

Universität Freiburg, Schweiz  
Philosophische Fakultät  
<Fachbereich>  
<Titel und Name von Dozent:in>

Individueller Schwerpunkt: Konzeptarbeit zur Lesedidaktik  
HS 20##

# Umsetzung eines literarischen Werkes als Hörbuch unter den Aspekten der Lesemotivation, des Leseprozesses und des Vorlesens

---

Eingereicht am 9. Februar 20##

von **Vorname Name**

Fächer:

- Germanistik
- <...>

[Anzahl der studierten  
Semester]

Heimat-Adresse:

Semester-Adresse:

## **Inhaltsverzeichnis**

---

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>EINLEITUNG</b>                                       | <b>1</b>  |
| <b>2</b> | <b>LESEKOMPETENZ</b>                                    | <b>1</b>  |
| 2.1      | MOTIVATION ALS ELEMENT DER LESEKOMPETENZ                | 2         |
| 2.2      | LESEN ALS PROZESS                                       | 2         |
| 2.3      | LESEKOMPETENZ AUF DER ZIELSTUFE                         | 3         |
| <b>3</b> | <b>VORLESEN IM LITERATURUNTERRICHT</b>                  | <b>3</b>  |
| 3.1      | FLÜSSIGES VORLESEN                                      | 4         |
| 3.2      | LAUTLESEVERFAHREN                                       | 5         |
| <b>4</b> | <b>UMSETZUNG EINES LITERARISCHEN WERKES ALS HÖRBUCH</b> | <b>6</b>  |
| 4.1      | DIDAKTISCHE PERSPEKTIVE AUF DAS HÖRBUCH                 | 7         |
| 4.2      | PRODUKTION EINES HÖRBUCHES                              | 8         |
| <b>5</b> | <b>SCHLUSSWORT</b>                                      | <b>9</b>  |
| <b>6</b> | <b>LITERATURVERZEICHNIS</b>                             | <b>10</b> |
|          | <b>EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG</b>                        | <b>11</b> |

# 1 Einleitung

---

Beim Frühstück die Zeitung, im Bus der Fahrplan, in der Vorlesung die Folien oder das Tagesmenu in der Mensa – kurz, Lesen findet sich praktisch überall und ist fest im Alltag verankert. Doch was ist Lesen überhaupt und wie erwerben wir diese Kompetenz?

Das Lesen impliziert vier Komponenten: einen Leser beziehungsweise eine Leserin, einen Lesestoff, eine Lesesituation und das Lesen an sich.<sup>1</sup> In dieser Arbeit soll der Schwerpunkt auf dem Lesenden und dem eigentlichen Lesen liegen. Hierfür werden anfänglich themenübergreifende Begriffe wie die Lesekompetenz und deren Zusammenhang mit der Lesemotivation geklärt, worauf der Prozess des Lesens erläutert wird. Es folgt eine Standortbestimmung auf der Sekundarstufe I und der zu erreichenden Kompetenzen auf dieser Stufe. Anschliessend wird das Vorlesen als handlungsorientiertes Element im Deutschunterricht unter verschiedenen Möglichkeiten an Lautlese-Verfahren aufgezeigt. Unter all diesen Aspekten folgt als Synthese die konkrete Einsetzung von Hörbüchern im Unterricht, worauf letztlich auf die Produktion eines eigenen Hörbuchs eingegangen wird.

In dieser Arbeit wird das Augenmerk auf literarische beziehungsweise epische Texte gelegt, dabei wird auf die Betrachtung von Sachtexten verzichtet. Zudem wird der Begriff des Hörbuches als Sammelbegriff verwendet. Auf eine Unterteilung in Subkategorien wird nicht eingegangen, da dies für den Umfang dieser Arbeit nicht als relevant erscheint.

## 2 Lesekompetenz

---

Unter einer Kompetenz wird eine Fähigkeit verstanden, die von einem Individuum selbständig erarbeitet wurde und nach der Wissensaneignung spezifisch auf einen Bereich angewendet oder auf neue Bereiche übertragen werden kann.<sup>2</sup> Auf das Lesen bezogen bedeutet dies «die Kombination einzeln und selbständig erarbeiteter Lesestrategien, und zwar in Abstimmung auf einen jeweils neuen Text vornehmen zu können, um diesen inhaltlich zu erfassen und zu verarbeiten.»<sup>3</sup>

Hinter dem Begriff der Lesekompetenz verbergen sich also verschiedene Kriterien, die schlussendlich in gradueller Ausprägung die spezifischen Fertigkeiten des Lesens bestimmen. Zu diesen Kriterien zählen unter anderem die Erfahrung, das Vorwissen, die Reflexion, die Motivation oder alle auf das Lesen bezogene Interaktionen.<sup>4</sup> Allgemein ist Lesen als Konstruktionsprozess zu verstehen, der in zwei Richtungen wirken kann: Top-Down als textgeleiteter Prozess oder Bottom-Up als vorwissensgeleiteter Vorgang.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.): *Förderung der Lesemotivation. Schulische Leseförderung im Anschluss an PISA 2000/2003*. Wien 2008, S. 14.

<sup>2</sup> Vgl. Frey, Hanno: Lesekompetenz verbessern? Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen! In: *Empirische Erziehungswissenschaft*. Hrsg. von Rolf Becker u.a. Münster 2010, S. 37.

<sup>3</sup> Ebd. S. 37.

<sup>4</sup> Vgl. ebd., S. 41.

<sup>5</sup> Vgl. Müller, Karla: Hörbücher. In: *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. Hrsg. von Petra Josting und Klaus Maiwald. München 2007, S. 100.

## **2.1 Motivation als Element der Lesekompetenz**

Die Informationsverarbeitung erfolgt aufgrund der erlangten Kompetenzen und den persönlichen Einstellungen, die durch mehrere Dimensionen beeinflusst werden: der selbstbezogenen Wissenskomponenten, des Strategiewissens und Strategiegebrauchs, des inhaltlichen Vorwissens sowie der extrinsischen oder intrinsischen Motivation. Für die Lesemotivation von Vorteil ist, dass sie von verschiedenen Umgebungsfaktoren abhängt und somit extrinsisch beeinflusst werden kann, sofern die Lesesituation von den Lernenden nicht als kontrollierend aufgefasst wird. Aber auch thematisches Interesse offenbart sich als motivationssteigernd. Um weniger interessante Inhalte dennoch im Unterricht einzubauen, sollte der Stoff mit übergeordneten Zielen verknüpft werden, damit ein Bezug zur praktischen Bedeutsamkeit hergestellt werden kann.<sup>6</sup> Generell ist Lesemotivation eng mit Erfolg oder Misserfolg verknüpft und hängt kausal mit der Lesemenge zusammen, die dann wiederum direkt proportionale Auswirkungen auf die Lesekompetenz aufweist. Dementsprechend korrelieren die Lesemotivation und die Lesekompetenz stark miteinander.<sup>7</sup>

## **2.2 Lesen als Prozess**

Wird Lesen von der Prozessebene her betrachtet, so werden hauptsächlich die kognitiven Vorgänge des Lesens erfasst, bei denen aktiv Bedeutungen konstruiert werden.<sup>8</sup> Diese kognitiven Vorgänge werden in hierarchieniedrige und hierarchiehöhere Prozesse unterschieden. Zu ersteren zählen eher automatisierte Leseleistungen wie die Wort- und Satzidentifikation oder die Verknüpfung von Satzfolgen. Diese hierarchieniedrigen, kognitiven Leseprozesse werden bei kompetenten Lesern automatisiert vollzogen, wodurch mehr Ressourcen für höhere, reflexive Prozesse verfügbar sind und aufgewendet werden können. Unter solchen hierarchiehöheren Prozessen werden eher strategisch-zielbezogene Leistungen wie die Bildung einer Makrostruktur aufgrund der Textsorte oder die lokale Kohärenzherstellung verstanden. Letztere bezieht sich auf die Verknüpfung von Satzfolgen, welche von geübten Lesern durch das Bilden von Inferenzen und mit Hilfe des Welt- und Sachwissens konstruiert werden.<sup>9</sup>

Sobald solche lokalen Kohärenzen hergestellt und Organisationsvorgänge miteinander verknüpft werden können, gelangt ein Leser zu einer Gesamtvorstellung des Textinhaltes. Er kann nun die Struktur des kompletten Textinhaltes erfassen und es können globale Kohärenzen hergestellt werden.

---

<sup>6</sup> Vgl. Streblov, Lilian: Zur Förderung der Lesekompetenz. In: *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Hrsg. von: Schiefele, Ulrich u.a. Wiesbaden 2004, S. 280f.

<sup>7</sup> Vgl. Frey, Hanno: Lesekompetenz verbessern? Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen! In: *Empirische Erziehungswissenschaft*. Hrsg. von Rolf Becker u.a. Münster 2010, S. 38-40.

<sup>8</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler 2011, S. 12.

<sup>9</sup> Vgl. ebd., S. 13.

Schlussendlich bilden fortgeschrittene Leser, denen beispielsweise die formale Organisation und die Funktionsweise der Textsorten bekannt sind, während des Lesens Superstrukturen, was zum eigentlichen Ziel des Lesens führt, dem Aufbau einer mentalen Repräsentationsebene des Gelesenen.<sup>10</sup>

### **2.3 Lesekompetenz auf der Zielstufe**

In der Primarschule stehen Zielsetzungen im Bereich des Schriftsprachenerwerbes im Vordergrund. Daran knüpfen die Bildungsziele im Deutschunterricht auf der Sekundarstufe I an, jedoch vervielfältigt sich der Aufgabenbereich und schliesst auch literaturdidaktische Bestandteile mit ein. Folglich erweitert sich das Spektrum der zu lesenden Texte und es kommen analytisch-reflexive Leseweisen hinzu. Die Kompetenzerhaltung des Lesens als Handlung bleibt aber auch auf der Sekundarstufe I als wichtige Komponente bestehen.<sup>11</sup>

Durch die medienkulturellen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte steigt die Zahl neuer Medien im Unterricht. Spezifisch für den Deutschunterricht bedeutet dies, dass sowohl neue, mediale Texte mit ihrer Ästhetik in den Unterricht einfließen, als auch Kompetenzen im medialen Umgang und medienbezogene Sichtweisen zu Bildungszielen auf der Sekundarstufe I werden. Der Medienumgang wird also zum integralen Bestandteil des Deutschunterrichts, was beispielsweise mit Hörbüchern umgesetzt werden kann.<sup>12</sup> Allgemein spielen auditive Medien im Sekundarbereich eher eine untergeordnete Rolle, und dennoch können sie zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenz herangezogen und eingesetzt werden.<sup>13</sup>

## **3 Vorlesen im Literaturunterricht**

---

Um einen Text laut vorzulesen, sind Kenntnisse des Phoneminventars einer Sprache zwingend. Die lautliche Bewusstheit ist eine wichtige Vorläuferkompetenz für das primäre Lesenlernen und bildet die Grundlage zur Verbesserung der Lesekompetenz.<sup>14</sup>

---

<sup>10</sup> Vgl. Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana: Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. In: *UTB Schulpädagogik, Didaktik Deutsch*. Hrsg. von Jakob Osser. Paderborn 2009, S. 34.; Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler 2011, S. 14f.

<sup>11</sup> Vgl. Maiwald, Klaus: Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In: *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler 2014 (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 11, Teil 2), S. 51f.

<sup>12</sup> Vgl. ebd., S. 62f.

<sup>13</sup> Vgl. Ringling, Jörg: Ein Hörspiel mit Schülern in der Sekundarstufe I produzieren, aber wie? In: *Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung*. Hrsg. von Franz-Josef Payrhuber und Gudrun Schulz. Baltmannsweiler 2007, S. 38.

<sup>14</sup> Vgl. Frey, Hanno: Lesekompetenz verbessern? Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen! In: *Empirische Erziehungswissenschaft*. Hrsg. von Rolf Becker u.a. Münster 2010, S. 46.

### 3.1 Flüssiges Vorlesen

Damit ein Text von Schüler und Schülerinnen flüssig gelesen werden kann, müssen spezifische Fähigkeiten im Bereich der Lesegeschwindigkeit und der exakten Aussprache und Betonung vorhanden sein. Die Schüler beherrschen also alle hierarchieniedrigen Leseprozesse.<sup>15</sup> Vorlesen kann im Unterricht durch lautes Lesen der Lehrperson oder durch die Schüler und Schülerinnen stattfinden. Das Vorlesen des Lehrers scheint jedoch entgegen dem handlungsorientierten Ansatz zu sein, es kann aber dennoch einen wertvollen Beitrag zur Verbesserung der Lesekompetenz leisten, da bei den Lernenden durch reines Zuhören eine aktive Verstehensleistung hervorgebracht werden kann.<sup>16</sup> Lautes Lesen von Schüler und Schülerinnen weist wiederum erst dann einen bedeutenden Lerneffekt auf, wenn eine Vorbereitung der Texte während des Unterrichts stattfindet und Markierungen im Text wie Unterstreichungen oder Pausenzeichen vorgenommen werden können. Um dieser Aktivität eine sinnvolle Funktion einzuräumen, kann lautes Lesen mit projektorientierten Vorgehensweisen verknüpft werden.<sup>17</sup>

Bevor jedoch darauf eingegangen wird, wird der Blick zuerst auf die handlungsorientierte Methode des Lautleseverfahrens geworfen. Im Kontext der Lesedidaktik wird lautes Lesen und Vorlesen von kurzen Texten oder Textabschnitten als explizite Trainingsform aufgefasst, bei der «die Schüler(innen) [...] vor allem ihre Lesefähigkeit bei der Worterkennung, der Verbindung von Wortfolgen im Satzzusammenhang und bei der Herstellung von Relationen zwischen den einzelnen Sätzen verbessern können.»<sup>18</sup> Lautleseverfahren tragen also innerhalb der Leseentwicklung zur Verbesserung der hierarchieniedrigeren Prozesse bei, die am Anfang jedes Lesekompetenzerwerbes stehen. Sind diese Teilfertigkeiten ausgebildet, können die Schüler und Schülerinnen Texte ohne zusätzliche kognitive Anstrengung vorlesen. In der Lesedidaktik spricht man in diesem Fall von *Leseflüssigkeit*, in der es um ein geläufiges Lesetempo und um die Hörbarmachung der syntaktischen und semantischen Strukturen von Sätzen oder von ganzen Texten geht.<sup>19</sup> Leseflüssigkeit kann auf der lexikalischen wie auch der syntaktischen Ebene in vier verschiedene Lesefertigkeiten unterschieden werden: in die Dekodiergenauigkeit, die Automatisierung, eine adaptive Lesegeschwindigkeit und eine adäquate Betonung. Durch Letztere entsteht eine Segmentierung der Satzstruktur in syntaktische und semantische

---

<sup>15</sup> Vgl. Frey, Hanno: Lesekompetenz verbessern? Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen! In: *Empirische Erziehungswissenschaft*. Hrsg. von Rolf Becker u.a. Münster 2010, S. 46.

<sup>16</sup> Vgl. Spinner, Kaspar H.: Lesekompetenz in der Schule. In: *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Hrsg. von Ulrich Schiefele u.a. Wiesbaden 2004, S. 133.

<sup>17</sup> Vgl. Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: *Les- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler 2010 (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 11, Teil 2), S. 197f.

<sup>18</sup> Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler 2011, S. 27.

<sup>19</sup> Vgl. Frey, Hanno: Lesekompetenz verbessern? Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen! In: *Empirische Erziehungswissenschaft*. Hrsg. von Rolf Becker u.a. Münster 2010, S. 46f.

Einheiten.<sup>20</sup> Ob jemand ein flinker Leser ist, kann anhand dieser Kriterien bestimmt werden. Ist dies nicht der Fall, müssen lange Wörter meist synthetisierend erlernt werden und es treten oft sinnentstellende Verleser auf lexikalischer Ebene auf. Auf syntaktischer Ebene zeigt sich dies durch eine langsamere Lesegeschwindigkeit und kommt in einer monotonen und semantisch entfremdeten Betonung zum Ausdruck.<sup>21</sup> Solche Defizite im Bereich der Leseflüssigkeit entstehen häufig in den ersten Jahren des Schriftsprachenerwerbs, die aus dem Erlernen der Phonem-Graphem-Korrespondenzen und der visuellen Gestalt von Wörtern sowie der Kontextualisierung von Wörtern und Sätzen bestehen. Wird die Leseflüssigkeit nicht in einer genügenden Masse erreicht, hat dies negative Auswirkungen auf die weitere Lesentwicklung des Kindes.<sup>22</sup> Es ist noch nicht umfassend geklärt, wie die Leseflüssigkeit am umfassendsten verbessert werden kann, abgesehen von der Tatsache, dass häufiges Lesen eine unbedingte Voraussetzung dafür ist.<sup>23</sup>

Um diese hierarchieniedrigen Lesevorgänge auf der Wort- und Satzebene zu fördern, eignen sich isolierte Übungen zur Verbesserung der Leseflüssigkeit. Anzusetzen ist dabei mit Übungen auf der Wortebene, die sich hauptsächlich auf das Festigen übereinstimmender Phoneme und Grapheme und dem Einprägen signifikanter Buchstabenkombinationen beziehen. Ziel ist es, durch eine Erweiterung des Wortschatzes den sicheren und schnellen Zugriff auf das mentale Lexikon zu verbessern. Auf Satzebene sollen die Lernenden die Gliederung in syntaktische und semantische Einheiten erkennen und zum besseren Verständnis des Satzes Kontextinformationen hinzuziehen. Als Übungen bieten sich beispielsweise das Verbinden von Satzteilen oder das Ergänzen fehlender Wörter an. Auf der lokalen Textebene werden schlussendlich Kohärenzbildungsprozesse eingeübt, wie etwa das Identifizieren von zusammengehörigen Textabschnitten oder die Bildung von Hypothesen über den weiteren Textverlauf.<sup>24</sup>

### **3.2 Lautleseverfahren**

Anstelle von isolierten Übungsformen erweisen sich zur Förderung der elementaren Lesevorgänge gerade bei älteren Schülern und Schülerinnen Lautleseverfahren als wirksam. Es kann dabei grundsätzlich zwischen zwei Grundformen unterschieden werden: dem *Wiederholten Lautlesen* und dem *Begleitenden Lautlesen*.<sup>25</sup>

---

<sup>20</sup> Vgl. Nix, Daniel: Förderung der Lesekompetenz. In: *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler 2010 (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 11, Teil 2), S. 150.

<sup>21</sup> Vgl. ebd., S. 150f.

<sup>22</sup> Vgl. ebd., S. 151.

<sup>23</sup> Vgl. Frey, Hanno: Lesekompetenz verbessern? Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen! In: *Empirische Erziehungswissenschaft*. Hrsg. von Rolf Becker u.a. Münster 2010, S. 47.

<sup>24</sup> Vgl. Nix, Daniel: Förderung der Lesekompetenz. In: *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler 2010 (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 11, Teil 2), S. 152.

<sup>25</sup> Vgl. ebd., S. 152f.

Beim *Wiederholten Lautlesen* liest ein disfluenter Lernender denselben Text wiederholt so lange vor, bis er eine festgelegte Anzahl Wörter pro Minute erreicht hat. Mit dieser Methode können signifikante Buchstabenkombinationen und Wörter in den Sichtwortschatz aufgenommen werden, worauf mit der Zeit eine direkte Dekodierung ganzer Einheiten gelingt. In der Durchführung im Unterricht sollte drauf geachtet werden, die Übungen in möglichst sinnvolle thematische Lernkontexte einzubetten und andere Handlungsfelder miteinzubeziehen. Für das *Begleitende Lautlesen* böte sich die Möglichkeit, die Jugendlichen mit Hörbuchversionen desselben Textes beim Lautlesen zu unterstützen. Dabei lesen die Schüler und Schülerinnen simultan halblaut mit und versuchen im Anschluss kleine Textabschnitte flüssig und laut zu lesen. Es wird also eine auf die eigene Lektüreerfahrung gerichtete Lesesituation simuliert, die gleichzeitig hierarchieniedrige Leseprozesse trainiert. Das Ziel besteht in einer Festigung des Leseflusses, sodass der Text im Anschluss ohne unterstützende Hilfsmittel geläufig und sinngestaltend gelesen werden kann. Eine weitere Variante des Lautleseverfahrens besteht darin, eine Vorlesesituation für die Jugendlichen zu gestalten, auf die sie sich durch Wiederholtes und Begleitendes Lautlesen gezielt vorbereiten können. Dies kann beispielsweise eine klasseninterne Produktion eines Hörbuchs über einen Roman oder eine gemeinsame Erstellung einer Hörbuch-Anthologie sein. Generell ist beim Lautlesen eine regelmässige und über mindestens sechs Wochen dauernde konstante Wiederholung notwendig, damit Fortschritte erzielt werden können.<sup>26</sup>

#### **4 Umsetzung eines literarischen Werkes als Hörbuch**

---

Die ersten literarischen Erfahrungen werden häufig durch Hörmedien wie Kinderbücher, Gedichte oder Lieder gemacht, was auch der erste Kontakt mit Erzählgenres darstellt.<sup>27</sup> Im Unterricht finden Hörmedien ihren Einsatz als Rezeptionsmedien oder in der Produktion eines eigenen Hörmediums. Dabei stellen Hörmedien keine natürliche Sprache dar, wie sie uns aus der mündlichen Kommunikation vertraut ist, sie rezipieren viel eher Sprache in ihrer verschriftlichten Form. Beim Hören literarischer Texte wird dementsprechend die Muttersprache als Schriftsprache aufgenommen.<sup>28</sup>

Weiter dem Hörbuch charakteristisch ist ein einzelner Erzähler in der auktorialen oder Ich-Perspektive, der seine Stimme als ein gestaltendes Element einsetzt, in dem er unterschiedliche sprachsprecherische Mittel einsetzt. Je nach Situation oder der agierenden Figur wird die Stimme im Tempo oder der Tonhöhe variiert. Diese sprachliche Variation ist für den Zuhörer ein hilfreiches Instrumentarium, um zu einer Textvorstellung zu gelangen. Zusätzlich werden Hörbücher mit Musik unterlegt, um bestimmte Emotionen hervorzuheben oder Handlungen zu unterstreichen. Die akustischen Signale dienen teilweise als Ersatz für die optischen Gliederungsstrukturen, die im gesprochenen Text fehlen. Aufgrund typischer

---

<sup>26</sup> Vgl. ebd., S. 153-156.

<sup>27</sup> Vgl. Schulz, Gudrun: Vom Lesen zum Hören und vom Lesen- und Hörenlernen. In: *Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung*. Hrsg. von: Franz-Josef Payrhuber und Gudrun Schulz. Baltmannsweiler 2007, S. 13.

<sup>28</sup> Vgl. ebd., S. 12f.

musikalischer Merkmale können unterschiedliche Genres markiert werden oder es kann auf den Höhepunkt der Geschichte hingewiesen werden.<sup>29</sup>

Durch die Rezeption eines Hörbuches wird leseschwachen Schülerinnen und Schülern den Zugang zu Literatur erleichtert, da die Probleme des technischen Lesens wegfallen. Dies wirkt sich positiv auf das Erleben der Geschichte aus und kann zu einer Steigerung der Motivation führen.<sup>30</sup> Im Unterschied zum gedruckten Buch ist die Rezeptionsgeschwindigkeit beim Hörbuch jedoch vorgegeben und die lautliche Segmentierung der Wörter muss vom Hörer selbst vorgenommen werden, da der Hörtext als ein kontinuierlicher Fluss von Lauten erfasst wird. Vorteilhaft für das Verstehen wirken sich hingegen die akustischen Signale aus, worunter prosodische Elemente wie Stimmführung, Intonation oder Pausen fallen. Sie fördern das Erkennen sinntragender Wörter, die Herstellung von Inferenzen und tragen zur Identifikation poetologischer Stilmittel wie der Ironie bei. Eine weitere Eigenheit akustischer Texte liegt in der vom Sprecher realisierten Interpretation, der die Partitur mithilfe seines Textverständnisses vorliest. Im Hörbuch ist demzufolge immer eine gewisse Umgestaltung des Textes vorhanden.<sup>31</sup>

Auch auf der Sekundarstufe 1 zeigen Schüler und Schülerinnen noch Freude an Texten in auditiver Form, vorausgesetzt, die Texte wirken interessant und werden lebendig vorgelesen. Die Grundvoraussetzung für das Einsetzen oder die Produktion von Hörmedien ist also gegeben.<sup>32</sup>

#### **4.1 Didaktische Perspektive auf das Hörbuch**

Die Unterschiede zwischen Hören und Lesen bestehen darin, dass Hören eine angeborene Sinneswahrnehmung ist und Lesen eine erworbene, trainierte Fähigkeit darstellt. Der Schrifterwerb folgt erst in einer späteren Entwicklungsstufe.<sup>33</sup>

Beim Hörbuch wird vom Rezipienten aktives, bewusstes Zuhören eingefordert, was in sich kognitive Fähigkeiten wie dem Unterscheiden von Wichtigem und Unwichtigem in einem Text und der Inbezugsetzung des bisher Gelesenen mit dem bereits erworbenen Wissen beinhaltet.<sup>34</sup> Die didaktischen Ziele liegen also hauptsächlich im lese- und literaturdidaktischen Bereich. Die Lesekompetenz wird durch den simultanen Einsatz von Lesetexten und Hörbüchern allgemein verbessert und ermöglicht gerade schwächeren Schülern und Schülerinnen durch unterstützende prosodische Mittel einen erleichterten Zugang zu Literatur.

---

<sup>29</sup> Vgl. ebd., S. 17, 19.

<sup>30</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler 2011, S. 107.

<sup>31</sup> Vgl. Müller, Karla: Hörbücher. In: *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. Hrsg. von Petra Josting und Klaus Maiwald. München 2007, S. 100f.

<sup>32</sup> Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.): *Förderung der Lesemotivation. Schulische Leseförderung im Anschluss an PISA 2000*. Wien 2008, S. 72.

<sup>33</sup> Vgl. Schulz, Gudrun: Vom Lesen zum Hören und vom Lesen- und Hörenlernen. In: *Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung*. Hrsg. von: Franz-Josef Payrhuber und Gudrun Schulz. Baltmannsweiler 2007, S. 18.

<sup>34</sup> Vgl. ebd., S. 19.

Methodisch kann das Hörbuch beispielsweise für den Einstieg in einen Erzähltext eingesetzt werden, da die Neugier durch den auditiven Zugang stärker geweckt wird und so teilweise frühzeitige Leseabbrüche umgangen werden können.<sup>35</sup>

#### **4.2 Produktion eines Hörbuches**

Sind die Grundfertigkeiten im bewussten Hören ausgebildet, kann ein eigenes Hörbuch mit dem Ziel produziert werden, die verschiedenen Fähigkeiten des Lesenlernens zu erweitern und zu vertiefen. Dabei mag es sinnvoll sein, ein anderes Hörbuch als exemplarische Vorlage heranzuziehen. Für die Erarbeitung eines eigenen Produktes kann ein Buch, eine Szene oder eine selbstgeschriebene Geschichte als Textgrundlage dienen. Alternativ zu einer Textgrundlage kann ein Gegenentwurf zu einem bestehenden Hörbuch erarbeitet werden, der das individuelle Verständnis und die eigene Interpretation des Textes verdeutlicht.<sup>36</sup>

Anfänglich der Produktion werden Schüler und Schülerinnen angeregt, einen passenden Text zu finden oder die Textgrundlage für das Hörbuch selbst zu schreiben. Durch eine vorgängige Rezeption von Hörmedien wurden die Lernenden auf bestimmte Elemente in der Hörgestaltung aufmerksam gemacht. An jenem Beispiel folgt dann eine Auseinandersetzung mit dem Text und eine hörmediengerechte Aufbereitung. Anschliessend werden Überlegungen zu zur Geschichte passende Sprachgestaltung, Geräusche, Musik und Pausen angestellt. Die Funktion dieser prosodischen Mittel muss erkannt werden, damit das eigene Hörbuch umgesetzt werden kann und der spätere Zuhörer dem auditiven Text mühelos folgen kann.<sup>37</sup>

Der didaktische Mehrwert in der Produktion eines Hörbuches liegt im vertieften Umgang mit Literatur, da die Textgrundlage immer wieder durchgelesen, vorgelesen und neu interpretiert werden muss. Die expressiven Sprech- und Lesefertigkeiten müssen vom Sprecher so eingesetzt werden, dass der Inhalt verstanden wird und beim Rezipienten Interesse geweckt wird. Zusätzlich wird durch das Arbeiten in Gruppen die Sozialkompetenz gefördert, wobei mehrere Elemente des bewussten Hörens, die mit der Lesekompetenz eng verknüpft sind, unterbewusst mitgeschult werden.<sup>38</sup> Als Präsentationsmöglichkeit würde sich eine Variation des *Cross-Age-Readings* anbieten, indem die Hörbuchprodukte in Klassen aus niedrigeren Jahrgänge abgespielt werden.<sup>39</sup> Dies müsste aber bereits bei der Textauswahl beachtet werden und hat eine Anpassung der Texte auf das Zielpublikum zur Folge.

---

<sup>35</sup> Vgl. Müller, Karla: Hörbücher. In: *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. Hrsg. von Petra Josting und Klaus Maiwald. München 2007, S. 104f.

<sup>36</sup> Vgl. Schulz, Gudrun: Vom Lesen zum Hören und vom Lesen- und Hörenlernen. In: *Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung*. Hrsg. von: Franz-Josef Payrhuber und Gudrun Schulz. Baltmannsweiler 2007, S. 22.

<sup>37</sup> Vgl. ebd., S. 22.

<sup>38</sup> Vgl. ebd., S. 22.

<sup>39</sup> Vgl. Nix, Daniel: Förderung der Lesekompetenz. In: *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler 2010 (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 11, Teil 2), S. 156.

## 5 Schlusswort

---

Der Erwerb einer Lesekompetenz auf hierarchiehöchster Prozessebene umfasst etliche Teilschritte, verschiedenste Methoden und Herangehensweisen sowie jahrelanges, wenn nicht gar lebenslanges Training zur Festigung und Automatisierung der Lesevorgänge. Eine mögliche Methode, die vor allem auf der hierarchieniedrigen Prozessebene wirkt, ist die Produktion eines Hörbuches, wie sie in dieser Arbeit vorgestellt wurde. Bis heute wurden jedoch nur wenig wissenschaftliche Untersuchungen über den Einsatz und die Produktion von Hörbüchern im Unterricht angestellt. Und dennoch kann mithilfe der kognitiven Leistungen, die ein Schüler bei einer Hörbuchproduktion aufbringen muss, die Nützlichkeit und der Mehrwert dieser Methode begründet werden.

## 6 Literaturverzeichnis

---

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.): *Förderung der Lesemotivation. Schulische Leseförderung im Anschluss an PISA 2000/2003*. Wien 2008.
- Frey, Hanno: Lesekompetenz verbessern? Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen! In: *Empirische Erziehungswissenschaft*. Hrsg. von Rolf Becker u.a. Münster 2010, S. 37.
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana: Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. In: *UTB Schulpädagogik, Didaktik Deutsch*. Hrsg. von Jakob Osser. Paderborn 2009, S. 34.
- Maiwald, Klaus: Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In: *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler 2014 (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 11, Teil 2), S. 49- 78.
- Müller, Karla: Hörbücher. In: *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. Hrsg. von Petra Josting und Klaus Maiwald. München 2007, S. 96-107.
- Nix, Daniel: Förderung der Lesekompetenz. In: *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler 2010 (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 11, Teil 2), S. 139-189.
- Ringling, Jörg: Ein Hörspiel mit Schülern in der Sekundarstufe I produzieren, aber wie? In: *Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung*. Hrsg. von: Franz-Josef Payrhuber und Gudrun Schulz. Baltmannsweiler 2007, S. 33-43.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 4. Aufl. Baltmannsweiler 2011.
- Schulz, Gudrun: Vom Lesen zum Hören und vom Lesen- und Hörenlernen. In: *Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung*. Hrsg. von: Franz-Josef Payrhuber und Gudrun Schulz. Baltmannsweiler 2007, S. 12-23.
- Spinner, Kaspar H.: Lesekompetenz in der Schule. In: *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Hrsg. von Ulrich Schiefele u.a. Wiesbaden 2004, S. 125-138.
- Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler 2010 (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 11, Teil 2), S. 190-242.
- Streblov, Lilian: Zur Förderung der Lesekompetenz. In: *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Hrsg. von Ulrich Schiefele u.a. Wiesbaden 2004, S. 275-304.

## Eidesstattliche Erklärung

---

Ich erkläre mit meiner Unterschrift ehrenwörtlich, dass ich diese Hausarbeit ohne unerlaubte fremde Hilfe verfasst und alle benutzten Quellen einschliesslich Internet vollständig angegeben habe.

Ort, Datum: \_\_\_\_\_ Unterschrift: \_\_\_\_\_