Klasse mit 14 Jungen und Mädchen zwischen sieben und neun Jahren verbracht, wobei drei der Jungen zu diesem Zeitpunkt probeweise eine Regelgrundschule besuchten.

Die Klasse wird von drei Lehrerinnen unterrichtet, wobei die Klassenlehrerin und meine Mentorin, die das Fach Deutsch unterrichtet, im Verhältnis zur dritten Lehrerin einen größeren Anteil in der Klasse verbringen.

Die Klasse 2e ist eine sehr heterogene Klasse in Bezug auf ihre kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten. Bis auf ein Kind wurden alle bereits für das erste Schuljahr in eine Sprachbehindertenschule eingeschult. Zwei der Schüler/innen sind nach den Sommerferien neu in die Klasse gekommen, da sie das zweite Schuljahr wiederholt haben.

6.1.2. Klasse

Für das „Hörbuchprojekt“ stand uns das große und gut ausgestattete Klassenzimmer zur Verfügung. Neben einem Tageslichtprojektor, einem Computer, einem CD-Player, einer Tafel und einem Lehrerschreibtisch gibt es auch eine Schrankfront, in der jeder Schüler / jede Schülerin sein / ihr eigenes Fach hat. Dort bewahren die Schüler/innen unter anderem verschiedene Ordner auf, in denen sie Arbeitsblätter sammeln und den Schulfächern entsprechend ordnen. Eine große Magnetwand bietet außerdem die Möglichkeit eigene Geschichten oder Bilder der Kinder aufzuhängen. Die Tische der Schüler/innen sind in einer U-Form aufgestellt. Die Schüler/innen sitzen immer zu zweit an einem Tisch, wobei es entsprechend der Größe der Kinder unterschiedlich große Tische und Stühle gibt. Die kleineren Tische stehen ganz vorne im Raum. Eine Kommode trennt einen Spielbereich mit Legosteinen von den Schülertischen ab. Auf dieser Kommode gibt es verschiedene Fächer für Arbeitsblätter, die bei Stationenarbeit immer wieder neu bestückt werden können.

Die Schüler/innen sind an das freie Lesen und Schreiben gewöhnt und bekommen regelmäßig im Unterricht vorgelesen. Hörbücher wurden bislang nicht eingesetzt. Die direkte Integration von Hörbüchern ins Unterrichtsgeschehen und als Unterrichtsgegenstand ist ihnen daher unbekannt.

Die Klasse ist bereits an verschiedene Arbeits- und Sozialformen gewöhnt. Sowohl das Bilden eines Sitzkreises vor der Tafel, das Lernen an Stationen, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Wochenplanarbeit bereiten keinerlei Probleme. Aus diesem Grund und weil in der Klasse nur sehr selten Disziplinprobleme auftreten, habe ich mich daher häufig für Kombinationen aus Einzel-, Partner- und Stationenarbeit entschieden. Die Stationenarbeit

soll für die nötige Differenzierung sorgen und gewährleisten, dass auch Kinder, die schneller als andere eine Aufgabe bearbeiten, weiterhin beschäftigt bleiben. Offener Unterricht kann mit dem Schlagen der Triangel kurz unterbrochen werden. Die Kinder setzen sich daraufhin an ihren Platz, hören auf zu arbeiten und schauen nach vorne.

Für eine noch spezifischere Differenzierung steht der Klasse ein kleiner Therapieraum mit einem Gruppentisch zur Verfügung. Hier können bis zu fünf Schüler/innen differenziert betreut werden.

6.2. Die bisherige Förderung der Lese- und Schreibkompetenz

Die Kinder haben in den letzten zwei Jahren bereits eine umfangreiche Schreibförderung erfahren. So verfassen sie häufig Texte zu Bildern oder Erlebnissen. Auch im Fach MeNuk halten sie Versuche, die sie zu bestimmten Naturphänomenen durchgeführt haben, selbstständig schriftlich fest. Umso freier sie jedoch im Schreiben sind, desto weniger Adressatenbezug ist erkennbar. Oft hatte ich den Eindruck, dass einige Schüler/innen in erster Linie schnell mit dem Schreiben fertig werden wollen. Dadurch leidet die Form des Geschriebenen. Auch überarbeiten sie ihre Texte nicht individuell, denn die Lehrerin gibt den meisten Kindern dieselben (orthografischen) Überarbeitungshinweise. Im Klassenzimmer befinden sich zwar Wörterbücher zum Nachschlagen und Überarbeiten von Texten, jedoch wurden sie während der Zeit, die ich in der Klasse verbrachte nicht genutzt.

Die Leseförderung empfand ich als etwas einseitig. Der Schwerpunkt liegt eher auf der Förderung der Lesefertigkeit. Wie Lesemotivation und Lesefreude im bisherigen Deutschunterricht gefördert worden sind, beschreibe ich im Folgenden.

Im Deutschunterricht wird einmal in der Woche eine Geschichte vorgelesen. Bereits seit dem ersten Schuljahr besuchen die Kinder regelmäßig die Schulbibliothek. Jedoch ist das Sortiment recht veraltet und aktuelle Kinderlektüren sucht man dort vergeblich. Die Schwierigkeitsgrade und Buchgattungen, die zur Verfügung stehen, entsprechen eher den Fähigkeiten älterer Kinder. Da die Schüler/innen bei der Auswahl ihrer Lektüre nicht von ihrer Lehrerin beraten werden, kam es häufiger vor, dass Bücher ohne Illustrationen ausgeliehen wurden, die erst für Kinder ab zwölf Jahren geeignet sind. Die ausgeliehenen Bücher können von den Schüler/innen in der Pause angeschaut werden oder mit nach Hause genommen werden. Schade finde ich, dass den Schüler/innen nicht während des Unterrichts in freien Lesezeiten die Möglichkeit gegeben wird, in ihren Büchern zu lesen. Auch die Ausstattung des Klassenzimmers mit einer kleinen Sofaecke würde sich dafür anbieten. Schön wäre, wenn Bücher

selbst zum Gesprächsinhalt gemacht würden. Die Kinder könnten beispielsweise nach dem Besuch der Bücherei berichten, warum sie sich für genau dieses Buch entschieden haben.

Im Klassenzimmer gibt es etwa zehn Bücher, mit denen sich die Kinder in der Pause oder wenn sie schneller mit einer Arbeitsaufgabe fertig sind, beschäftigen können. Die Schüler/innen haben noch nie gemeinsam eine Klassenlektüre gelesen und auch Hörbücher wurden bislang nicht im Unterricht eingesetzt. Ebenso sind Buchvorstellungen in der Klasse bis jetzt noch nicht durchgeführt worden.

Der Deutschunterricht der verantwortlichen Lehrerin hatte in meiner Praktikumszeit seinen Schwerpunkt im Bereich der Rechtschreibung. Jedoch machen Diktate, Arbeitsblätter zur Mitlautverdopplung und entsprechende Regeln, die zum Abschreiben für die Klasse an die Tafel geschrieben werden, vermutlich für die meisten Schüler/innen noch keinen Sinn, da viele die alphabetische Strategie noch nicht sicher beherrschen. Zur Differenzierung stehen im Klassenzimmer etwa zehn Ablagen, die je nach Bedarf mit Arbeitsblättern gefüllt werden können, zur Verfügung. Wenn einzelne Kinder also schneller mit einer Aufgabe fertig sind als die anderen Kinder, können sie sich selbst ein Arbeitsblatt auswählen und dies bearbeiten. Die Deutschlehrerin greift für diese Arbeitsblätter die Themen auf, die auch aktuell im Deutschunterricht behandelt werden. Auf diese Weise finden die gegenwärtigen Lerninhalte Vertiefung. Dementsprechend waren in meiner Praktikumszeit die Ablagen zum größten Teil mit Arbeitsblättern zur Mitlautverdopplung bestückt. Aber auch Bilder, die als Anlass für das freie Schreiben genutzt werden konnten, hatten dort ihren Platz.

Während der Therapieeinheit findet je nach Bedarf mit einzelnen Kindern Lese- oder Schreibförderung statt. Hier können dann vermehrt thematische Interessen der Kinder bei der Textauswahl Berücksichtigung finden. Der Schwerpunkt liegt hier allerdings auf der Verbesserung der Lese- und Schreibfertigkeit.

6.3. Beschreibung der Schüler/innen

6.3.1. Beschreibung des bisherigen Umgangs mit Medien

Da der Schwerpunkt meiner Förderung durch Hörbücher darin lag, Lese- und Schreibmotivation aufzubauen bzw. zu steigern, werde ich im Folgenden vor allem auf entsprechende Aspekte eingehen und darstellen, welche Erfahrungen die Kinder bislang mit (Hör)büchern und anderen Medien gesammelt haben. Nachfolgend werde ich Ergebnisse eines Gespräches mit den Kindern der Klasse über ihren Umgang mit Medien darstellen.

Zunächst ist hier zu sagen, dass allen Kindern der Begriff „Hörbuch“ unbekannt war. Daraus kann gefolgert werden, dass sie bislang eher wenig bis gar keine Erfahrungen mit diesem

Medium gesammelt haben. Im Gespräch habe ich zunächst ein Hörbuch gezeigt, es entsprechend benannt und im Sitzkreis herumgegeben. Jedes Kind hatte die Möglichkeit sich das Hörbuch genau anzuschauen. Ohne Weiteres zu erklären, habe ich anschließend gefragt, ob jemand weiß, was das ist und ob jemand so etwas zu Hause hat. Als Antwort äußerten die Kinder, dass es sich um eine CD mit Musik handeln muss. Einige Kinder gaben an, dass Eltern oder Geschwister CD's besitzen.

Nachdem ich den Schüler/innen weitere Hinweise gegeben habe, äußerte ein Schüler, dass es sich dabei um ein „Buch zum Hören“ handeln muss. Nach und nach kamen die Kinder nun darauf, dass „jemand auf der CD ein Buch vorliest“. Eine Schülerin bemerkte, dass auch sie so etwas zu Hause habe. Nachdem sie erzählte, dass es eine CD für den Computer sei, vermutete ich eher, dass es sich um ein Lernspiel oder Ähnliches handelt. Die Verbindung zu Hörspielkassetten, mit denen die Kinder vermutlich bereits Erfahrung gesammelt haben, wurde jedoch nicht hergestellt.

Als ich erklärte, dass ein „Hörbuch“ prinzipiell dasselbe ist, wie eine Hörspielkassette, erzählten die Kinder anschließend, welche Erfahrungen sie bereits mit Kassetten gesammelt haben. Ich war etwas erstaunt, denn etwa die Hälfte der Kinder gab an, dass sie selbst keine Kassetten besitzen würden. Jedoch wussten in diesem Fall alle Kinder, worum es sich handelt, da in der Klasse während der Mittagspause manchmal gemeinsam Kassetten angehört werden. Die anderen Kinder erzählten, welche und wie viele Kassetten sie zu Hause haben. Von den fünf Kindern, die überhaupt Kassetten besitzen, äußerten zwei, dass sie jeweils eine Zuhause hätten. Die anderen drei Schüler/innen besitzen dagegen mehrere Kassetten und haben alle einen eigenen Kassettenrekorder. Als Lieblingskassetten wurden „Benjamin Blümchen“ und „Bibi und Tina“ genannt. Von diesen drei Schüler/innen hört lediglich ein Schüler täglich Kassetten. Die anderen beiden gaben an, dass sie etwa einmal in der Woche Kassetten hören würden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Schüler/innen sehr viel weniger Erfahrungen mit Kassetten bzw. Hörbüchern haben, als ich im Vorhinein erwartet habe. Die geringe Hörfahrung der Schüler/innen habe ich auch in der Auswahl der Hörbücher berücksichtigt. Die Wahl der verwendeten Hörbücher wird im Abschnitt 6.4.1 ausführlich beschrieben und begründet.

Vergleichsweise wenig Zeit verbringen die Schüler/innen zu Hause mit Büchern und Lesen bzw. Vorlesen. Nur ein Schüler berichtete, dass er regelmäßig vorgelesen bekommt. Äußerungen wie „ich habe auch einmal vorgelesen bekommen“ oder „ich habe auch ein Buch Zuhause“ waren dagegen recht häufig. Es entstand der Eindruck, dass Bücher oder Geschichten in den Familien der Kinder eine eher marginale Rolle spielen. Gerade deshalb sollte die

schulische Leseförderung Lesesituationen anbieten, in denen die Kinder erfahren können, dass das Lesen emotional belohnend sein kann.

Demgegenüber hat das Fernsehen, nach Aussagen der Kinder, einen wesentlich höheren Stellenwert. Vier Kinder haben bereits einen eigenen Fernseher in ihrem Zimmer. Alle Kinder berichteten, dass sie jeden Tag Fernsehen schauen würden. Viele erzählten von verschiedenen Lieblingssendungen, die auch jeden Tag angeschaut werden. Im Allgemeinen hatte ich den Eindruck, dass sich die Kinder der Klasse in ihrer Freizeit nur sehr selten mit anderen Kindern treffen oder Zeit im Freien verbringen. Bestätigt wurde diese Vermutung auch von der Klassenlehrerin. Vor allem Kinder, die keine Geschwister haben, verbringen meist die Zeit alleine mit ihren Eltern. Ich vermute, dass dies daher rührt, dass die Schüler/innen aus unterschiedlichen Orten kommen und einen vergleichsweise weiten Schulweg haben. Dadurch haben sie keinen oder sehr wenig Kontakt zu Kindern der örtlichen Grundschule oder zu Kindern aus ihrer Nachbarschaft. Die einzigen Treffen zwischen den Schüler/innen der Klasse finden nach ihren Aussagen an Geburtstagen statt. Als Grund sehe ich auch hier die große räumliche Entfernung der einzelnen Kinder der Klasse.

Auch die dritte Einflussgröße auf die Lesesozialisation, der Computer, spielt für die Kinder der Klasse bislang eine eher untergeordnete Rolle. So besitzen zwar alle Familien der Schüler/innen einen Computer, doch beschäftigen sich die Kinder bevorzugt mit Fernsehen, Video und Videospielen.

Zusammenfassend kann hier gesagt werden, dass sich die Schüler/innen vorzugsweise mit elektronischen Bildmedien beschäftigen. Eine gemischte Nutzung von Medien in angemessenen Zeitverhältnissen findet in den meisten Fällen nicht statt. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass sich die einseitige Nutzung des Fernsehens nachteilig auf das Medium Buch, respektive des Lesens auswirkt. Die Vermutung liegt daher nahe, dass das Lesen, als auch das Hören von Hörbüchern durch leichter rezipierbare Medienangebote, wie Fernsehen, Video und Videospiele, ersetzt werden.

Die Förderung der Lese- und Schreibkompetenz durch Hörbücher werde ich exemplarisch an zwei Schüler/innen aufzeigen.

6.3.2. Beschreibung Benjamins Lesekompetenz

Benjamin ist ein sehr aufgeweckter und freundlicher Junge. Seine Nervosität und Unruhe, die laut ärztlicher Diagnose auf ADHS zurückzuführen sind, beeinträchtigen allerdings häufig seine Fähigkeit konzentriert an einer Aufgabe zu arbeiten. Diese Symptomatik verschärft sich im Laufe des Schultages. Sein Blick ist dann stets auf die Uhr gerichtet und er sucht fast halbstündig die Toilette auf. Sein Arbeiten ist häufig davon gekennzeichnet, sie schnellst möglich fertigzustellen.

Transkription und Analyse einer Leseprobe

Um überprüfen zu können, welche Taktiken des Lesens Benjamin nutzt, habe ich eine Leseprobe von ihm transkribiert und analysiert. Auf dieser Grundlage können dann gezielt Taktiken, die Benjamin noch nicht nutzt, gefördert werden. Zur Analyse hat Benjamin einen ungeübten Text laut vorgelesen. Sein Lesen wurde auf ein Tonband aufgenommen. Danach habe ich ihn über den Inhalt des Textes befragt. Auf diese Weise wird geprüft, ob er den Sinn des Gelesenen erfasst hat. Ich habe einen Text mit Bild verwendet, da ich herausfinden wollte, ob er auch den Kontext nutzt. Die Leseprobe wurde anschließend von mir transkribiert. Für die Transkription stehen folgende Zeichen zur Verfügung:

- : = Dehnung der Laute
- / = Pause
- // = lange Pause
- 0 = Auslassung
- K = Korrektur
- eK = erfolglose Korrektur
- = Segmentierung des Wortes
- PW = Pseudowort

Transkript:

kleine Schniffi (laut)
 klei:n:e Schni-fi (flüsternd)

Das /ist /die //kleine Maus //Schniffi.

K langen (laut)
 langes (flüsternd) Schwanz (laut)
 ein lange:es (flüsternd) Schwa:n:z (flüsternd)

Sie //hat /schon /einen //langen //Schwanz, //

Aber noch ganz kurze Beine (im zweiten Schritt laut)

Aber noch ga:nz kur-ze Bei-ne (alles im ersten Schritt flüsternd)

Aber //noch //ganz //kurze //Beine.

liebsten sitzt draußen (laut)

lie:bst-en (alles flüsternd)

lie:b- s:i:t-zt drau-ßen (alles flüsternd)

Am //liebsten //sitzt /sie /draußen

Wiese Käse (laut)

Wie-se Kä:se: (flüsternd)

auf der //Wiese und isst /Käse.

kleine hätte gerne einen Freund (im zweiten Schritt laut)

kl hatte ger-ne eine:n Freu:nd (alles flüsternd)

Die //kleine Maus //hätte //gerne //einen //Freund.

Analyse:

Die Analyse von Benjamins Leseprobe zeigt deutlich, dass er Texte noch überwiegend langsam synthetisierend erliest. Dabei geht er aber nicht mehr nur buchstabenweise vor, sondern er verwendet auch schon größere Einheiten wie Silben (z. B. „ger-ne“; „Bei-ne“; „kur-ze“). Einige häufige Wörter werden von ihm als Ganzes erkannt und automatisiert (z. B. „auf“; „und“; „die“; „Maus“) gelesen. Allerdings gelingt ihm dies noch nicht bei allen bekannten Wörtern (z. B. „einen“). Er liest immer Wort für Wort und hat keinen Überblick über den Satz. Erkennbar wird dies auch an den langen Pausen, die er nach nahezu jedem Wort macht.

In der zweiten Zeile hat er sich grammatisch verlesen. Er spürt, dass das Wort <langes> nicht stimmt. Dieses Wort liest er, weil er zuvor nur <ein> gelesen hat. Bei dem Wort <hatte> merkt er, dass es nicht richtig ist und korrigiert sich.

Er flüstert meist die Wörter in einem ersten Schritt, da er sich vermutlich nicht getraut sie gleich laut auszusprechen. Ihn scheint das Lesen stark zu verunsichern. Benjamin nutzt beim Lesen noch zu wenig den semantischen und syntaktischen Kontext und bildet so gut wie keine Hypothesen, die das Lesen schneller und flüssiger machen würden.

Im nachfolgenden Gespräch über den Text wurde klar, dass Benjamin dem Text inhaltlich nicht folgen konnte. Lesen ist für ihn nicht Sinn bringend.

Zunächst sollte man Benjamin zum Lesen motivieren. Er muss spüren, dass es für ihn persönlich Sinn machen kann zu lesen. Ebenso sollte man versuchen sein Selbstvertrauen auf-

zubauen. Dementsprechend sollte man ihn immer wieder bestärken und loben. Ihn dagegen unvorbereitet vor der Klasse vorlesen zu lassen, würde diesem Vorhaben überhaupt nicht entsprechen. Benjamin benötigt in erster Linie Leseübungen, die ihn veranlassen seine bevorzugte Zugriffsweise auf der Buchstabenebene zu einer stärkeren Kontextnutzung hin zu erweitern und beim Lesen gezielt Hypothesen aufzubauen, damit sein Lesen flüssiger und schneller wird. Welche Leseübungen dies konkret leisten, wird im Abschnitt 6.4.2 dargestellt.

6.3.3. Beschreibung Brians Schreibkompetenz

Zunächst werde ich kurz auf Brians familiäre und sprachliche Hintergründe eingehen, da sie meines Erachtens auch für die Förderung relevant sind. Im Anschluss werde ich anhand der Analyse eines Textes versuchen, seine Schreibkompetenz einzuschätzen, um ihn auf dieser Grundlage entsprechend fördern zu können.

Brian wächst mehrsprachig¹ auf. Sein Vater ist Deutscher und seine Mutter Afrikanerin. Für Brians Spracherwerb ist sein Vater vermutlich von nicht allzu großer Bedeutung, da er erst sehr spät abends nach Hause kommt und sich laut der Aussage der Klassenlehrerin eher wenig mit ihm beschäftigt.

Die Lehrerinnen wissen nicht, welche Erstsprache die Mutter spricht. In Gesprächen mit der Klassenlehrerin und mit Brian spricht die Mutter Englisch, jedoch beherrsche die Mutter diese Sprache nur unzureichend, weswegen ich davon ausgehe, dass es sich dabei nicht um ihre Erstsprache handelt. Ebenso erfuhr ich aus Erzählungen, dass Brian im Prinzip keine Freunde habe und die meiste Zeit alleine mit seiner Mutter verbringe. Vermutlich liegt der Grund dafür mitunter an der Tatsache, dass seine Mutter keine Familienmitglieder oder sonstige soziale Kontakte in Deutschland hat und daher sehr zurückgezogen lebt.

Welche Sprachen Brian außer Deutsch noch spricht, konnten mir weder die Klassenlehrerin, noch er selbst sagen.

In der Klassengemeinschaft zeigt Brian sich freundlich, doch sehr zurückhaltend. Es fällt ihm oft schwer, mit seinen Mitschülern Kontakt aufzunehmen. Manchmal fühlte er sich auch von den anderen Kindern nicht verstanden und reagierte dann sehr empfindlich.

Für die Probleme, die Brian im Schriftspracherwerb und im Umgang mit den anderen Kindern hat, können meines Erachtens hauptsächlich seine dürftigen Sprachkenntnisse verantwortlich gemacht werden.

In dieser Arbeit werde ich exemplarisch anhand Brians geschriebenen Texten, die Förderung durch Hörbücher im Bereich Texte schreiben darstellen. Auf einige der Texte, die von den

¹ Theoretisches Grundlagenwissen über Mehrsprachigkeit bei Kindern kann in Füssenich/Geisel (2008) angelesen und vertieft werden.

anderen Kindern geschrieben wurden, gehe ich noch in Kapitel 6.4.3.4 ein. Anhand dieser werden Beispiele für die Übernahme sprachlicher Muster aus den Hörbüchern aufgezeigt. Außerdem finden sich weitere Texte der Schüler/innen im Anhang dieser Arbeit.

Ich habe mich bewusst für Brian entschieden, da er bezüglich des Faches Deutsch sicherlich einer der schwächsten Schüler/innen der Klasse ist und mitunter am meisten Förderung benötigt. Zum anderen hat sich der Text, den er als erstes innerhalb des „Hörbuchprojektes“ geschrieben hat, schon auf den ersten Blick am meisten von den Texten der anderen Kinder unterschieden. Durch die besondere Beschäftigung mit Brian soll in dieser Arbeit aufgezeigt werden, ob die Förderung anhand der Hörbücher auch bei Kindern mit erheblichen Problemen im (Schrift)spracherwerb gelingt und wo dabei eventuell Grenzen bzw. Chancen liegen.

Nachfolgend werde ich einen Text, den Brian im Zusammenhang mit dem Hörbuch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ geschrieben hat, analysieren, um daraus anschließend Konsequenzen für die Förderung ableiten zu können.

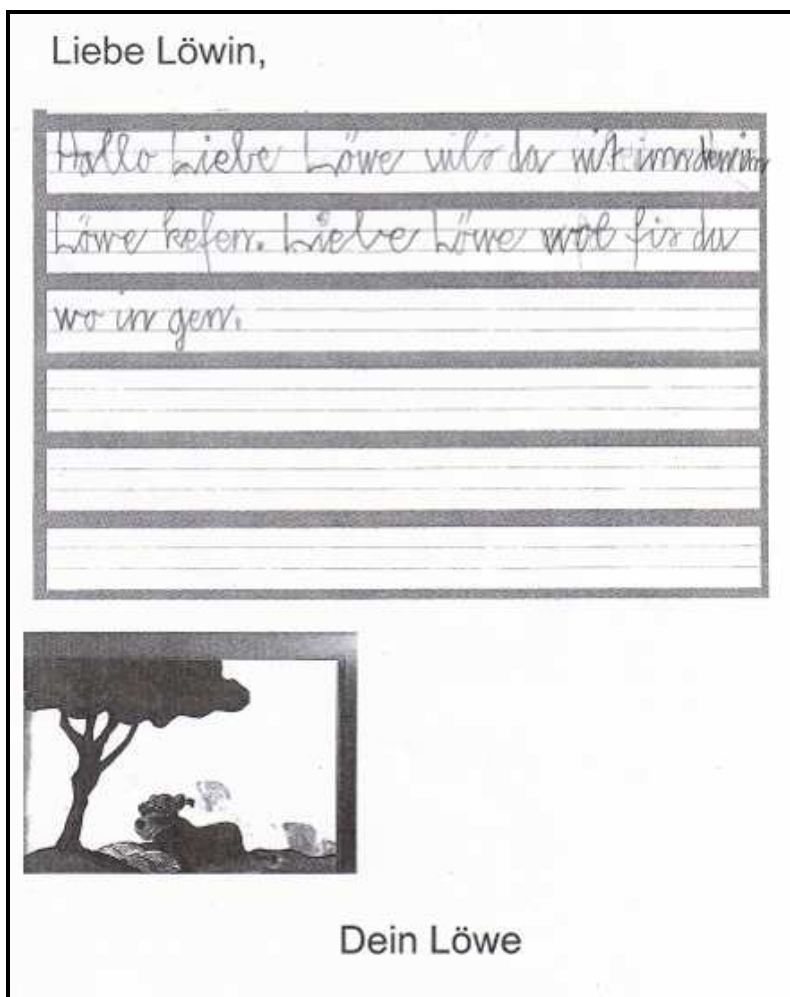


Abbildung 7: Text 1 Brian

Analyse Brians Schreibkompetenz:

Zunächst bat ich Brian, mir den Brief vorzulesen. Sinngemäß wollte er damit Folgendes ausdrücken:

Hallo liebe Löwin, willst du mit mir in den Löwenkäfig gehen? Liebe Löwin, wo willst du hingehen?

Zunächst ist hier zu sagen, dass Brian die Schreibaufgabe verstanden und umgesetzt hat, was aufgrund seiner semantischen Probleme nicht selbstverständlich ist. Er hat es geschafft die Perspektive des Löwen zu übernehmen und auf der Grundlage seines Vorwissens in seinem Brief dann gefragt, ob die Löwin mit ihm in den Löwenkäfig gehen will, weil er Löwen bislang vermutlich ausschließlich in diesem Lebensraum erlebt hat. Damit hat er das vorrangige Ziel dieses Schreibanlasses erfüllt. Zudem hat er die nötige Motivation aufgebracht, um diese Aufgabe im Rahmen seiner sprachlichen Möglichkeiten zu lösen. Brian hat erkannt, dass beim Schreiben Wörter durch Lücken voneinander abgesetzt werden und er macht bereits einen Punkt am Ende von Sätzen.

Brians Text befindet sich nach dem Modell von KLEIN (2001a) zwischen den beiden Stufen der „Einsatzgeschichte“ und der „Und-Dann-Geschichte“ bzw. „Satzreihung“. Dementsprechend wiederholt er ein bestimmtes Satzmuster, das durch den Satzanfang „Liebe Löwin“ gekennzeichnet ist.

Jedoch hat Brian Schwierigkeiten Laute zu analysieren und dann in einem nächsten Schritt mit den entsprechenden Graphemen niederzuschreiben. Er beherrscht also die alphabetische Strategie noch nicht sicher. Zusätzlich erschwert wird das Textschreiben vermutlich auch durch seine geringen Deutschkenntnisse, die damit verbundenen Probleme im Bedeutungserwerb und seine nicht immer normgerechte bzw. verwaschene Artikulation, die laut Gutachten auf „mundmotorische Probleme“ zurückzuführen sei. So bereitet ihm etwa das Aussprechen von Konsonantenhäufungen besondere Schwierigkeiten. Er verfügt über ein individuelles phonologisches System, das sich in Teilen von dem der Erwachsenennorm unterscheidet. Dadurch wird das Erkennen der wesentlichen graphemisch-phonemischen Korrespondenzen erschwert und seine Probleme lautgetreu zu schreiben, können dadurch erklärt und ein Stück weit legitimiert werden. Im Text vertauscht er zudem die Reihenfolge von Wörtern oder lässt Wörter oder einzelne Grapheme ganz weg. Dadurch ist er nur schwer lesbar. Hätte Brian mir nicht erzählt, was er mit dem Text ausdrücken will, hätte ich sehr große Probleme gehabt, ihn zu verstehen.

6.4. Die Förderung durch Hörbücher

6.4.1. Der konkrete Ablauf – Begründung der Auswahl der verwendeten Hörbücher

Der erste Teil des folgenden Abschnitts beschäftigt sich mit dem konkreten Ablauf der Unterrichtspraxis, der zunächst in tabellarischer Form vorgestellt wird. Wie die genaue Förderung der Bereiche Lesen/Umgang mit Texten und Medien sowie Texte schreiben anhand von Hörbüchern abgelaufen ist, wird im nächsten Kapitel detailliert anhand exemplarischer Schülerbeispiele dargestellt.

In einem zweiten Teil dieses Kapitels wird die Auswahl der verwendeten Hörbücher unter anderem anhand der Zuhörfähigkeiten der Schüler/innen begründet. Auch dabei wird der Ablauf des „Hörbuchprojektes“ ersichtlich.

03.03.2008 – 05.03.2008	Hospitation in der Klasse; Kennenlernen der Schüler/innen
06.03.2008	<p><u>ca. eine Schulstunde:</u></p> <p>Diagnostik: Aufnahme einer Leseprobe von Benjamin; anschließende Transkription und Auswertung</p> <p><u>Eine Schulstunde:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gespräch mit den Kindern im Sitzkreis; Kinder erzählen von ihren Lese- und Hörgewohnheiten, erzählen von Lieblingsbüchern und –kassetten • Besuch der schuleigenen Bücherei; Kinder leihen sich Bücher aus
07.03.2008; 11.03.2008 Hörbuch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“	<p><u>1. Doppelstunde:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gespräch im Sitzkreis über den Unterschied zwischen Buch und Hörbuch – Hörbuch wird gezeigt • Wie funktioniert ein CD – Player? Kindern wird die Bedienung des Geräts erklärt; einige Kinder haben schon Erfahrung und erklären es den anderen Kindern • Hören des Hörbuches bis kurz vor Ende der Geschichte • Sprechanlass: Worum ging es im Hörbuch? Warum ärgert sich der Löwe über die Briefe der Tiere? Wie könnte die Geschichte enden? • Schreibanlass: „Wir schreiben einen Brief an die Löwin“

	<ul style="list-style-type: none"> • Stationenarbeit (mit Schwerpunkt „Lesen“): <ul style="list-style-type: none"> ○ Station 1: Dem Löwen nach schriftlicher „Anweisung“ ein Kostüm malen ○ Station 2: schriftliche Beschreibung einiger Tiere aus dem Hörbuch ○ Station 3: Sätze den passenden Bildern aus dem Buch zuordnen und ins Heft kleben ○ Station 4: Wort - Bild – Memory ○ Station 5: Leseübung „Fensterkarte“ • Präsentieren der Briefe vor der Klasse • Hörbuch wird zu Ende gehört <p><u>2. Doppelstunde:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprechanlass: Wiederholung des Inhalts vom Hörbuch • Spiel mit den Bildkarten des Wort – Bild – Memorys im Sitzkreis • Fertigstellung der Stationenarbeit
10.03.2008	<u>Diagnostik:</u> Analyse der Schülertexte
12.03.2008 Hörbuch „Ein Fall für Freunde – Der Kinderraub“	<p><u>Eine Schulstunde:</u></p> <p>Diagnose der Zuhörfähigkeiten der Schüler/innen als Grundlage für die Auswahl weiterer Hörbücher durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung der Kinder während des Hörens der Geschichte „Der Kinderraub“. • Schriftliche Beantwortung von Fragen zum Hörbuch.
14.03.2008; 01.04.2008 – 04.04.2008 Hörbuchempfehlungen in Kleingruppen	<p><u>Doppelstunde:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausleihen von Hörbüchern in Kleingruppen in der Stadtbücherei. <p><u>je 2- 3 Schulstunden pro Kleingruppe:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Anhören in der Kleingruppe • Sprechanlass: Was hat und an dem Hörbuch gut gefallen, was hat uns nicht so gut gefallen? Worum ging es im Hörbuch? • Hörbuchbewertung: Jede Kleingruppe füllt Arbeitsblätter zur Bewertung aus • Plakaterstellung: Jede Kleingruppe gestaltet ein Plakat unter anderem mit den ausgefüllten Arbeitsblättern zur Vorstellung in der Klasse.

	<p>ca. 20 – 25 Minuten pro Kleingruppe: Hörbuchempfehlung: Jede Kleingruppe stellt ihr Hörbuch in der Klasse vor.</p>
02.04.2008	<p>ca. 30 Minuten: Vorstellung von zwei Erstlesebüchern:</p> <p>Den Kindern werden die Bücher „Der Mondscheindrache“ von Cornelia Funke und „Schulgeschichten vom Franz“ von Christine Nöstlinger vorgestellt. Jedes Kind entscheidet sich für eines der Bücher. Das ausgewählte Buch wird in der folgenden Woche zusammen mit dem entsprechenden Hörbuch in der Klasse eingeführt.</p>
<p>08.04.2008 – 11.04.2008</p> <p>Hörbuch „Der Mondscheindrache“ in Verbindung mit der gleichnamigen Klassenlektüre</p>	<p>1. Doppelstunde (Einführung):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kinder bekommen ihr eigenes Buch ausgeteilt; Sie schreiben ihren Namen hinein und schauen es sich an. • Hören eines kleinen Teils des Hörbuches. • Sprechanlass: Worum ging es? Wie könnte die Geschichte weitergehen? • Schreibanlass: Wie könnte die Geschichte weitergehen? • Kinder lesen eine Seite im Buch in 2 Gruppen: <ul style="list-style-type: none"> Gruppe 1: Leises Lesen im Klassenzimmer; jedes Kind für sich. Gruppe 2: gemeinsames Lesen mit fünf Kindern in einem Therapiezimmer entsprechend der Paired Reading Methode. • Anschließend wird diese Seite noch einmal mit der ganzen Klasse gelesen; Kinder dürfen, das zuvor „Geübte“ abwechselnd vor der Klasse vorlesen. • Kinder dürfen ihren geschriebenen Text vorlesen. • Kinder malen „ihren“ Drachen. <p>2. Stunde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hören eines kleinen Teils des Hörbuches • Sprechanlass: Worum ging es? • Fragen zur Geschichte werden bearbeitet und anschließend besprochen. • Leises Lesen einer Seite im Buch.

	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblatt wird bearbeitet (Bilder aus dem Buch in die richtige Reihenfolge bringen und passenden Satz dazu kleben). • Hausaufgabe: Lesen (eventuell gemeinsam mit Familie oder Freunden) von zwei Buchseiten. <p><u>3. Stunde:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Hören der zwei Seiten, die als Hausaufgaben zu lesen waren. • Sprechanlass: Was ist passiert? Wie könnte es weitergehen? Wie würdet ihr euch an Philipps Stelle fühlen? • Lesen in zwei Gruppen: Gruppe 1: Leises Lesen im Klassenzimmer; jedes Kind für sich. Gruppe 2: gemeinsames Lesen mit fünf Kindern in einem Therapiezimmer entsprechend der Paired Reading Methode. • Lesen mit der ganzen Klasse; die beiden Seiten, die in den Gruppen gelesen wurden, werden noch einmal gelesen; Kinder dürfen, das zuvor „Geübte“ abwechselnd vor der Klasse vorlesen. <p><u>4. Stunde:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hören eines kleinen Teils des Hörbuches. • Sprechanlass: Was ist passiert? • Schreibanlass: zu Bildern aus dem Buch schreiben • Präsentation: Kinder dürfen ihren Text vorlesen. • Gestaltung eines Deckblattes für das eigene Drachenbuch.
Ende des Praktikums	Lehrerin führte den Unterricht mit Klassenlektüre und Hörbuch fort. Aus den Arbeitsblättern und Texten zum Hörbuch entstand ein „Drachenbuch“ für jedes Kind. Die „Drachenbücher“ wurden im Schulhaus ausgestellt.

Das Hörbuch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ habe ich ausgewählt, da es sich in besonderer Weise eignet, um den Schüler/innen das Lesen und Schreiben als unverzichtbares Kommunikations- und Ausdrucksmittel und als grundlegende Kulturtechnik erfahrbar zu machen. Briefe zu schreiben ist für Kinder sicherlich eine der spannendsten Möglichkeiten, Schreiben funktional zu erleben.

Grundsätzlich empfiehlt sich der Einsatz eines Hörbuches, weil „Hörverstehen ganz analog dem Leseprozess, eine komplexe Decodierungs- und Konstruktionsaufgabe“ (vgl. MÜLLER 2006) darstellt. Der kontinuierliche Lautstrom muss so segmentiert werden, dass einzelne Wörter unterscheidbar werden. Das stellt insbesondere für Kinder mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb eine enorme Leistung dar.

Um die Kinder der Klasse, die bislang kaum Erfahrungen mit Hörmedien gesammelt haben, nicht zu überfordern, habe ich „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ ausgewählt. Das Hörbuch ist vergleichsweise kurz, mit wenigen Akteuren und ohne Zeitsprünge oder wechselnde Handlungsorte, wodurch auch die Konzentrationsfähigkeit der Schüler/innen nicht überfordert werden sollte. Der Inhalt wird in einigen Musikstücken noch einmal aufgegriffen und vertieft.

Das Hörbuch ist empfohlen für Ersthörer ab vier Jahren. Da es sich bei dem Großteil der Schüler/innen um Ersthörer handelt, eignet sich die Verwendung dieses Hörbuches in besonderer Weise.

Ein weiteres Kriterium, das mich zur Wahl dieses Hörbuches bewogen hat, ist die Tatsache, dass es auf einem Bilderbuch basiert und die Illustrationen während des Hörens zur Visualisierung der Handlung verwendet werden können. Wenn man davon ausgeht, dass der Großteil der Schüler/innen täglich durch das Fernsehen von Bildern überflutet wird und das „Hören“ in ihrer Lebenswelt dagegen ein oft vernachlässigter Sinn darstellt, liegt die Vermutung nahe, dass einige Kinder Schwierigkeiten haben werden, dem Hörbuch folgen zu können. Das Zeigen der Bilder aus dem Buch ist eine Möglichkeit die Konzentration der Kinder während des Hörens zu entlasten und das verstehende Zuhören zu unterstützen. Groß kopierte, farbige und laminierte Bilder sind eine Verstehenshilfe, auf die gerade bei Ersthörern nicht verzichtet werden sollte.

Positiv an diesem Hörbuch ist ebenso, dass die Geschichte vermutlich Mädchen und Jungen gleichermaßen anspricht.

Da es sich um eine sehr heterogene Klasse handelt, was die Entwicklung der Lesefertigkeiten betrifft, sind Hörbücher generell geeignet, da die Kinder beim Hören gewissermaßen gleichzeitig den Inhalt der Geschichte rezipieren können. Die Verwendung eines Hörbuches bietet sich also vor allem solange an, wie die Lesefertigkeit der Schüler/innen noch nicht so weit ausgebildet ist. Dann, „[...] kann ein Hörmedium Zugang zu literarischen Erfahrungen

ermöglichen, die noch nicht selbst erlesen werden können, und so auf weitere literarische Stoffe neugierig machen“ (vgl. MÜLLER 2006).

Obendrein können besonders Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache „[...] über eine aktive Hörpraxis neue Formulierungen erlernen, Wortschatz und Sprachgedächtnis erweitern und innere Bilder und Vorstellungen leichter hervorrufen, die dann mit Begriffen zur Sprache kommen“ (vgl. MÜLLER 2006).

Auch die durchweg positive Bewertung des Hörbuches, die bereits ausführlich anhand der Bewertungskriterien von ROGGE/ROGGE (2004) dargestellt und begründet wurde, hat mich bestärkt dieses Hörbuch in der Förderung einzusetzen.

Zunächst hat sich die Klasse in dieser Stunde im Stuhlkreis vor der Tafel versammelt und ich habe die Schüler/innen über den Verlauf der Doppelstunde aufgeklärt. Anschließend habe ich das Hörbuch und das entsprechende Bilderbuch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ gezeigt. Da im Hörbuch zwei Wörter vorkommen (Dung, Missionar) deren Bedeutung den Kindern vermutlich nicht klar ist, wurden diese vor dem Hören geklärt. Während des Hörens habe ich bewusst Zuhörhilfen, in Form von groß kopierten und laminierten Bildern aus dem Buch, eingesetzt. Das Tempo im Hörbuch ist vorgegeben und Zurückblättern ist ebenso wenig möglich wie das sofortige Klären von Nicht-verstandenem. Deshalb wurde das Hörbuch an einigen Stellen unterbrochen und gemeinsam inhaltlich reflektiert. Auf diese Weise sollte ermöglicht werden, dass möglichst alle Kinder dem Hörbuch inhaltlich folgen können.

IMHOF hat einige Merkmale des „guten Zuhörens“ erarbeitet (vgl. IMHOF 2004, S.60/61). Anhand dieser Merkmale wird im Folgenden die Zuhöraktivität der Schüler/innen während des Hörens des Hörbuches „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ interpretiert. Ein Aspekt, an dem man gutes Zuhören erkennt, ist, dass der Hörer / die Hörerin ein offenes Zuhörverhalten zeigt. Die Schüler/innen haben diesem Punkt nahezu ausschließlich entsprochen. Dementsprechend waren sie während des Hörens still, haben nicht unterbrochen oder sich ablenken lassen und haben sich nicht nebenbei mit etwas anderem beschäftigt. Auch an den Rückmeldungen der Schüler/innen wurde klar, dass sie in der Lage waren, verstehend zuzuhören. Beobachtbare Verhaltensweisen waren Signale der Aufmerksamkeit und Konzentration. Beispielsweise haben einige Kinder an lustigen Stellen gelacht, andere haben Redewendungen, die im Hörbuch wiederholt werden, nach einiger Zeit mitgesprochen. Ebenso konnten die Schüler/innen in Unterbrechungen, in denen die Handlung reflektiert wurde und im anschließenden Sprech Anlass, den Inhalt des Hörbuches wiedergeben und erklären. Außerdem haben sie verstanden, warum der Löwe nicht mit den Briefen der Tiere einverstanden ist. Sie waren also zu einer Perspektivübernahme in der Lage. Ferner haben

sie bei der gemeinsamen Reflexion des Hörbuches keinerlei Unterstützung, in Form von Fragen oder Erklärungen meinerseits gebraucht.

Im Allgemeinen waren die Schüler/innen sehr motiviert und sie haben gezeigt, dass sie Spaß daran hatten, das Hörbuch zu hören. Die beobachteten Verhaltensweisen sprechen dafür, dass die Kinder durch das Hörbuch nicht überfordert wurden und sie zudem auch inhaltlich angesprochen und motiviert hat.

In der folgenden Stunde habe ich das Hörbuch „Ein Fall für Freunde“ eingesetzt. Es ist erst für Kinder ab sieben Jahren empfohlen und auch die Rezeption der Kinder wird vermutlich, wie bereits in der Bewertung des Hörbuches ausführlich beschrieben, aufgrund hemmender gestalterischer und sprachlicher Bedingungen des Hörbuches erschwert ablaufen. Daneben habe ich auf Verständnishilfen weitestgehend verzichtet. Die Schüler/innen saßen nicht, wie beim ersten Hörbuch, im Stuhlkreis und ich habe es außerdem nicht gemeinsam mit ihnen besprochen. Die einzigen Zuhörhilfen waren drei laminierte Bilder aus dem Buch, die ich an der Tafel aufgehängt habe. Gleich nach dem Hören habe ich ihnen Fragen zur Geschichte auf einem Arbeitsblatt ausgeteilt. Kinder, deren Lesefertigkeiten noch nicht so weit ausgeprägt sind, haben drei Fragen zur Beantwortung bekommen, Kinder, die bereits recht flüssig lesen können, haben dagegen fünf Fragen beantworten müssen. Auf diese Weise habe ich die Kinder bewusst etwas überfordert, da ich mir einen Eindruck von ihrer Zuhörfähigkeit und deren Grenzen machen wollte, insbesondere wenn auf bestimmte, für die Verständnissicherung relevante Bedingungen verzichtet wird. Diese Erfahrungen sollten mir im Anschluss daran als Grundlage für die Auswahl weiterer Hörbücher dienen, um eine passgenauere, auf den Entwicklungsstand der Kinder abgestimmte Förderung zu ermöglichen. Weitere Funktionen hatte die Verwendung dieses Hörbuches nicht, gerade weil unter den erschwerten Bedingungen nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine weiterführende Arbeit mit diesem Hörbuch für die Schüler/innen besonders motivierend gewesen wäre. Eine Förderung der Kinder durch dieses Hörbuch hat dementsprechend nicht stattgefunden, daher werde ich auch im nächsten Kapitel, wenn die gezielte Förderung durch auditive Medien thematisiert wird, nicht darauf eingehen.

Schon während des Hörens haben die meisten Kinder nicht das von IMHOF beschriebene „offene Zuhörverhalten“ gezeigt. Sie waren abgelenkt, haben mit ihrem Mäppchen oder Ähnlichem gespielt und haben den Eindruck vermittelt, dass es ihnen vergleichsweise schwer fällt, zuzuhören. Ich war daher etwas überrascht, als sie trotzdem recht viele Fragen beantworten konnten. Jedoch konnte die Frage, durch die das Verständnis der gesamten Geschichte abgefragt wurde und deren Antwort nicht explizit im Hörbuch genannt wurde, von keinem der Kinder beantwortet werden. Daraus habe ich die Erkenntnis gewonnen, dass ich

zukünftig eher auf Hörbücher zurückgreifen werde, deren Altersempfehlung nicht dem tatsächlichen Alter der Kinder entspricht. Ebenso wurde mir klar, dass ich nie auf das gemeinsame Besprechen der Hörbücher verzichten sollte. Einerseits wird dadurch der Inhalt noch einmal verdeutlicht, andererseits dienen Sprechansätze ferner der Weiterentwicklung der semantischen und vor allem der pragmatischen Fähigkeiten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Verwendung eines Hörbuches im Unterricht gut überlegt und vorbereitet sein sollte. Das bloße Anhören, ohne gemeinsame Interaktion, Gespräche oder eine handlungsorientierte Einbindung des Hörbuches in den Unterricht, macht wenig Sinn und bringt keine Lese- oder Schreibmotivation mit sich.

Ähnlich wie die durch den Lehrplan verpflichtenden Buchvorstellungen sollten die Schüler/innen in der folgenden Woche an „Hörbuchempfehlungen“ arbeiten. Die Bund - Länder - Kommission für Bildungsplanung sieht diesbezüglich in ihrem Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung unter anderem als Aufgabe der Medienerziehung, Medien kritisch beurteilen zu können und Medien nach bestimmten Zwecken auszuwählen und einzusetzen (vgl. PÖTTINGER 2002, S.105). Ausgangspunkt war, dass die Kinder selbstständig Zweier- bzw. Dreiergruppen gebildet haben und sich gemeinsam in ihrer Gruppe ein Hörbuch in der Stadtbücherei ausgeliehen haben. Bei der Auswahl der Kinder habe ich lediglich darauf geachtet, dass die Hörbücher nicht zu lang sind und die Altersempfehlungen dem Alter der Kinder entsprechen. Da die Hörbücher nicht von allen Gruppen gemeinsam zur gleichen Zeit laut angehört werden konnten, da sich die Gruppen dabei zu stark gegenseitig abgelenkt hätten, habe ich täglich mit je einer Gruppe in einem separaten Therapiezimmer die Hörbücher angehört und die Kinder haben es anschließend bewertet.

Das Anhören der Hörbücher und die Hörbuchbewertungen haben sich als sehr zeitaufwendig herausgestellt und nahmen eine Woche in Anspruch. Die Kinder sollten dabei weitestgehend selbstständig arbeiten. Ich selbst habe nur bei Fragen oder Schwierigkeiten eingegriffen.

Die Gruppen haben sich die folgenden Hörbücher ausgeliehen: Gruppe 1: „Lauras Stern“; Gruppe 2: „Mats und die Wundersteine“; Gruppe 3: „Hier kommt Ponyfee“; Gruppe 4: „Spongebob Schwammkopf Folge 4 - Die Aufsichtsperson“.

Bei der Arbeit mit den Hörbuchempfehlungen wurde erneut deutlich, dass die meisten Schüler/innen Schwierigkeiten haben, den Hörgeschichten über längere Zeit aufmerksam folgen zu können. Ich vermute die Ursache liegt unter anderem darin, dass Schüler/innen mit sprachlichen Schwierigkeiten häufiger Probleme in der auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung haben. Gerade deshalb kann eine Förderung durch Hörbücher aber auch eine besondere Lernchance für den Schriftspracherwerb bergen. Auch die Unerfahrenheit mit dem

Medium Hörbuch führt wahrscheinlich dazu, dass den Kindern der Umgang damit zuweilen noch etwas schwer fällt. Allerdings kann ich nicht beurteilen, inwieweit sich das Anhören zu zweit oder zu dritt, also in einer kleinen Gruppe, positiv oder negativ auf die Zuhörfähigkeiten und die Konzentration der Kinder auswirkt.

Zusammenfassend lässt sich jedoch sagen, dass entgegen meinen Erwartungen die Zuhöraktivität und Konzentration der Schüler/innen während des Hörens in der Kleingruppe im Vergleich zum Hören im Klassenunterricht weniger stark ausgeprägt war. Trotzdem machten sie sich nach dem Hören begeistert an die Bearbeitung der Arbeitsblätter, auf welchen sie ihre Bewertung schriftlich festgehalten haben. Daraus lässt sich folgern, dass sich Hörbücher gut eignen, um Schreibmotivation aufzubauen und als Ausgangspunkt für vielfältige Schreibansätze ebenfalls den Lernbereich Texte verfassen fördern können.

Das schwierigste Hörbuch war meines Erachtens „Spongebob Schwammkopf“, welches eins zu eins aus der gleichnamigen TV-Serie übernommen wurde. Es handelt sich hierbei vielmehr um einen Film ohne Bild, als um ein Hörbuch mit dem Ziel, die Rezipienten audiovisueller Medien ebenfalls als Konsumenten der rein auditiv ausgerichteten Produkte zu gewinnen. Die Tonträgerindustrie versäumt es dabei nicht, Anlehnungen an Fernsehserien zu betonen; dies geschieht zum einen mittels Texthinweisen, etwa durch eine Titelergänzung wie „Geschichten zur TV-Serie“, zum anderen mittels Abbildungen der Serienhelden auf dem Cover der Tonträger. Da audiovisuelle Medien den Sehsinn in Verbindung mit dem Hörsinn ansprechen, sind sie wesentlich attraktiver für die meisten Kinder. Außerdem erfordern audiovisuelle Medien viel weniger Konzentration und Aufmerksamkeit als rein auditive Medien. Die sprachlichen Formulierungen und die Wörter, die in diesem Hörbuch vorkommen, sind keineswegs altersentsprechend. Ich habe mich dementsprechend darauf eingestellt, dass ich dieser Gruppe vermehrt erklärend zu Seite stehen muss. Es war jedoch das Gegenteil der Fall. Zum einen war diese Gruppe sehr begeistert und konzentriert bei der Sache, zum anderen haben sie insgesamt weniger Hilfe von mir benötigt, als die anderen Gruppen. Erklärbar wird dies dadurch, dass den drei Jungen der Gruppe diese Folge bereits durch das Fernsehen bekannt war. „Solche Adaptionen [...] sensibilisieren jedoch nicht den Hörsinn der jungen Rezipienten, sondern rufen bereits bestehende Vorstellungen ab“ (BÖCKELMANN 2002, S.35). Dadurch lässt sich auch erklären, dass keinerlei Verständnis-, Motivations- und Konzentrationsprobleme aufgetreten sind. Ebenso wenig fördern diese Adaptionen den Umgang mit der Literatur, denn „[...] Action und Lautstärke prägen die Hörspiele, wodurch verhaltene Töne und gedankliches Verweilen ausgeschlossen sind“ (BÖCKELMANN 2002, S.35).

Die Hörbuchempfehlungen der Kinder haben sicherlich einen kleinen Beitrag zur Entwicklung einer erfolgreichen Lesesozialisation leisten können. Ebenso wie die pragmatischen Fähigkeiten während der Besprechungen innerhalb der Gruppen, und während der Vorträge ge-

fördert wurden, wurde auch der Bereich Texte verfassen und überarbeiten anhand der Bewertungsarbeitsblätter weiterentwickelt.

In der folgenden und gleichzeitig letzten Woche meines Blockpraktikums führte ich eine Kombination aus Klassenlektüre und Hörbuch ein. Gründe, die mich zu dieser Entscheidung veranlassten, waren einerseits, dass in der Klasse bislang noch nicht mit einer Klassenlektüre gearbeitet wurde, andererseits bewog mich die Tatsache, dass die meisten Kinder nur wenige eigene Bücher besitzen und daher Bücher bzw. Lesen auch in ihrem familiären Umfeld eine eher untergeordnete Rolle spielen, viele der Schüler/innen also aus buchfernen Elternhäusern stammen, dazu.

Um die Klassenlektüre und das entsprechende Hörbuch möglichst genau den Interessen und Vorlieben der Kinder anpassen zu können, habe ich ihnen schon eine Woche zuvor zwei Erstlesebücher vorgestellt, zwischen denen sie sich entscheiden konnten. Denn nur, wenn die Inhalte für die Kinder persönlich bedeutsam sind, werden sie zum Lesen und Schreiben motiviert. Die beiden Bücher habe ich vorab sorgfältig ausgewählt. Die oberste Zielsetzung dabei war, sie entsprechend der Interessen möglichst vieler Kinder der Klasse auszuwählen. Daneben habe ich vor allem auf ein leseförderliches Layout und ansprechende Illustrationen geachtet. Auch die dazugehörigen Hörbücher habe ich zuvor einer Bewertung unterzogen. Die Schüler/innen konnten zwischen dem Buch „Schulgeschichten vom Franz“ von Christine Nöstlinger und dem Buch „Der Mondscheindrache“ von Cornelia Funke wählen. Jedes Kind hat seine Wahl auf einen kleinen Zettel geschrieben. Am Ende habe ich die Zettel eingesammelt und das „Wahlergebnis“ verkündet. Neun Kinder entschieden sich für das Erstlesebuch „Der Mondscheindrache“ und nur zwei für „Schulgeschichten vom Franz“.

Generell bietet sich die Kombination von Klassenlektüre und Hörbuch an, da die Lesefertigkeiten der Kinder sehr heterogen sind und das ausschließlich gemeinsame Lesen des Buches sich für manche Kinder als recht ermüdend gestaltet. Durch die zusätzliche Nutzung des Hörbuches konnte die Klasse zusammen den Inhalt des Buches erschließen, darüber sprechen und Lese- oder Schreibaufgaben dazu bearbeiten.

Im Unterricht haben wir Seiten, die die Kinder zu Hause gelesen haben, noch einmal gemeinsam angehört und im Anschluss darüber gesprochen. Daran anknüpfend haben die Schüler/innen Bilder zum Buch gemalt, Texte geschrieben, zu Bildern aus dem Buch geschrieben oder Fragen zum Buch beantwortet. Alle Arbeitsblätter wurden nach Beendigung des Buches zu einem kleinen „Drachenbuch“ für jeden Schüler / jede Schülerin zusammen-

gefasst und im Schulhaus ausgestellt. Auf diese Weise wurden die Schüler/innen motiviert, adressatenbezogen zu schreiben.

Die Verbindung von Klassenlektüre und dem entsprechenden Hörbuch hat sich in der Praxis für die Schüler/innen als sehr motivierend herausgestellt. Durch die intensive und tägliche Beschäftigung mit der Geschichte haben die Schüler/innen eine „aktive Leser/innenhaltung“ (vgl. BRÜGELMANN/BRINKMANN 2005, S.182) aufgebaut. Sie haben sich gut in den Hauptakteur der Geschichte hineinversetzen können und waren während des Hörens im Allgemeinen sehr konzentriert und aufmerksam. Dabei ist besonders aufgefallen, dass die Geschichte von den Schüler/innen merklich als spannend und unterhaltsam empfunden wurde. Ersichtlich wurde dies etwa dadurch, dass sie, ohne, dass ich den Anstoß dazugegeben habe, Vermutungen aufgestellt haben, wie die Geschichte weitergehen könnte. Daneben konnte ich beobachten, wie sich einige Schüler/innen auch außerhalb des Deutschunterrichts über das (Hör)buch unterhalten haben oder in Pausen in ihrem Buch gelesen haben. Dem Handlungsstrang des Hörbuches konnten alle Schüler/innen gut folgen. Wahrscheinlich auch deshalb, weil durch den parallelen Einsatz der Klassenlektüre eine noch intensivere Auseinandersetzung mit der Geschichte möglich wurde. Ein weiterer Grund dafür könnte auch sein, dass wir alles was wir angehört haben, zusätzlich auch noch einmal gelesen haben. Wenn die Kinder beispielsweise Zuhause eine Seite gelesen haben, wurde dieser Teil am folgenden Tag gemeinsam angehört und anschließend gemeinsam in einem Sprech Anlass reflektiert.

Wie die Beschäftigung speziell mit der Klassenlektüre abgelaufen ist, wird im anschließenden Kapitel, in dem es um die Förderung des Lesens durch Hörbücher geht, ausführlich beschrieben.

6.4.2. Förderung Lesen / Umgang mit Texten und Medien anhand von Hörbüchern

6.4.2.1. Förderung Lesen / Umgang mit Texten und Medien anhand des Hörbuches „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“

Nachdem sich die Klasse im Stuhlkreis vor der Tafel versammelt hat, habe ich vor dem eigentlichen Hören des Hörbuches zunächst noch einmal mit den Schüler/innen besprochen, worin der Unterschied zwischen Buch und Hörbuch liegt und habe beides zur Veranschaulichung im Kreis herumgegeben. Anschließend haben wir gemeinsam überlegt, wie der CD-Player funktionieren könnte. Einige Schüler/innen hatten schon Erfahrungen mit der Bedienung des Gerätes. Da die selbstständige Nutzung des Mediums Hörbuch erst möglich wird, wenn man einen CD-Player bedienen kann, habe ich als Ritual beim gemeinsamen Hören

von Hörbüchern eingeführt, dass in jeder Stunde ein Schüler / eine Schülerin für die Bedienung des CD-Players verantwortlich ist. Daher erklärte ich der Klasse gemeinsam mit einer Schülerin, wie man dabei vorgeht. Diese Schülerin hat dann in dieser Stunde die Verantwortung für die Bedienung des Gerätes übernommen. Sie hat die CD eingelegt und auf meine Anweisung die CD angehalten oder Musikstücke übersprungen, die ich nicht mit der Klasse anhören wollte.

Der Bereich Lesen sollte in dieser Stunde einerseits vor allem indirekt durch das neugierig Machen auf literarische Stoffe, also den Aufbau von Lesemotivation gefördert werden, andererseits sollten nach dem Schreiben der Briefe in der Stationenarbeit schwerpunktmäßig die Lesefähigkeiten der Schüler/innen gefördert werden.

Die fünf Stationen der Stationenarbeit wurden so gewählt, dass sie von allen Schüler/innen selbstständig bearbeitet werden konnten. Da die Schüler/innen nicht alle Stationen in dieser Doppelstunde bearbeiten konnten, habe ich das Beenden der Stationenarbeit auf eine folgende Stunde verlegt. Diese Möglichkeit habe ich ihnen schon zu Beginn der Stationenarbeit mitgeteilt, sodass sie ohne zeitlichen Druck arbeiten konnten. Die ersten vier Stationen wurden von allen Schüler/innen bearbeitet. Bei der ersten Station sollten die Schüler/innen einem abgebildeten Löwen nach schriftlicher Anweisung ein Kostüm malen. Dabei konnte an den gemalten Kostümen sehr leicht überprüft werden, ob die Schüler/innen zum Sinn entnehmenden Lesen in der Lage sind. War ein Kind mit dieser Station fertig, hat es anhand eines Kontrollblattes, auf dem das Kostüm richtig, entsprechend der Anweisung gemalt wurde, die eigene Zeichnung überprüfen können. Die zweite Station wird an dieser Stelle ausgelassen, da es hier um die schriftliche Beschreibung von Tieren ging. Diese Station wird ausführlich im nächsten Kapitel, in dem die Förderung der Textproduktion im Mittelpunkt steht, beschrieben. Die dritte Station bestand aus zwei Arbeitsblättern. Auf dem einen Blatt waren Illustrationen aus dem Bilderbuch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ abgebildet, auf dem anderen Blatt standen verschiedene Sätze, die die Kinder ausschneiden und dem richtigen Bild zuordnen sollten. Die Zuordnung von Text und Bild ist eine grundlegende Übung zur Förderung des Leseverstehens. Gleichzeitig schaffen die Bilder einen Kontext, der beim Lesen zur Bildung von Hypothesen genutzt werden kann. Bei der vierten Station spielten die Kinder in Partnerarbeit ein Wort - Bild - Memory mit den Tieren und den entsprechenden Tiernamen aus der Hörbuchgeschichte. Die Schüler/innen mussten sich dafür selbstständig einen Partner auswählen, was ein gewisses Maß an sozialer Kompetenz erfordert.

Die fünfte Station wurde nur von Kindern bearbeitet, die zu einer einseitigen Nutzung der vierten Taktik des Lesens neigen. Diese Kinder lesen also noch zu wenig hypothesengeleitet und zu stark buchstaben- bzw. wortweise. Auch Benjamin, an dem ich exemplarisch die Leseförderung in meinem Unterricht aufzeige, gehört, wie ich anhand der Analyse einer Leseprobe festgestellt habe, zu dieser Gruppe von Kindern. Er benötigt in erster Linie Leseübungen, die ihn veranlassen seine bevorzugte Zugriffsweise auf der Buchstabenebene zu einer stärkeren Kontextnutzung hin zu erweitern und beim Lesen gezielt Hypothesen aufzubauen, damit sein Lesen flüssiger und schneller wird. Die Deutschlehrerin sagte mir vorab, für welche anderen Kinder der Klasse diese Station außerdem geeignet sei. Für Kinder, die eher ratend erlesen und die die Nutzung des Kontextes kompensatorisch einsetzen, ist diese Station nicht geeignet, da dadurch diese kompensatorische Nutzung noch unterstützt werden würde.

Die Kinder sollten an dieser Station einen kleinen Text in Form einer Fensterkarte aus dem Buch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ lesen. Das besondere an einer Fensterkarte ist, dass dabei mit einer verzögerten Wortvorgabe gearbeitet wird. Es waren also einzelne Wortteile zunächst nicht sichtbar. Diese sollten von den Kindern selbstständig ergänzt werden. Entscheidend dabei ist, dass die Kinder ihre Hypothesen sofort anschließend am Schriftbild überprüfen und auf diese Weise nicht zum Raten ermuntert werden. Ich habe für diese Station zwei Fensterkarten angefertigt, bei denen ich Wortteile ausgeschnitten und nach hinten geklappt habe. Durch die Nutzung des Kontextes wurden die fehlenden Wörter von den Kindern ergänzt und durch das Vorklappen des Wortes wurden die Hypothesen am konkreten Schriftbild überprüft.

6.4.2.2. Förderung Lesen / Umgang mit Texten und Medien anhand von Hörbuchempfehlungen

Der Umgang mit dem Medium Hörbuch, die Fähigkeit es zu nutzen, es den eigenen Interessen und Vorlieben entsprechend auszuwählen und kritisch zu bewerten, kurz der Aufbau von Medienkompetenz und damit verknüpft die Entwicklung von Lesemotivation, sollten in dieser Unterrichtseinheit ein Schwerpunkt der Förderung darstellen.

Die Schüler/innen liehen sich, entsprechend dieser Zielsetzung, immer in Zweier- bzw. Dreiergruppen ein Hörbuch in der Stadtbücherei aus. Noch besser hätte dieses Vorhaben verwirklicht werden können, wenn sich jedes Kind sein / ihr eigenes Hörbuch ausgeliehen, bewertet und anschließend der Klasse vorgestellt hätte. Jedoch hätte diese Vorgehensweise im zeitlichen Rahmen des Blockpraktikums zu viel Zeit in Anspruch genommen.

Die Schüler/innen nahmen die Auswahl der Hörbücher sehr ernst und hatten merklich Spaß daran. Einige Kinder haben sich vertieft nahezu jede CD angeschaut und sich anschließend sehr lange mit ihrer Gruppe beraten, bis sie zu einer Entscheidung gekommen sind. Schon hier wurde ersichtlich, dass sie sich sehr auf das Anhören und die Bewertung der Hörbücher freuten. Ebenso wurde deutlich, dass sich eine Bücherei tatsächlich eignet, um auf Lust auf Kinderliteratur zu machen und somit Lesemotivation aufzubauen. Benjamin beschäftigte sich sehr lange mit einem Kindersachbuch über Traktoren. Ich habe ihn in der gesamten Praktikumszeit nie so ruhig und konzentriert erlebt, denn im Allgemeinen ist er ein sehr aufgewecktes, zuweilen sogar unruhiges Kind. Nachdem sich die Kinder ihre Hörbücher ausgesucht hatten, schauten sie sich interessiert verschiedenste Kinderbücher an. Einige setzten sich in eine ruhige Ecke und begannen zu lesen. Es war schwierig die Kinder zum Zurückgehen in die Schule zu bewegen, da sie gerne noch länger dort geblieben wären.

Jede Gruppe hörte sich ihr Hörbuch gemeinsam mit mir in einem separaten Therapiezimmer an. Dabei war jeweils ein Schüler / eine Schülerin für die Bedienung des CD-Players zuständig.

Vor dem Hören erzählten mir die Schüler/innen, warum sie sich genau dieses Hörbuch ausgeliehen haben. Sie lasen den Titel des Hörbuchs, sahen sich das Cover an und stellten dann Vermutungen auf, worum es in der Geschichte gehen könnte. Auf diese Weise werden, ähnlich wie beim Lesen, schon vorab Erwartungen aufgebaut und somit kann das Hören erleichtert werden.

Wichtig während des Hörens war mir, dass sich die Kinder einen gemütlichen Platz in dem Therapiezimmer suchten. Dafür standen verschiedene Sitzsäcke zur Verfügung. Nach dem Hören setzten sich die Schüler/innen an den Tisch, reflektierten den Inhalt und überlegten zunächst im Gespräch, wie ihnen das Hörbuch gefallen hat und was beispielsweise besonders lustig oder spannend daran war.

Danach las jeweils ein Schüler / eine Schülerin die Arbeitsanweisungen bzw. die Fragen auf den verschiedenen Arbeitsblättern vor. In diesem Zusammenhang habe ich bei Kindern, die noch besonders mühsam Erlesen, die Paired Reading Methode angewandt und die Arbeitsanweisung mit ihnen zusammen vorgelesen. Wie diesbezüglich die Textproduktion abgelaufen ist, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

Nachdem die Schüler/innen die Arbeitsblätter ausgefüllt hatten, überlegten sie sich, wer bei der Hörbuchempfehlung vor der Klasse, welchen Teil vorstellt. Da sie mit Buchempfehlungen