

ZUM POTENZIAL DIGITALER HÖRMEDIEN IM INKLUSIVEN LITERATURUNTERRICHT

Karla Müller
Uni Passau | karla.mueller@uni-passau.de

ABSTRACT

Gesprochene Texte unterscheiden sich wesentlich von geschriebenen Texten. Auch die Art und Weise der Rezeption ändert sich. Inwiefern diese Besonderheiten auditiver Texte dem literarischen Lernen dienen, wird in diesem Beitrag erläutert. Sodann wird auf Hörmedien näher eingegangen und die Veränderungen durch die Digitalisierung werden herausgearbeitet. Schließlich wird erörtert, inwiefern digitale Hörmedien im inklusiven Unterricht das literarische Verstehen begünstigen können. Dabei stehen die Heterogenitätsdimensionen ‚sozio-ökonomische Lage‘, ‚Migration‘ und ‚Behinderung‘ im Fokus. Es wird jeweils gezeigt, wie Zugangs-Barrieren abgebaut werden können, wie Individualisierung ermöglicht werden und kooperatives Lernen gelingen kann.

SCHLAGWÖRTER

— HÖRMEDIEN — LITERARISCHES LERNEN — INKLUSION — DIGITALISIERUNG

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)

On the Potential of Digital Audio Media in Educationally Inclusive Literature Classes

Spoken texts differ significantly from written texts. Their reception by readers is also subject to change. This contribution explicates the extent to which the special features of auditory texts serve the purpose of literary learning. Next, audio media will be discussed in more detail and the changes due to digitization will be elaborated on. Finally, the degree to which digital audio media can promote literary comprehension in inclusive teaching will be addressed. In doing so, the focus lies on the lines of difference demarcating the following categories: ‚socio-economic situation‘, ‚migration‘ and ‚disability‘. In each case, it is shown how access barriers can be removed, how individualization is made possible, and how cooperative learning can succeed.

KEYWORDS

— AUDIO MEDIA — LITERARY LEARNING — INCLUSION — DIGITALIZATION

Wenn man bedenkt, dass es in Deutschland seit 1894 sogenannte Blindenbüchereien gibt und dass diese seit den 1950er-Jahren Hörmedien für ihre Nutzer*innen produzieren bzw. zur Verfügung stellen, sollte zumindest für diese eine, spezielle Heterogenitätsdimension, nämlich Sehbehinderung, evident sein, dass Hörmedien ein wichtiges Mittel im inklusiven Unterricht sein können. Aber es ist nicht einfach so, dass hier ein bestimmter Sinneskanal, das Hören, nur deshalb hervorgehoben wird, weil er einen (ganz oder teils) fehlenden anderen, das Sehen, ersetzen soll. Ein solcher defizitorientierter Ansatz griffe zu kurz (vgl. Naugk et al. 2016, 36). Auch ist die Vorstellung naiv, ein gesprochener Text sei im Grunde der gleiche wie der gedruckte, nur eben anders dargeboten. Vielmehr verändert sich der Text mit seiner Codierung und auch dessen Wahrnehmung verläuft anders. Das Hören ist dabei eine Rezeptionsform, die gerade in Hinblick auf Literarisches Verstehen besonderes Potenzial bietet. Mehr noch, das Rezipieren von Hörmedien entfaltet Stärken, die der lesenden Rezeption in mancher Hinsicht sogar überlegen sind (vgl. Müller 2012). Eine „Vorrangstellung schriftsprachlicher Texte im Deutschunterricht lässt sich [...] nicht rechtfertigen“ (Pompe / Spinner / Ossner 2016, 239). Deshalb ist vor diesem Hintergrund danach zu fragen, inwiefern das Hören/Zuhören im inklusiven Literaturunterricht für verschiedene Heterogenitätsdimensionen ergiebig sein kann. Dies zu untersuchen, lohnt sich, da die Digitalisierung die Verfügbarkeit (und die Herstellbarkeit) von ‚Hörtexten‘ geradezu revolutioniert hat.

1 — BESONDERHEITEN VON HÖRTEXTEN UND LITERARISCHES VERSTEHEN

Es wurde bereits andernorts (vgl. Müller 2012) ausführlich dargelegt, inwiefern Hörtexte sich von geschriebenen Texten unterscheiden, welche Besonderheiten bei der Rezeption zu beachten sind und inwiefern sie das Literarische Lernen essentiell fördern. Hier sollen nur die wesentlichen Grundzüge im Überblick rekapituliert werden.

Texte zum Hören bestehen aus Schallwellen, sie werden, was ihren verbalen Anteil angeht, gesprochen (gesungene Texte seien hier ausgeklammert) und mittels Stimme hervorgebracht. Dabei erfolgt, falls ein gedruckter Text als Prä-Text vorliegt, der vorgelesen oder vorgetragen wird, dessen Interpretation durch Konkretisierung. Dies geschieht in zweierlei Hinsicht. Zunächst erfolgt die Konkretisierung durch die Stimme selbst, denn man nimmt einen Text unterschiedlich wahr, je nachdem, ob er beispielsweise von einem Kind oder einer erwachsenen Person vorgetragen wird. Natürliche Stimmeigenschaften und bewusste Stimmgebung erzeugen Bedeutung und lösen Assoziationen aus, sie beeinflussen daher nicht nur die kognitive Verarbeitung des Gehörten, sie rufen auch auf emotionaler Ebene Reaktionen auf den Text hervor (vgl. ebd., 17). Des Weiteren erfolgt die Konkretisierung durch Sprechausdrucksmittel. Diese sind im Wesentlichen das Tempo, wozu neben der Geschwindigkeit auch die Pausen zählen, die Dynamik, also Betonung und Lautstärke, die Melodie, z.B. der Tonhöhenverlauf, und die Artikulation. Sie haben nach Ertmer (vgl. 1996, 39ff.) vor allem zwei Funktionen: Sie strukturieren den Text und können so selbst bei identischem Prä-Text völlig unterschiedliche Bedeutungen erzeugen. Beispielsweise macht es einen großen Unterschied, ob im Satz „Ich radele gern am Fluss entlang“ die Wörter

„ich“ oder „radele“ oder „Fluss“ betont werden. Ähnliches gilt für die Platzierung von Pausen. Die zweite Funktion ist eine ‚expressive‘, denn prosodische Mittel bringen Sprecher- und/oder Situationsmerkmale zum Ausdruck. Ein und derselbe Satz kann ganz unterschiedlich wirken, je nachdem ob er langsam oder schnell gesprochen, geflüstert oder geschrien wird. Wir stellen uns entsprechend womöglich eine überlegte oder eine zerstreute Person vor, denken uns das Gegenüber dieser Figur nah oder fern.

Die höhere Verständlichkeit, die einen sinngemäß gesprochenen Text auszeichnet, gilt zwar auch für Sachtexte, die größere Lebendigkeit jedoch prädestiniert das gesprochene Wort besonders für literarische Texte. Das gilt nicht nur für Lyrik, bei der die Komponenten (Sprach-)Klang und Rhythmus wesensbestimmend sind und sich dem leisen Lesen nur unvollkommen erschließen, sondern es gilt ebenso für die anderen literarischen Gattungen. Historisch gesehen gehören der laute Vortrag vor anderen und das laute Lesen, auch wenn man allein ist, untrennbar zur Geschichte der Präsentation und Rezeption poetischer Texte (vgl. Kittler et al. 2002). Die Kultur des geselligen Vorlesens unter Erwachsenen muss in der Romantik ebenso viel Spaß gemacht haben wie der Besuch eines Poetry Slams heute – obwohl doch alle Beteiligten des eigenen stillen Lesens mächtig sind. Viele Kinder lieben es, vorgelesen zu bekommen, auch wenn sie schon eingeschult sind, später ist die Beliebtheit von Hörbüchern bei Heranwachsenden noch immer bemerkenswert. Für die KIM-Studie 2020 gaben 29% der Sechs- bis Dreizehn-Jährigen an, Hörspiele zu hören, 10% von ihnen täglich, 19% immerhin ein- oder mehrmals pro Woche (vgl. [Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020a](#)). Bei den Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren gaben 15% der Mädchen und 18% der Jungen an, in der Freizeit täglich oder mehrmals in der Woche „Hörspiele/-bücher“ zu hören (vgl. [Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020b](#)). Es ist also sowohl gegenstandsangemessen als auch adressatenangemessen, über literarisches Lernen mittels Hören nachzudenken – und es passt auch gut in den Kontext der deutschdidaktischen Theoriebildung, worauf schon seit den 1990er-Jahren Jutta Wermke aufmerksam gemacht hat (vgl. Wermke 1997).

Geht man von Kaspar H. Spinners Theorie des literarischen Lernens aus, die zwar im Detail kontrovers diskutiert wurde, jedoch eine hohe Bekanntheit und Konsensfähigkeit aufweist, so sind es vor allem fünf seiner ‚elf Aspekte‘ (vgl. Spinner 2006), die durch das Hören von literarischen Texten besonders gut gefördert werden: die Vorstellungsbildung (sofern es sich nicht um Hör-Seh-Situationen handelt), die aufmerksame Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung (durch die Wahrnehmung von Klang und Rhythmus), der Nachvollzug der Perspektiven literarischer Figuren (erleichtert durch die prosodischen Elemente, wie beschrieben) sowie die prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres und das Kennenlernen von literarischen Stoffen (beides durch die erleichterte Werkrezeption) (vgl. Müller 2012, 75-81). Besonders förderlich ist es, wenn Schüler*innen als Prosument*innen selbst poetische Texte ‚hörbar machen‘ (vgl. Müller 2012). Da es sich dabei aber um den Kompetenzbereich ‚Sprechen‘ handelt, wird hier nicht näher darauf eingegangen.

2 — LITERATUR IM HÖRMEDIUM – ANALOG UND DIGITAL – UND IHRE REZEPTION

Der Begriff ‚Hörbuch‘, der im Zusammenhang mit Hörmedien oft fällt, wird uneinheitlich verwendet, oft als Synonym für Lesung, aber auch – vergleichbar dem englischen ‚audiobook‘ – als Oberbegriff für Hörtexte aller Art, die auf einem Speichermedium festgehalten sind. Bei Mündlichkeit, die durch Medien vermittelt wird und meist auf einem schriftlichen Text basiert, handelt es sich um ein Phänomen der tertiären Mündlichkeit (vgl. Frederking / Krommer / Maiwald 2018, 126). Für Hörmedien typisch ist, dass zu den sprachlichen Zeichen auch nicht-sprachliche treten können und mit ihnen zusammen Bedeutung erzeugen, z.B. Geräusche, Musik, Stille, Originalton, aber auch audiophone Mittel wie Schnitt, Blende, Mischung, Raumklang und elektroakustische Manipulation konstitutiv sind.

Die literarischen Textsorten im Hörmedium kann man zunächst idealtypisch und sehr grob in Lesung und Hörspiel aufteilen. Neben dem Hörspiel im engeren Sinne, das eng mit der Geschichte des Rundfunks verknüpft ist, und aufgefächert werden kann in Originalhörspiel und adaptiertes Hörspiel sowie in ‚literarisches‘ und ‚neues‘ Hörspiel und über die Jahrzehnte vor allem im Kinderhörspiel überlebt hat, existieren analog und digital unzählige Varianten von gesprochenem Wort und anderen Zeichensystemen, entlang des vollen Spektrums von konzeptioneller Mündlichkeit bis zu konzeptioneller Schriftlichkeit. Sogenannte inszenierte Lesungen können z.B. neben einem konzeptionell schriftlichen Prosatext auch dialogische Passagen und Musikelemente enthalten, so dass die Grenzen zum Hörspiel fließend sind. Seit dem ‚Hörbuch-Boom‘ nach der Jahrtausendwende, der geradezu als ‚acoustic turn‘ aufgefasst werden kann (vgl. ebd., 133), existieren viele Varianten und hochwertig produzierte literarische Texte zum Hören.

Lange Zeit wurde das Massen- und Distributionsmedium Hörfunk (Radio) von Tonträger- bzw. Tonspeichermedien wie Schallplatte, Hörkassette und CD unterschieden. Im Zeitalter der Digitalisierung (vgl. Müller 2017) stehen komprimierte Audio-Informationen diverser Urheber*innen (Rundfunkanstalten, Verlage, Privatpersonen usw.) als Dateien im Internet zur Verfügung und können entweder direkt dort oder als Download gehört werden. Schon etwa ab 2004 erfolgte eine „Entmaterialisierung des Hörbuchs“ (Rühr 2008, 176), das lange CD-fixiert war. Digitalisierte Hörtexte können mit anders codierten Dateien verlinkt sein, also mit Bildern, schriftlichen Texten usw., und so Teil von symmedialen Rezeptionsprozessen werden. Das machen sich bereits Schulbuchverlage zunutze, die Mediacodes in ihre Bücher integrieren, so dass auf die zugehörigen Digitalisate zugegriffen werden kann. Nicht selten findet man dort Hörfassungen gedruckter Texte.

Insgesamt hat die Digitalisierung die Arbeit mit Hörtexten im Vergleich zu früher in jeder Hinsicht stark erleichtert (vgl. Müller 2014, 214): nämlich das Suchen und Nutzen von Hörtexten (durch Angebotsfülle, durch einfachen Download), das Untersuchen, Verstehen und kritische Bewerten von Hörtexten (durch erleichterte Wiederholbarkeit und Auffindbarkeit von bestimmten Teilen und Stellen, durch individualisiertes Arbeiten mit eigenem Gerät), das Gestalten und Umgestalten von eigenen Hörtexten (durch Aufnahmefunktion bei fast allen Geräten und kostenlose Zugänglichkeit von entsprechender Software, z. B. ‚audacity‘).

Die Digitalisierung vermindert sogar typische Schwierigkeiten bei der Rezeption, die bei analogen Hörmedien gegeben waren. So zeichnen sich Hörtexte zwar im Vergleich zu gedruckten Lesetexten durch ein verändertes Raum-Zeit-Kontinuum aus. Die Flüchtigkeit der Schallwellen erschwert die Rezeption, da nicht zurückgeblättert werden kann und das Tempo, in dem verarbeitet werden muss, vorgegeben ist. Zugleich fehlen in der klassischen Hörsituation optische Zusatzinformationen, z.B. das Stamprinzip bei der Wortschreibung oder die visuelle Segmentierung durch Absätze. Nicht jedes optische Gliederungsmittel kann durch Pausen in der Sprechfassung adäquat ersetzt werden. Aber diese Einschränkungen fallen ohnehin im digitalen Medium oft vermindert ins Gewicht, weil die Wiederholbarkeit erleichtert ist, oder wenn mit ‚DAISY‘-Hörbüchern gearbeitet wird (und der Computer mit ‚DAISY‘-Software ausgestattet ist), bei denen die Geschwindigkeit verändert werden kann, ohne dass der natürliche Sprachklang leidet (siehe dazu unten die Ausführungen zu den Heterogenitätsdimensionen). Auch handelt es sich häufig um Hör-Seh-Situationen (z.B. bei der Vorlesefunktion zu sichtbaren Texten). Andererseits verlangt gerade die Polymedialität digitaler Texte eine besondere digitale Textkompetenz (vgl. [Frederking / Krommer 2019](#)), was aber allgemein gilt und nicht auf auditive Texte beschränkt ist.

3 — INKLUSIVER LITERATURUNTERRICHT MIT DIGITALEN HÖRMEDIEN

Guten inklusiven Unterricht, unabhängig vom Fach, kennzeichnen bestimmte Merkmale. Neben den Kriterien, die jeden guten Unterricht auszeichnen, sind dies, so Korff 2012 (zit. nach Ziemer 2018, 48), „der Einbezug aller – auch basaler – Lernzugänge“ sowie das „Spannungsfeld zwischen Gemeinsamkeit und Vielfalt“ (ebd.), gemeint ist ein ausgewogenes Verhältnis von kooperativen und individuellen Lernprozessen (vgl. ebd. 138). Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Software, mit der Schüler*innen heutzutage umgehen, weitgehend durch das „inklusive Design“ (Ziemer 2018, 161) gekennzeichnet ist, welches die Nutzung durch heterogene Gruppen begünstigt, also z.B. einfache und intuitive Bedienung (vgl. ebd.). Es kann ebenfalls allgemein konstatiert werden, dass das Internet durch die bloße Fülle seiner digitalen Texte grundsätzlich ein hohes Maß an Individualisierung gemäß unterschiedlicher Interessen ermöglicht und durch die einfache Präsentation vorgefundener oder selbst produzierter digitaler Texte (z.B. mittels Whiteboards) im Unterricht vielfältige Möglichkeiten der Kooperation zulässt. Daran anknüpfend soll im Folgenden im Einzelnen gezeigt werden, wie digitale Hörmedien den zwei oben genannten zentralen Anforderungen – Abbau von Zugangs-Barrieren, Ermöglichung von Individualisierung bei gleichzeitigen Chancen für kooperatives Lernen (vgl. Dannecker 2020, 82) – gerecht werden können. In den Beispielen wird besonders auf den Literaturunterricht Bezug genommen. Im Rekurs auf die Diskussion der Inklusionspädagogik werden im Folgenden exemplarische Zugänge zur Literatur in Orientierung an sogenannten „Differenzkonstruktionen“ bzw. „Heterogenitätsdimensionen“ (Ziemer 2018, 11) aufgefächert, ohne jedoch Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Dabei wird die Zugänglichkeit und Adaptierbarkeit von digitalen Medien hervorgehoben, ohne die kompensatorische Funktion in den Vordergrund zu stellen.

3.1 — HETEROGENITÄTSDIMENSION ‚SOZIO-ÖKONOMISCHE LAGE‘

Was die Heterogenitätsdimension ‚Sozio-ökonomische Lage‘ betrifft, so geht es dort um die ungleiche Verteilung des ökonomischen und kulturellen Kapitals (ebd.). Benachteiligungen dieser Art haben zumeist „Auswirkungen auf die Wahl von Bildungsinstitutionen und damit auf Bildungsangebote, zu erwerbende Kompetenzen und auf die Entwicklung eines Heranwachsenden“ (ebd., 12). Gerade literarische Texte, wie sie den Deutschunterricht weiterführender Schulen kennzeichnen, also sprachlich und inhaltlich ambitionierte Kinder- und Jugendliteratur und sog. Höhenkamm-Literatur aus dem (unausgesprochenen) ‚Schul-Kanon‘ können für diese Heranwachsenden eine erhebliche motivationale Barriere darstellen. Das Lesen von belletristischen Texten als Freizeitbeschäftigung wird möglicherweise im Elternhaus nicht beobachtet, erscheint nicht zur eigenen Identität gehörig und wird dann eher vermieden, was wiederum zu mangelnder Leseflüssigkeit und in der Folge zu mangelndem Leseverstehen führen kann – ein Teufelskreis (vgl. Rosebrock / Nix 2017, 30). Der Kauf von Büchern wird durch eine faktische finanzielle Barriere vereitelt. Was können digitale Hörmedien bewirken?

— ABBAU VON ZUGANGS-BARRIEREN:

Sofern überhaupt den Schülerinnen und Schülern ein Computer zur Verfügung steht, und dies sollte nach der Corona-Zeit in den Schulen, aber auch daheim mehr und mehr der Fall sein, kann kostengünstig oder kostenfrei auf Hörtexte zugegriffen werden. Die Heranwachsenden mit den urheberrechtlichen Auflagen vertraut zu machen, gehört dabei zu den Aufgaben jeder Lehrkraft. Es gibt auch bereits Verlage, die zu geringem Preis CDs oder Hörangebote ungekürzter ‚klassischer‘ Schullektüren zum Downloaden oder Streamen speziell für Lernende anbieten und sogar den vollständigen Text mit Worterklärungen als computerlesbare PDF-Datei zur Verfügung stellen. Norbert Jochmann, der Verleger von ‚HörGut!‘, beispielsweise erklärt: „Wir wollten ein niedrigschwelliges Angebot machen. Wenn Schüler*innen nicht bereit sind zu lesen, soll es ihnen doch ermöglicht werden, diese Texte zu hören, um dann ggf. nur zentrale Passagen im Literaturunterricht zu lesen“ (zit. nach Unglaube 2021, 10). Der Wunsch, Jugendliche zu motivieren, „sich trotz erster Widerstände auf die Auseinandersetzung mit längeren literarischen Texten einzulassen“ (ebd.), wird hier durch Absenkung der Leseflüchtigkeits-Barriere verfolgt, nicht durch einen Anreiz mittels zusätzlicher auditiver Komponenten wie Musik, Geräusche, szenische Aufbereitung. Es ist vielmehr der pure Text, der hier – freilich durch Stimme und Sprechdruck verlebendigt und strukturiert – dargeboten wird.

Wenn im doppelcodierten Text (Hörtext plus Lesetext) ein gleichzeitiges Lesen und Hören ermöglicht wird, so dient dies ohnehin in jedem Fall dem Textverständnis (vgl. Gailberger 2011), auch noch bei älteren Schüler*innen. Nicht zuletzt ist es vielleicht erst der auditive Zugang, der es Heranwachsenden aus bildungsfernen Milieus – sofern sie eine motivationale Lesebarriere aufweisen – ermöglicht, Bücher zu rezipieren, die ihre eigene Lebenssituation reflektieren, z.B. Sherman Alexies *Das absolut wahre Tagebuch eines Teilzeit-Indianers* (amerikanisches Original 2007, deutsche Hörbuchfassung 2009), in dem der Autor seine biografischen Erfahrungen in einer

Intersektionalitätskonstellation verarbeitet: seine Herkunft aus Armut in einem Indianerreservat, sein konfliktreicher Aufstieg durch Bildung, seine Probleme mit kultureller Identität und Behinderung.

— ERMÖGLICHUNG VON INDIVIDUALISIERUNG UND CHANCEN FÜR KOOPERATIVES LERNEN:

Die Angebotsfülle und -vielfalt, die durch die Digitalisierung zur Verfügung steht, betrifft zum einen die Art der literarischen Texte selbst, also neben ‚Klassikern‘ auch Texte jugendlicher zeitgenössischer Autor*innen, z.B. Poetry Slam, und Subkulturen, z.B. Hip-Hop-Songtexte. Aber gerade der auditive Weg zeigt, dass auch die Art und Weise, wie ein und derselbe Text auditiv präsentiert wird, sehr unterschiedlich sein kann. Balladen als Rap gesprochen haben schon längst Eingang in das Angebot von Schulmedienverlagen gefunden (z.B. Junge Dichter und Denker 2006). Das eigene Textverständnis durch eine bestimmte Art des Vortragens auszudrücken, kann durchaus eine Interpretationsleistung darstellen, die nicht eines elaborierten schriftlichen Interpretationsaufsatzes bedarf! Diese selbst produzierten Sprechfassungen in Phasen der Kooperation zu vergleichen, auch die im Internet gefundenen Versionen als Differenzerfahrung zu kommentieren, führt zu dem, was eigentlich im Unterricht gewünscht wird: zur intensiven Auseinandersetzung mit einem literarischen Text (vgl. das Unterrichtsmodell von Müller 2018).

3.2 — HETEROGENITÄTSDIMENSION ‚MIGRATION‘

Diese Heterogenitätsdimension wird über „Nationalität, ethnische Zugehörigkeit, weltanschauliche und religiöse Überzeugungen, Kultur und Sprache konstruiert“ (Ziemen 2018, 14). Von den Konsequenzen für die Didaktik, welche Ziemen aufzählt, sind vor allem die folgenden drei in Hinblick auf Literaturunterricht relevant: „Anerkennen unterschiedlicher Kulturen, kultureller Identitäten und Praktiken [...] Anerkennen verschiedener Sprachen [...] Erweiterung sprachlicher Kompetenzen, bspw. der Bildungs- und Fachsprache“ (ebd. 15). Der letzte Punkt ist vor allem von Bedeutung, um über Literatur sprechen zu können. Gerade wenn man bedenkt, dass Literarisches Lernen nicht nur Textverstehen, sondern auch Selbstverstehen und Fremdverstehen (vgl. Wrobel 2010, 10) umfasst, wird deutlich, dass der inklusive Literaturunterricht nicht ohne Texte aus verschiedenen Sprachen und Kulturen auskommt. Klassische Lesebücher konnten auf diesen Sachverhalt nie adäquat reagieren, auch wenn es dort schon seit Jahrzehnten das Bemühen gab, kulturelle Vielfalt zu repräsentieren. Was fehlte, waren Texte aus allen Herkunftskulturen und Texte, die durch ihren Klang sinnlich erlebbar sind. Gerade bei Märchen, Kindergedichten und Kinderreimen ist Oralität ein entscheidendes Merkmal. Woher ein Kind mit Migrationshintergrund heute auch kommt: Ganz individuell kann es digitale Hörtexte einsprechen oder solche im Internet suchen und den Mitschüler*innen in Buchstaben und mittels Klang präsentieren.

— ABBAU VON ZUGANGS-BARRIEREN:

Mehrsprachige Kinderbücher mit dazu passenden Hörmedien gibt es schon länger im vordigitalen Raum, beispielsweise indem CDs Bilderbüchern beigelegt werden. Es bedarf keiner ausführlichen Erklärung, dass es sich bei solchen Produkten mit paralleler Mehrsprachigkeit um vorzügliche Instrumente handelt, literarisches Lernen mit sprachlichem Lernen zu verbinden und sprachliche Zugangshürden zu beseitigen (vgl. Eder 2009).

— ERMÖGLICHUNG VON INDIVIDUALISIERUNG UND CHANCEN FÜR KOOPERATIVES LERNEN:

Wie eingangs beschrieben wurde, kann und darf jedoch die Heterogenitätsdimension Migration nicht zu der alleinigen Perspektive verleiten, hier habe ein Kind die Sprachhürde, welche das Deutsche darstellt, zu nehmen. Es geht vielmehr ebenso um ‚Anerkennung‘, also Wertschätzung und Einbeziehung unterschiedlicher kultureller Identitäten und Sprachen, andernfalls könnte nicht von einem inklusiven Ansatz die Rede sein. Das schließt ein, dass auch Heranwachsende mit Deutsch als Erstsprache sich mit Literatur anderer Kulturen beschäftigen (vgl. Vach 2016). Annäherung findet selbst dann statt, wenn sie die Sprache nicht wörtlich verstehen, sondern vielleicht nur an Intonation und Prosodie und aus dem Kontext heraus erraten und erfühlen können, worum es geht. Dies ist vor allem bei Hörmedien mit Sprachmischungen der Fall (vgl. Müller 2013).

3.3 — HETEROGENITÄTSDIMENSION ‚BEHINDERUNG‘

Schick (2011) hat in Hinblick auf hörgeschädigte Schüler*innen ein Curriculum zur Hörästhetik vorgelegt, welches auf den Überlegungen von Wermke aufbaut und nicht therapeutisch ausgerichtet ist, sondern Deutschlehrkräften in Inklusionsklassen Wissen und Handwerkszeug zur Verfügung stellen will, damit deren Lernende bewusste Hör-Seh-Haltungen einnehmen (ebd. 16f.). Jedoch schlägt sie vorrangig die Arbeit mit gedruckten Texten und Bildern (ebd., 139) vor, zu denen die Schüler*innen Hörvorstellungen entwickeln und ausdrücken lernen sollen, also eine „akustische Antizipationshaltung“ (ebd., 16) einnehmen. Da es dort weniger um den Einsatz von Hörmedien geht, wird dieser Ansatz hier nicht weiterverfolgt. Stattdessen ist der Förderschwerpunkt ‚Sehen‘ der prominente Ort, um auditive Literatur einzusetzen.

— ABBAU VON ZUGANGS-BARRIEREN:

Obwohl es schon seit knapp zweihundert Jahren die Braille-Schrift gibt, sind es doch auch wesentlich die Hörmedien, welche Sehbehinderten und Blinden den Zugang zu Texten bieten. Seit der Jahrtausendwende ist das ‚DAISY‘-Hörbuch aus den Blindenbüchereien nicht wegzudenken, weil es eine ausgeprägte Interaktivität zulässt. Die Nutzer*innen können beliebig viele Buchzeichen setzen, zwischen kleinsten Einheiten des Textes hin- und herspringen und Notizen zum gelesenen Text aufsprechen, sie können ferner die Geschwindigkeit des vorgelesenen Texts verändern. Damit integriert die Handhabung dieses Hörbuchs viele Vorzüge, die das Lesen eines gedruckten Buches hat.

— ERMÖGLICHUNG VON INDIVIDUALISIERUNG UND CHANCEN FÜR KOOPERATIVES LERNEN:

Ungeachtet dessen, wie hoch der individuelle Grad der Sehbehinderung ist, kann jeder und jede Lernende an einem Literaturunterricht mit Hörmedien teilnehmen. Es ist viel zu kurz gegriffen, wenn in einer Handreichung zum inklusiven Unterricht mit sehbehinderten und blinden Kindern die auditive Komponente lediglich als „zuschaltbare Sprachausgabe“ erwähnt wird, mit der sich Lernende „längere Textpassagen vorlesen lassen können“ (Lang / Thiele 2020, 35f.). Im Literaturunterricht geht es eben um viel mehr als um reine Informationsentnahme. Dass Hörtexte vielmehr ein ausgezeichneter Weg sind, um Literarisches Verstehen essentiell zu fördern und zu praktizieren, wurde eingangs erläutert. Den Kooperationen von sehbehinderten Schüler*innen und allen anderen sind dabei keine Grenzen gesetzt

Abschließend kann man feststellen, dass es keinen Grund gibt, *nicht* mit Hörmedien im Unterricht zu arbeiten, egal welche Schüler*innen für Literatur gewonnen werden sollen. Auch die lange Zeit verbreitete Meinung, der Siegeszug audiovisueller Medien lasse ‚Audio‘ alt und unattraktiv aussehen, lässt sich nicht halten, auch nicht bei älteren Lernenden. Im Gegenteil: Eine Studie, bei der es um die Platzierung von Werbung ging, kam zu dem Ergebnis, dass die Bevölkerung Deutschlands (ab 14 Jahren) mit Radio und ‚Audio digital‘ Harmonie und Lebensfreude überdurchschnittlich stark assoziiert und mehrheitlich der Meinung ist, dass die Nutzung von Audio im Vergleich zu den anderen Medien die positivste emotionale Grundstimmung erzeugt (vgl. Bohn / Domke / Isenbart 2020, 636) – und eine positive Grundstimmung kann auch den Anliegen des Unterrichts nur förderlich sein.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— **Junge Dichter und Denker (2006):** *Rap trifft Klassiker. Balladen einmal ganz anders.* Braunschweig: Schroedel.

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Bohn, Alexander / Domke, Uwe / Isenbart, Jan (2020):** Die positive Grundstimmung beim Hören von Audio. Eine Studie zum Einfluss emotionaler Bewertungen von Mediengattungen auf die Nutzungsmotive. In: *Media Perspektiven*, H. 12 (2020), 636-648. — **Dannecker, Wiebke (2020):** *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen.* Baltmannsweiler: Schneider. — **Eder, Ulrike (2009):** *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte.* Wien: Praesens. — **Ertmer, Cornelia (1996):** *Gestaltendes Sprechen in der Schule.* Münster: LIT — **Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2018):** *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung.* 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt. — **Frederking, Volker / Krommer, Axel (2019):** *Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus.* <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf>. [01.09.2021]. — **Gailberger, Steffen (2011):** *Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien.* Weinheim und Basel: Beltz. — **Kittler, Friedrich et al. (Hg.) (2002):** *Zwischen Rauschen und Offenbarung. Zur Kultur- und Mediengeschichte der Stimme.* Berlin: de Gruyter — **Lang, Markus / Thiele, Michael (2020):** *Schüler mit Sehbehinderung und Blindheit im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte.* 2., aktualisierte Auflage, München: Ernst Reinhardt. — **Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020a):** *KIM-Studie.* <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2020> [01.09.2021]. — **Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020b):** *JIM-Studie.* <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2020> [01.09.2021]. — **Müller, Karla (2012):** *Hörttexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen.* Mit CD-Rom. Seelze: Klett-Kallmeyer. — **Müller, Karla (2013):** Eigenes und Fremdes in mehrsprachigen kinderliterarischen Hörmedien. In: Josting, Petra / Roeder, Caroline (Hg.): *„Das ist bestimmt was Kulturelles“. Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien.* München: KoPaed, 117-126. — **Müller, Karla (2014):** Digitale auditive Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 213-235. — **Müller, Karla (2017):** Hörmedien. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens.* Seelze: Klett-Kallmeyer. — **Müller, Karla (2018):** Digitale Hörtexte im Internet suchen, untersuchen, vergleichen und selbst produzieren – und dabei literarische Kompetenz erwerben. Ein Unterrichtsmodell für die Sekundarstufe II. In: Gailberger, Steffen / Wietzke, Frauke (Hg.): *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen.* Weinheim und Basel: Beltz, 215-227. — **Naugk, Nadine et al. (2016):** *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule: Perspektiven und Beispiele.* Weinheim/Basel: Beltz. — **Pompe, Anja / Spinner, Kaspar H. / Ossner, Jakob (2016):** *Deutsch Grundschule. Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt. — **Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2017):** *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung.* 8., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Rühr, Sandra (2008):** *Tondokumente von der Walze zum Hörbuch. Geschichte – Medienspezifik – Rezeption.* Göttingen: V&R Unipress. — **Schick, Sylvia (2011):** *Akustik im Kopf. Konzept für den integrativen Deutschunterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern.* München: Kopaed. — **Spinner, Kaspar H. (2006):** Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, 6-16. — **Unglaube, Tomas (2021):** Fein und nicht ganz klein – der HörGut! Verlag. In: *eselsehr*, H. 6 (2021), 10. — **Vach, Karin (2016):** Der Blick auf das Fremde. Kulturelle Aufgeschlossenheit mit mehrsprachigen Bilderbüchern fördern. In: *Die Grundschulzeitschrift*, H. 298/299, 38-41. — **Wermke, Jutta (1997):** *Integrierte Medienziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch.* München: KoPäd — **Wrobel, Dieter (2010):** *Kinder- und Jugendliteratur nach 2000.* In: *Praxis Deutsch*, H. 224, 4-11. — **Ziemen, Kerstin (2018):** *Didaktik und Inklusion.* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

ÜBER DIE AUTORIN

Karla Müller ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Passau. Ihre Forschungsschwerpunkte sind das Verhältnis von Hören/hörbar Machen und Literarischem Lernen, Hörmedien, Kinder- und Jugendliteratur und Lehr-/Lernmedien.