

Literalitätsförderung mit dem Hörportfolio

Ursula Käser-Leisibach, Claudia Zingg Stamm

Abstract

Über das Vorlesen begegnen Kinder literarischer und konzeptionell schriftlicher Sprache, bevor sie Texte selbst erlesen können. Neben dem Vorlesen sind auch Audiomedien, die ein breites und attraktiv aufbereitetes Angebot an Genres und Textsorten bieten, für die Literalitätsförderung interessant.

Das von der Stiftung FHNW unterstützte Projekt «Hörportfolio für die Unterstufe» bietet Aufgaben zur Förderung des Kompetenzbereichs Hören für 1. bis 3. Klassen an. Sie sind den Lernenden über QR-Codes als Audiodateien zugänglich. Die Schüler:innen können wählen, ob sie den an die Audiodateien anschliessenden Impulsen mit eigenen Sprachaufnahmen oder Zeichnungen begegnen, oder ob sie ihre Antworten je nach Schreibkompetenzen schriftlich fixieren.

Die vielfältigen Zuhöraufgaben vermitteln Strategien zum Verstehen von bildungssprachlichen und literarischen Texten. Ein Fokus wird auch auf das Verstehen und Interpretieren der Prosodie als wichtiges Merkmal gesprochener Sprache gelegt.

Ebenso wird im Hörportfolio das Verstehen von mündlich gestellten Fragen, Aufgabenstellungen und Arbeitsanweisungen geübt. Damit werden Hörverstehenskompetenzen angesprochen, die im schulischen Kontext stillschweigend vorausgesetzt, von den Lernenden oft eingefordert, aber kaum geübt werden.

Schlüsselwörter

Zuhörkompetenzen, Hörverstehen, digitale Medien, Bildungssprache, Literalität, Portfolio

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Autorinnen

Ursula Käser-Leisibach, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Kindergarten und Unterstufe, Professur Deutschdidaktik und Mehrsprachigkeit im Kindesalter, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, ursula.kaeser@fhnw.ch

Claudia Zingg Stamm, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Professur Deutschdidaktik und ihre Disziplinen, Hofackerstrasse 30, 4131 MuttENZ, claudia.zingg@fhnw.ch

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

Literalitätsförderung mit dem Hörportfolio

Ursula Käser-Leisibach, Claudia Zingg Stamm

1. Herausforderung Zuhörförderung

Vielen Lehrpersonen ist bewusst, dass Zuhören Aufmerksamkeitsfokussierung und Konzentration verlangt. Sie fordern die Schülerinnen und Schüler deshalb regelmässig auf, «gut zuzuhören» oder «aufzupassen». Doch ob die Lernenden tatsächlich zuhören und von welcher Qualität ihre Kompetenzen sind, lässt sich nur schwer einschätzen. Denn es handelt sich beim Zuhören um einen rein mentalen Vorgang, der sich nicht direkt beobachten lässt. Um den Lernstand der Schüler:innen zu ermitteln und sie gezielt fördern zu können, müssen die unsichtbaren Kompetenzen durch geeignete Aufgaben erst sichtbar gemacht werden. Besonders für den Zyklus 1 stellt sich dabei die Frage, wie solche Aufgaben konzipiert und gestaltet werden müssen, damit sie auch von Kindern mit keinen oder nur geringen Lese- und Schreibkompetenzen und wenig Erfahrung mit Bildungssprache bearbeitet werden können. Und schliesslich gilt es auch bei der Förderung von Zuhörkompetenzen, die Heterogenität der Schulklassen zu berücksichtigen.

Diesen Herausforderungen begegnen wir mit dem Lehrmittel «Mit Milu ohrwärts. Hörportfolio für 1. – 3. Klassen», das von der Stiftung FHNW¹ unterstützt worden ist und das Anfang 2025 im Ingold Verlag erscheint. Wir zeigen in diesem Beitrag auf, wie das Hörportfolio Zuhörkompetenzen beobachtbar macht, wie es die Schüler:innen an die Sprache in literarischen Texten sowie an Bildungssprache heranführt und wie es von der Rezeption zur eigenen Produktion anregt. Dabei beziehen wir auch die Erfahrungen aus unserem früheren Lehrmittelprojekt «ohrwärts» (Zingg Stamm, Käser-Leisibach & Bertschin, 2014) und die Ergebnisse aus der Forschungs Kooperation «stim-mig» (Behrens, Käser-Leisibach, Krelle, Weirich & Zingg Stamm, 2021) mit ein.

2. Förderung des Kompetenzbereichs «Hören»

Die im Teilbereich Hören aufgeführten Kompetenzen des Lehrplans sind breit gefächert. Neben der Auseinandersetzung mit Lauten, Silben, Tönen, Geräuschen und Stimmen in den Grundfertigkeiten, geht es auch um das Verstehen von verschiedenen Textsorten und Genres sowie um die Reflexion des eigenen Hörverhaltens. Für das hier diskutierte Lehrmittel wurde zur Förderung all dieser Kompetenzen die Form eines Portfolios gewählt, weil es die Chance bietet, Zuhörkompetenzen sichtbar und zum Gegenstand des Austauschs zwischen Kind und Lehrperson zu machen. Das Hörportfolio unterstützt die Schülerinnen und Schüler beim Aufbau ihrer Zuhörkompetenzen und ermöglicht Lehrpersonen, den Lernstand der Kinder zu ermitteln. Es kann die Lernenden über eine längere Zeit begleiten, auch jahrgangsübergreifend.

Beim Durchblättern des Hörportfolios wird zunächst auffallen, dass darin fast keine Schrift, dafür auf jeder Seite Illustrationen und QR-Codes zu finden sind. Werden die QR-Codes gescannt, öffnen sich Audiodateien. Die Schüler:innen begegnen im Hörportfolio zwei verschiedenen Audioformaten: den eigentlichen Hörtexten, zum Beispiel einer Geschichte oder einem Sachtext, und den Aufgabenstellungen zu den Hörtexten. Als Leitfigur, die in den Illustrationen zu sehen und in vielen Audios auch zu hören ist, führt Kater Milu die Lernenden durch die Aufgaben.

Die Portfolioarbeit setzt voraus, dass Lehr- und Lernformen zum Einsatz kommen, die den Schüler:innen individuelles Arbeiten ermöglichen, zum Beispiel im Rahmen von Wochenplanarbeit oder im Grundangebot für die Eigenzeit (vgl. EULE®, Unterrichts- und Schulentwicklung für den Zyklus 1)². Das Unterrichtsteam (Klassenlehrperson, SHP, Assistenz, DaZ-Lehrperson) begleitet die Lernenden, beobachtet ihre Lernentwicklung und berät sie.

2.1 Individualisierung und Differenzierung

Die Aufgaben im Hörportfolio sind vorstrukturiert. Die Schülerinnen und Schüler folgen den nummerierten QR-Codes und werden so durch die Aufgabe geführt. Häufig werden zusätzliche Audios angeboten, in

¹ www.stiftungfhnw.ch/hoerportfolio

² <https://eulemodell.ch/>

denen Kater Milu Tipps zum Lösen der Aufgabe gibt. Die Kinder können sie bei Bedarf in Anspruch nehmen. Ein Milu-Tipp kann beispielsweise ein Roter-Faden-Text sein (vgl. dazu Schlatter, Tucholski & Churschellas, 2016, S. 38), eine Erklärung der Schlüsselwörter oder ein Hinweis, wie beim Bearbeiten der Aufgabe vorgegangen werden könnte.

Die Kinder arbeiten mit dem Hörportfolio selbständig und in ihrem eigenen Tempo. Dabei entscheiden sie selbst, welche Aufgabe sie als nächstes bearbeiten wollen. Aufgaben, die aktuell noch zu schwierig sind, können später noch einmal probiert werden. Häufig können die Schülerinnen und Schüler auch selbst entscheiden, wie sie ihre Lösung präsentieren wollen – durch Zeichnen, Schreiben oder durch eigene Sprachaufnahmen, die sie ihrerseits mit QR-Codes verknüpfen und dann ins Hörportfolio einkleben.

2.2 Förderung der Phonologischen Bewusstheit

Die Phonologische Bewusstheit ist eine auditive Kompetenz, der im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb eine wichtige Rolle zukommt (Bühler, 2010) und die deshalb in einem Lehrmittel zur Förderung der Hörkompetenzen nicht fehlen darf. Da es zu diesem Thema bereits zahlreiche Lehrmittel und Übungsmaterialien gibt, haben wir uns in der Anzahl auf vier Aufgaben beschränkt.

Bisher werden zur Förderung der Phonologischen Bewusstheit selten Audiodateien eingesetzt. In der Regel spricht die Lehrperson die Wörter vor oder die Kinder arbeiten mit Bildmaterial und müssen die richtigen Begriffe selbst aussprechen. Letzteres kann problematisch sein, wenn der entsprechende (standardsprachliche) Wortschatz nicht vorhanden ist oder die korrekte Aussprache Schwierigkeiten bereitet.

Im Hörportfolio haben die Schülerinnen und Schüler freien Zugang zu den Audiodateien und können sich die Wörter und Reime beliebig oft anhören. Eine professionelle Sprecherin und ein professioneller Sprecher haben Laute, Reime und Wörter sehr deutlich ausgesprochen, sodass die Kinder mit diesem vorgegebenen Sprachmaterial arbeiten können. Auf diese Weise bekommen die Kinder die korrekte Aussprache ins Ohr und haben gleichzeitig ein Vorbild für die eigene Aussprache. Das Erkennen von Reimen wird über einfache Verse gefördert, die zum Mitsprechen animieren. Den Kindern wird so auch ein Zugang zu poetischen Texten ermöglicht. Das Verstehen der Reimwörter und der Verse wird dabei durch Illustrationen unterstützt.

2.3 Globales und detailliertes Hörverstehen üben

Im Hörportfolio werden sowohl das globale als auch das detaillierte Hörverstehen gefördert. Während es beim globalen Hörverstehen darum geht, einen gehörten Inhalt als Ganzes zu verstehen, sollen beim detaillierten Hörverstehen auch Einzelheiten wahrgenommen werden. Dafür müssen die Schülerinnen und Schüler wissen, worauf sie beim Zuhören achten sollen respektive welche Informationen relevant sind. Wenn einem Hörtext gezielt Informationen entnommen werden müssen, um zum Beispiel im Anschluss Fragen zu beantworten, ist es sinnvoll, dass das Hörziel deklariert wird und der Hörtext mehrfach gehört werden kann. Dank des unkomplizierten und individuellen Zugangs zu den Audiodateien können die Schülerinnen und Schüler den Hörtext so oft hören, wie sie es für das Lösen der Aufgabe benötigen.

Das folgende Aufgabenbeispiel präsentiert, wie die Lernenden zum gezielten Heraushören einer bestimmten Information aufgefordert werden.



Selektives Hören (Audiodatei 1)

Link zur Tondatei 1 > https://www leseforum.ch/myUploadData/files/lf_3_2024_audio_01.mp3

2.4 Prosodie als Merkmal gesprochener Sprache

Beim Sprechen werden nebst dem verbalen Gehalt über die Stimme auch prosodische Informationen (Sprechtempo, Stimmlage, Lautstärke, Akzent usw.) transportiert, die Aufschluss geben über die emotionale Verfassung (fröhlich, traurig, wütend, ängstlich usw.), über die Intention (Frage, Zweifel, Ironie usw.) oder über die Persönlichkeitsmerkmale (Alter, Geschlecht, Herkunft usw.) der Sprechenden Person.

Klangliche Merkmale gesprochener Sprache sind folglich Träger von Bedeutung und wichtig für die Interpretation des Gehörten. In der «stim-mig»-Studie konnte aufgezeigt werden, dass verbales und prosodisches Hörverstehen zwar hoch korrelieren, aber zwei unterschiedliche Kompetenzen sind (Behrens, Käser-Leisibach, Krelle, Weirich & Zingg Stamm, 2021). Das Verstehen von Figurenperspektiven gelingt mitunter auditiv besser als beim Lesen. Müller (2012, S. 76) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der emotionale Zustand einer Figur in einem Hörtext leichter fassbar wird, da Unbestimmtheitsstellen des Textes durch prosodische Elemente gefüllt werden. Die Fähigkeit, Prosodie wahrzunehmen und richtig zu deuten, unterstützt das inhaltliche Verstehen des Hörtextes.

Spinner (2007) führt aus, dass literarisches Verstehen (wie Leseverstehen allgemein auch; Anm. der Autorinnen) mit Sinneswahrnehmung zu tun hat: «Das Hören von literarischen Texten ist auch deshalb so wichtig, weil literarisches Lernen eine sinnliche Erfahrung von Sprache einschliesst. Dies bezieht sich in erster Linie auf den Klang und den Rhythmus von Sprache. [...] Intensive Hörerfahrungen wirken sich auf das stille Lesen aus, sie fördern die Fähigkeit, mit dem inneren Ohr mitzuhören.» (Spinner, 2007, S. 4, zitiert nach Müller, 2012, S. 76) Interessant sind in diesem Zusammenhang die Ausführungen von Féry (2005), dass auch beim stillen Lesen ein sogenanntes prosodisches Parsing stattfindet (Féry, 2005, S. 170). Das bedeutet, dass kompetente Leserinnen und Leser auch beim stillen Lesen eine akustische Repräsentation des Textes produzieren, indem sie ihn durch prosodische Merkmale anreichern.

Wir entwickelten erstmals für das Lehrmittel «ohrwärts» (Lehrmittelverlag Solothurn, 2014) Aufgabenformate, die es ermöglichten, das Wahrnehmen, Verstehen und Interpretieren von Prosodie zu ermitteln, und haben auch für das Hörportfolio entsprechende Aufgaben konstruiert. Rund ein Drittel aller Aufgaben beziehen sich auf das prosodische Verstehen. Die Schülerinnen und Schüler hören Sätze, die mit unterschiedlicher stimmlicher Gestaltung gesprochen werden. So sollen sie beispielsweise heraushören, ob ein Satz als Aussage, Frage oder Befehl zu verstehen ist. Sie sollen entscheiden können, was der Grund für sprechbegleitende Geräusche ist (kauen, ausser Atem sein usw.) oder die Emotion ermitteln, in der gesprochen wird. Das Set beinhaltet auch Aufgaben, in denen die Schülerinnen und Schüler Hörtexte in ihnen unbekannten Sprachen hören. Dabei geht es nicht um das Verstehen von Sprachen, sondern um das Wahrnehmen des Klangs dieser Sprachen. Kinder, die eine der Sprachen sprechen, erleben sich als Expertinnen und Experten, da sie verstehen, was gesagt wird. Prosodische Aufgaben werden auch genutzt, um die Schülerinnen und Schüler mit der stimmlichen Textgestaltung experimentieren zu lassen: Wie kann ich einen Zauberspruch möglichst geheimnisvoll aufsagen? Kann ich auf Polnisch bis zehn zählen? Kann ich so sprechen, dass man hört, dass ich traurig, wütend, fröhlich oder ängstlich bin?

2.5 Zuhörstrategien erlernen

Kompetente Zuhörerinnen und Zuhörer sind in der Lage, ihr Zuhören selbst zu regulieren. Imhof (2010, S. 20) definiert unterschiedliche Kompetenzen, die für diese Selbstregulation nötig sind. Zu den kognitiven Kompetenzen gehört die Definition des Zuhörziels. Ist dieses klar, wird die Konzentration entsprechend ausgerichtet und das Vorwissen wird aktiviert. Die Informationen aus dem Hörtext müssen während des Hörens inhaltlich strukturiert werden. Damit das Gehörte schliesslich mit dem Vorwissen verknüpft werden kann und im Kopf ein hinreichendes mentales Modell entsteht, sollte das Gehörte portioniert, wiederholt oder visualisiert werden.

Gleichzeitig braucht es auch metakognitive Kompetenzen. Die Zuhörerinnen und Zuhörer müssen mit Schwierigkeiten und Störungen umgehen können. Beispielsweise müssen sie Verstehenslücken schliessen und überprüfen, ob das, was sie verstanden haben, inhaltlich konsistent ist.

Und schliesslich braucht es auch eine grundsätzliche Bereitschaft zuzuhören und sich anzustrengen. Die Zuhörerinnen und Zuhörer entscheiden, wem sie wann und wie lange zuhören und wie sie ihr Hörverstehen überwachen und unterstützen.

Aus diesen Überlegungen können Zuhörstrategien entwickelt werden, die mit den Schülerinnen und Schülern eingeübt werden mit dem Ziel, dass sie mit der Zeit in der Lage sind, diese Strategien selbstständig einzusetzen. Dazu kann das Zuhören – analog zum Lesen – in die Phase vor, während und nach dem Zuhören unterteilt werden.

In der Phase vor dem Zuhören ist der Aufbau von Aufmerksamkeit und Zuhörbereitschaft wichtig. Eine entsprechende Fokussierung wird erreicht, indem den Zuhörenden das Hörziel mitgeteilt wird. Nicht nur, aber

insbesondere für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache ist es ausserdem hilfreich, wenn der Hörtext inhaltlich und lexikalisch vorentlastet wird. Im Hörportfolio wird durch die Illustrationen, die in jede Aufgabe integriert sind, eine Erwartungshaltung aufgebaut. Da die Schüler:innen die Aufgaben selbst auswählen können, dürfte das Interesse und die Bereitschaft zuzuhören grundsätzlich vorhanden sein. In den Aufgaben selbst werden in dieser Phase Schlüsselwörter geklärt oder ein Roter-Faden-Text angeboten, oder die Lernenden werden aufgefordert zu überlegen, was sie schon über das Thema des Hörtextes wissen und was sie Neues erfahren möchten.

Während des Zuhörens müssen die Informationen abgespeichert, interpretiert, mit den Erwartungen abgeglichen und ins eigene Wissen integriert werden (Imhof, 2010). Indem die Kinder im Hörportfolio Bilder verbinden, die richtige Lösung markieren, aufgrund einer Beschreibung etwas ausmalen oder einen beschriebenen Weg einzeichnen, können die gehörten Informationen visualisiert werden. Ausserdem können die Kinder die Audiodatei während des Zuhörens jederzeit stoppen und so den Hörtext portionieren oder sich die gesamte Audiodatei so oft wie nötig anhören.

In der Phase nach dem Zuhören können die Schüler:innen bei einigen Aufgaben über das Lösen von Multiple-Choice-Fragen testen, ob sie den Hörtext global und detailliert verstanden haben. Stellen sie fest, dass sie Informationen verpasst oder nicht richtig verstanden haben, können sie die Audiodatei erneut hören und zusätzlich den Milu-Tipp nutzen. Sie lernen auf diese Weise zu reflektieren, was sie beim Zuhören verstanden und was sie nicht verstanden haben – Kompetenzen, die im Unterricht wichtig sind.

2.6 Literalitätsförderung durch produktionsorientierte Zuhöraufträge

Bei den meisten Aufgaben im Hörportfolio werden produktionsorientierte Aufträge gestellt. In der Literalitätsförderung versteht man darunter beispielsweise das Führen eines Lesetagebuches, das Umschreiben eines Textes oder das Verfassen von Briefen an eine Figur (Surkamp, 2007, S. 94). Da die Literalitätsförderung im Hörportfolio über das Hören erfolgt und auch Schülerinnen und Schüler mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen die Aufgaben lösen können sollten, musste das Format «produktionsorientierte Aufgabe» für das Hörportfolio neu konzipiert werden: Bei den dafür entwickelten Aufgaben überlegen sich die Kinder beispielsweise, wie die Geschichte weitergehen könnte, vergleichen das Gehörte mit eigenen Erlebnissen, berichten, was sie Neues erfahren haben und entwickeln auf diese Weise eigene Texte. Ihre Produkte halten sie wahlweise als Zeichnung, Sprachaufnahme oder mit Schrift fest und tauschen sich dazu mit anderen Kindern und der Lehrperson aus. Die Schüler:innen experimentieren zudem mit der eigenen Stimme und mit der prosodischen Gestaltung des Textes. Dadurch können sie die Höreindrücke und -texte vertiefen und unabhängig von ihren schriftsprachlichen Kompetenzen literale Erfahrungen im Bereich des Planens, Formulierens und Überarbeitens ihrer eigenen Aufnahmen machen.

3. Zuhörkompetenzen formativ und summativ beurteilen

3.1 Selbstreflexion und Feedback

In der Schule wird erwartet, dass die Lernenden gezielt nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Damit das möglich ist, müssen sie erkennen, was sie verstanden haben und wo sie noch Wissenslücken haben. Das verlangt von ihnen eine permanente Reflexion und die Fähigkeit, ihre Selbstbeobachtung zu verbalisieren (Festman, Gerth, Mairhofer & Reiter, 2021, S. 32–33). Im Hörportfolio erhalten die Kinder die Möglichkeit, diese Selbstreflexion zu üben und mit der Fremdbeurteilung durch die Lehrperson zu vergleichen. Ziel ist es, dass sie allfällige Verstehensprobleme erkennen, verbalisieren und Fragen zu Unverstandenen stellen können.

Die Selbstreflexion erfolgt zunächst direkt im Anschluss an das Lösen einer Aufgabe. Die Schülerinnen und Schüler überlegen sich, wie anspruchsvoll der Auftrag für sie war, und markieren eines der drei Katzenohrenpaare, die sich oben auf der Aufgabenseite finden – von kleinen Ohren (das Zuhören ist noch schwierig) über mittelgrosse Ohren bis zu grossen Ohren (das Zuhören war einfach). Wurden alle Aufgaben zu einem Teilbereich gelöst, nehmen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der Lehrperson eine Selbsteinschätzung ihrer Zuhörkompetenzen vor. Dadurch kommen die Lernenden und die Lehrperson während der Arbeit am Hörportfolio in einen wiederholten Austausch. In diesem Rahmen zeigt und erklärt das Kind seine Einträge und die Lehrperson hört sich die Sprachaufnahmen an. Die Spuren der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Zuhöraufgaben geben der Lehrperson einen Einblick in den aktuellen

Lernstand und ermöglichen eine formative Beurteilung der Zuhörkompetenzen. Gemeinsam wird über Probleme beim Zuhören, über Höreindrücke und Hörtexte gesprochen. Die Lehrperson erfährt in diesem Austausch einerseits einiges über die Interessen und Vorlieben des einzelnen Kindes, andererseits kann sie auch Schwierigkeiten erkennen und auffangen. Beispielsweise kann sie eine Aufgabe zusammen mit dem Kind noch einmal besprechen, so dass das Kind befähigt wird, die Aufgabe selbstständig zu lösen. Und sie kann sich vergewissern, dass die Schüler:innen sich die Aufgaben im passenden Schwierigkeitsgrad auswählen und hierbei nicht zu hoch oder zu tief stapeln.

3.2 Zuhörkompetenzen ermitteln

Nach Abschluss der Arbeit am Hörportfolio ermöglicht eine Kompetenzerhebung eine summativ Beurteilung der Zuhörkompetenzen. Neben dem globalen und detaillierten Hörverstehen ist auch die Fähigkeit, prosodische Merkmale wahrzunehmen und richtig zu interpretieren, Teil der Kompetenzerhebung. Jedes Kind löst die Kompetenzerhebung dann, wenn es dazu bereit ist, bearbeitet die Aufgaben im eigenen Tempo und entscheidet selbst, wie oft es sich die Audiodateien anhört.

Bisherige Versuche, Hörverstehenskompetenzen beurteilbar zu machen, sehen in der Regel folgendermassen aus: Die Schülerinnen und Schüler hören ein Audio, das von der Lehrperson abgespielt wird. Im Anschluss erhalten sie ein Aufgabenblatt mit Fragen zum Gehörten, die sie lesen und beantworten. Entweder sollen sie aus mehreren Optionen die richtige Antwort ankreuzen (Multiple-Choice-Format), oder sie beantworten die Frage, indem sie die Lösung aufschreiben. Das Problem solcher Aufgaben besteht darin, dass auf diese Weise ein erheblicher Anteil an Lese- und Schreibkompetenz miterfasst wird. Zudem funktionieren diese Aufgaben überhaupt nur für Schüler:innen, die lesen und schreiben können. Rückschlüsse auf die Hörverstehenskompetenzen lassen sich deshalb nur bedingt ziehen.

Bei den Multiple-Choice-Fragen im Hörportfolio werden deshalb nicht nur der eigentliche Hörtext, sondern auch die Fragen und die Antwortoptionen von den Schülerinnen und Schülern ausschliesslich gehört und nicht gelesen. Im Heft sind nur die anzukreuzenden Felder und die Buchstaben A, B, C und D zu sehen.

Hatten wir bei «ohrwärts» noch die Befürchtung, dass die Kinder überfordert sein könnten, sich die vier Antwortmöglichkeiten zu merken, hat die «stim-mig»-Studie gezeigt, dass es ihnen durchaus gelingt, vier verschiedene Optionen im Kopf zu behalten, zu evaluieren und sich dann für die korrekte Option zu entscheiden (Behrens, Käser-Leisibach, Krelle, Weirich & Zingg Stamm, 2021, S. 137). Die Erprobung der Aufgaben in mehreren Unterstufenklassen hat diese Vermutung bestätigt, so dass dieses Format nun auch im Hörportfolio sowohl für Fragen zum Textinhalt als auch für solche zur Prosodie eingesetzt wird.

Die Multiple Choice-Fragen sehen im Heft wie hier abgebildet aus. Es handelt sich bei den Beispielen um eine Aufgabe zum inhaltlichen Hörverstehen und um eine Aufgabe, in welcher es um das Erkennen einer bestimmten Emotion geht. In beiden Fällen spielen Lese- und Schreibkompetenzen keine Rolle. Den Kindern werden die Frage und die Antwortoptionen vorgelesen. Die richtige Option muss lediglich angekreuzt werden.

☐ A

☐ B

☐ C

☐ D

Aufgabe zum inhaltlichen Hörverstehen (Audiodatei 2)



Link zur Tondatei 2

https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/lf_3_2024_audio_02.mp3

Aufgabe zum prosodischen Hörverstehen (Audiodatei 3)



Link zur Tondatei 3 >

https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/lf_3_2024_audio_03.mp3

4. Zuhören im schulischen Kontext

Die Kompetenz, mündliche Äusserungen verstehen zu können, bildet die Grundlage für den Schulerfolg, denn ein Grossteil der Lerninhalte wird mündlich vermittelt. Zuhören ist somit nicht nur im Deutschunterricht die wichtigste Lernressource. Der Schulalltag ist zudem von vielen Arbeitsanweisungen geprägt. In der Regel gehen Lehrpersonen davon aus, dass die Lernenden die dafür nötigen Hörverstehenskompetenzen mitbringen, zumal die meisten Kinder hören können und über Erfahrungen in diesem Bereich verfügen, wenn sie in die Schule kommen (Schlatter, Tucholski & Churschellas, 2016, S. 14–15). Die Fähigkeit, Gehörtes zu verstehen, wird somit eher als Bringschuld der Schülerinnen und Schüler vorausgesetzt und weniger als pädagogische Aufgabe begriffen, und Zuhörsituationen werden oft nicht als Fördersituationen wahrgenommen (Kahlert, 2000, in Hagen, 2008).

Doch die Hörerfahrungen, die Kinder im Alltag machen, unterscheiden sich deutlich von denjenigen in der Schule. Im Schulalltag müssen die Kinder lernen, wann es wichtig ist, genau hinzuhören, und welche akustischen Signale ausgeblendet werden können. Sie müssen ihre Aufmerksamkeit auf die sprechende Person lenken und dabei sowohl den Ausführungen der Lehrperson als auch den Beiträgen anderer Schüler:innen folgen können. Die Teilhabe am mündlichen Unterricht verlangt von den Kindern, dass sie in vielen Situationen Informationen von verschiedenen Sprecherinnen und Sprechern in Echtzeit verarbeitet. Dies stellt hohe Ansprüche an die Online-Verarbeitung (Imhof, 2010, S. 19). Wird dabei die Aufnahmekapazität überbeansprucht, werden einzelne Informationen nicht verarbeitet, woraus rasch Verstehensprobleme resultieren können (Zingg Stamm, Behrens, Käser-Leisibach, Krelle & Weirich, 2016, S. 132). Mit Schuleintritt muss den Kindern zudem der Wechsel vom Sprachregister der Alltagssprache zum Sprachregister der Bildungssprache gelingen (Fornol & Wildemann, 2023, S. 85).

Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache stehen im Regelklassenunterricht vor einer doppelten Herausforderung. Sie müssen sich gleichzeitig die Inhalte und die Sprache, in welcher die Inhalte vermittelt werden, aneignen (Schlatter, Tucholski & Churschellas, 2016). In der Forschung zum L2-Erwerb geht man davon aus, dass das Verständnis einfacher Texte bereits behindert wird, wenn 3 bis 5 Prozent der Wörter nicht verstanden werden (Apeltauer, 2010).

Es muss aufgrund dieser vielfältigen Anforderungen, die das Zuhören an die Schülerinnen und Schüler stellt, davon ausgegangen werden, dass längst nicht alle genau verstehen, was die Lehrperson erklärt, erzählt oder vorliest. Wenn die Lernenden wiederholt Misserfolgserfahrungen im Hörverstehen machen, resignieren sie und akzeptieren, dass sie Vieles nur teilweise verstehen. Folglich investieren sie immer weniger Anstrengung ins Zuhören und orientieren sich stattdessen an den Anschlusshandlungen der Mitschülerinnen und Mitschüler (Schlatter, Tucholski & Churschellas, 2016, S. 14). Dass sie von den Lerninhalten nur einen Bruchteil mitbekommen, fällt dann unter Umständen längere Zeit kaum auf.

4.1 Den Registerwechsel unterstützen

Zuhören kann und muss wie jede andere Kompetenz geübt werden. Das verlangt nach didaktisch überzeugenden Aufgaben, die die besonderen Herausforderungen des Zuhörens und Verstehens im bildungssprachlichen Kontext berücksichtigen. Die Schülerinnen und Schüler müssen Schul- und Bildungssprache, literale Sprache und fachsprachliche Texte verstehen lernen.

Bei Hörtexten, wie sie beispielsweise in Hörbuch-Lesungen zum Einsatz kommen, handelt es sich um konzeptionell schriftliche Sprache im Medium der Mündlichkeit. Das heisst, die Texte sind sprachlich so komplex wie Lesetexte, werden aber mündlich vermittelt und hörend erschlossen. Sind Schlüsselwörter unbekannt oder wird die Syntax falsch gedeutet, gelingt es nicht, den Inhalt zu verstehen. Dies betrifft vor allem Lernende mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch Kinder, die in ihrem familiären Umfeld wenig Erfahrung mit literarischer Sprache machen. Bis zu einem gewissen Grad betrifft dies aber auch die Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 generell, da diese in ihrem jungen Alter noch vergleichsweise wenig mit Bildungssprache konfrontiert worden sind.

Das Verstehen literarischer und konzeptionell schriftlicher Sprache kann durch regelmässiges Vorlesen, aber auch durch das Hören von Hörbüchern geübt werden, bevor die Schülerinnen und Schüler über die Lesekompetenz verfügen, die für das Lesen solcher Texte nötig ist (Spinner, 2006, S. 6). Müller (2012) zeigt auf, dass der Einsatz von Hörmedien einen positiven Effekt auf die Sprach-, Lese- und Schreibleistungen hat. Wichtig ist allerdings, dass die Lernenden die Hörtexte mehrfach und konzentriert hören und sie in

Hörgesprächen, analog zu Vorlesegesprächen, verarbeiten können. Kommen die Kinder über das Zuhören häufig in Kontakt mit konzeptionell schriftlicher Sprache, übernehmen sie bereits im Kindergarten sprachliche Muster der konzeptionellen Schriftlichkeit in eigene medial mündliche (vgl. Strozyk in dieser Nr.) oder (der Lehrperson diktierter) medial schriftliche Texte (Müller, 2012, S. 61–62).

Das Hörportfolio stellt die Lernenden bewusst vor ähnliche Herausforderungen wie der Schulunterricht, indem sie nicht nur die eigentlichen Hörtexte, sondern auch die Aufgabenstellungen hörend rezipieren. Anweisungen der Lehrperson enthalten oft bildungssprachliche Verben, sogenannte Operatoren, die eine ganz bestimmte Handlung verlangen respektive zu einer konkreten Tätigkeit auffordern, zum Beispiel «ankreuzen», «unterstreichen» oder «verbinden» (Festman, Gerth, Mairhofer & Reiter, 2021, S. 109). Durch die akustisch vermittelten Aufgaben wird das Verstehen der wichtigsten Operatoren, die im Schulalltag von der Lehrperson eingesetzt werden, gefördert. Die Schüler:innen werden im Hörportfolio mit Arbeitsanweisungen, Fachsprache, bildungssprachlichen Mitteln und literarischer Sprache konfrontiert. Gleichzeitig wird aber wiederholtes Hören der Hörtexte ermöglicht, und diverse Hilfestellungen (siehe Kap. 2) unterstützen das Hörverstehen, so dass die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben bewältigen können. Auf diese Weise erleben sie, dass sie zuhörend Neues erfahren können und ihnen das Zuhören zunehmend besser gelingt, eine Erfahrung, die sich nachweislich positiv auf das Selbstkonzept und die Motivation auswirkt (Festman, Gerth, Mairhofer & Reiter, 2021, S. 69).

4.2 Wortschatz und Zuhören

Für den Kanton Zürich konnte aufgezeigt werden, dass bei knapp einem Drittel der Kinder der Wortschatz bei Eintritt in die 1. Klasse schwach bis sehr schwach entwickelt ist. Ihr Wortschatz beschränkt sich auf alltagsnahe Basisobjekte und die Umschreibung von einfachen Handlungen (Moser et al., 2005, S. 74–76). Das ist problematisch, denn ein ausreichend grosser Wortschatz ist für jegliche schulischen Sprachhandlungen essenziell und hat einen grossen Einfluss auf den Schulerfolg (Juska-Bacher et al., 2022, S. 50). Kinder, die über keinen ausreichenden Wortschatz verfügen, haben im Unterricht zusätzliche Schwierigkeiten zu bewältigen, die unabhängig von der jeweiligen Fachkompetenz sind.

In Untersuchungen zur Bedeutung des Wortschatzes für das Lesen hat sich gezeigt, dass insbesondere das semantische und das relationale Wortwissen für das verstehende Lesen wichtig sind (Tannenbaum et al., 2006; Juska-Bacher et al., 2021; Juska-Bacher et al., 2022). Semantisches Wortwissen meint die Tiefe der Bedeutungskennntnis eines Wortes, das relationale Wortwissen die Beziehung des Wortes zu anderen Wörtern, also beispielsweise Ober- und Unterbegriffe oder Synonyme und Antonyme (Juska-Bacher et al., 2021, S. 363). Da literarische Texte oder Sachtexte nicht nur gelesen, sondern auch gehört werden, sollten auch die Bedeutung des Wortschatzes für das Hörverstehen sowie die Bedeutung des Hörens für die Wortschatzentwicklung stärker in den Fokus rücken.

Im Hörportfolio wird das Wortverstehen durch beschriftete Illustrationen unterstützt, so dass die Bedeutung unbekannter Wörter leichter aus dem Kontext erschlossen werden kann und der rezeptive Wortschatz erweitert wird. Bei einigen Aufgaben können die Kinder zudem zwischen unterschiedlich anspruchsvollen Hörtextversionen wählen. Eine Vereinfachung erfolgt durch eine Reduktion bildungssprachlicher Textmerkmale im Bereich Wortschatz und Syntax, aber auch durch langsames Sprechen und längere Hörpausen, die Zeit zum Überlegen geben. Das folgende Beispiel zeigt zwei Varianten eines Sachtextes zum Thema «Fleischfressende Pflanzen». Es handelt sich um eine elaborierte Version und eine vereinfachte Version.

Hörtext «Fleischfressende Pflanzen»
(Audiodatei 4)



Link zur Tondatei 4 >

https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/lf_3_2024_audio_04.mp3

Vereinfachte Version
(Audiodatei 5)



Link zur Tondatei 5 >

https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/lf_3_2024_audio_05.mp3

5. Literatur hören

Zwischen kinderliterarischen Texten, die Lehrpersonen im Unterricht einsetzen, und Texten, die den Interessen der Schülerinnen und Schüler entsprechen, besteht oftmals eine Diskrepanz (Garbe, 2009, S. 196). Während Lehrpersonen eher realistische oder problemorientierte Titel wählen, bevorzugen Kinder Abenteuer-, Tier-, Sach- und Fantasiegeschichten (ebd.). Im Zusammenhang mit der Leseförderung wird seit Längerem darauf hingewiesen, dass diese fehlende Passung einen negativen Effekt auf die Lesemotivation der Lernenden hat (z. B. Bertschi-Kaufmann, 2014; Garbe, 2009). Die Vermutung liegt nahe, dass dieser Befund modalitätsunabhängig gilt, dass er also auch auf das Hören zutrifft – zumal die Wahl der Bücher im Zyklus 1 noch deutlicher in der Hand der Lehrperson liegt, welche die Bücher ja in der Regel vorliest. Zentrales Anliegen im Hörportfolio ist es, den Kindern den Zugang zu vielfältigen Höreindrücken und Textsorten zu ermöglichen, die ihre Neugier wecken und ihre Interessen berücksichtigen.

In der Deutschschweiz sind sowohl Standardsprache als auch Mundart für das Hörverstehen von Bedeutung. Jede der beiden Sprachformen hat unterschiedliche Geltungsbereiche. Misch- und Übergangsformen gibt es kaum. Die verschiedenen schweizerdeutschen Dialekte dienen als gesprochene Umgangssprache aller sozialen Schichten. Um auch das Verstehen der Mundart zu fördern, finden sich im Hörportfolio einige Hörtexte in Mundart, beispielsweise Lieder, ein Märchen und ein Spoken Word, wobei verschiedene Schweizer Dialekte repräsentiert werden.

Als Alternative zum Vorlesen lassen sich Hörbücher oder Hörspiele einsetzen. Bei der Auswahl der Hörtexte für eine bestimmte Zielgruppe sollten Lehrpersonen die Anzahl der Sprecherinnen und Sprecher bzw. der Figuren, die Anzahl der Schauplätze und die Linearität der Handlung berücksichtigen. Ab etwa einem Alter von 8 Jahren können die Kinder 3 bis 4 Mitwirkende akustisch unterscheiden, unterschiedliche Zeitebenen wie beispielsweise Rückblenden erfassen und Schauplatzwechsel nachvollziehen. Fünf- bis Siebenjährige brauchen noch lineare Handlungen, verstehen aber bereits einen Wechsel zwischen zwei bis drei Handlungsorten (Müller, 2012, S. 66). Im Hörportfolio finden sich mehrere kinderliterarische Texte, die in der Form einer Lesung präsentiert werden, und ein Ausschnitt aus einem Hörspiel. Die Texte und die Aufgaben sind auch als Anregung für die Lehrpersonen gedacht, aus einem immensen Angebot von hervorragenden Hörbuch- und Hörspielproduktionen, kinderliterarische Werke für den Unterricht auszuwählen und zusammen mit den Kindern zuhörend in Literatur einzutauchen.

6. Fazit

Mit dem Hörportfolio wird für 1. bis 3. Klassen erstmals ein Lehrmittel angeboten, welches das Potenzial von Hörbüchern, Hörspielen und Podcasts für die Literalitätsförderung breit ausschöpft. Anders als bei herkömmlichen Hörverstehensaufgaben, in denen oft Lese- und Schreibkompetenzen erforderlich sind, fokussiert das Hörportfolio ausschliesslich auf das Hören. Die Schülerinnen und Schüler können sich über QR-Codes individuell und so oft sie wollen vielfältige Hörtexte und die Aufgaben dazu anhören. Die Lernspuren im Hörportfolio machen ihre Zuhörkompetenzen sichtbar, so dass sie für die Lehrperson förder- und beurteilbar werden.

Zuhören erfolgt häufig im Wechsel mit Sprechen, z. B. in Dialogen, Gesprächen oder Diskussionen. Mit dem Hörportfolio kann in erster Linie das monologische Hörverstehen geübt werden. Für das dialogische Hörverstehen braucht es nach wie vor geeignete Gesprächssituationen, die von der Lehrperson bewusst zur Förderung der Zuhör- und Sprechkompetenzen in dialogischen Situationen geplant werden. Ausserdem wird das Hörverstehen im Alltag in der Regel durch den Einbezug von Gestik und Mimik der sprechenden Person begleitet. Auch dieser Aspekt wird im Hörportfolio nicht berücksichtigt. Das Hörportfolio kann die Entwicklung von Zuhörkompetenzen unterstützen, ersetzt aber selbstverständlich nicht reale Begegnungen und Kommunikationssituationen.

Das Hörportfolio richtet sich an Lehrpersonen, die mit ihren Klassen gezielt am Kompetenzbereich «Hören» arbeiten wollen, Lehr- und Lernformen einsetzen, die den Schüler:innen individuelles Arbeiten ermöglichen und den Einsatz von Tablets im Unterricht als Chance wahrnehmen. Dann können Kinder durch die produktionsorientierten Aufträge unabhängig von ihrer Lese- und Schreibkompetenz ihre literalen Kompetenzen ausbauen und ihre mündliche oder, je nach Stand des Schriftspracherwerbs, auch ihre schriftliche Ausdrucksfähigkeit üben. Über eigene Sprachaufnahmen, Zeichnungen oder geschriebene Texte können sie die Erfahrung machen, was es heisst, mit andern über zeitliche und räumliche Distanz hinweg zu kommunizieren.

Literatur

- Apeltauer, Ernst (2010). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 9.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 239–252.
- Behrens, Ulrike; Käser-Leisibach, Ursula; Krelle, Michael; Weirich, Sebastian & Zingg Stamm, Claudia (2021): *stim-mig. Ergebnisse einer Studie zum Zuhören in der dritten Jahrgangsstufe.* Münster, New York: Waxmann.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2014): «Also während dem Lesen bin ich eigentlich wie weg.» Wenn Heranwachsende ihre Literalität entwickeln. In: *Leseräume, Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 1/2014, S. 1–13.
- Bühler, Daniela (2010): *Phonologische Bewusstheit. Sprachförderung im Kindergarten und in der Primarschule.* Bern: prokiga.
- Féry, Caroline (2005): *Laute und leise Prosodie.* In: Blühdorn, Hardarik; Breindl, Eva & Waßner, Ulrich W. (Hrsg.): *Text -Verstehen. Grammatik und darüber hinaus.* Berlin, New York: de Gruyter, S. 164–186.
- Festman, Julia; Gerth, Sabrina; Mairhofer, Maria & Reiter, Christine (2021): *Hören in der Primarstufe. Theorie und Praxis für Hören, Hörverstehen und Hördidaktik.* Münster, New York: Waxmann.
- Garbe, Christine (2009): *Was ist Lesesozialisation?* In: Garbe, Christine; Holle, Karl & Jesch, Tatjana: *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation.* Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 168–221.
- Imhof, Margarete (2010): *Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht.* In: Bernius, Volker & Imhof, Margarete (Hrsg.): *Zuhörkompetenzen in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–30.
- Juska-Bacher, Britta & Röthlisberger, Martina (2022): *Das Konstrukt Wortschatz: Dimension(en) und Tiefe? Empirische Ergebnisse aus der Unterstufe.* In: *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, March 2022. (https://www.researchgate.net/publication/359415389_Das_Konstrukt_Wortschatz_Dimensionen_Umfang_und_Tiefe_Empirische_Ergebnisse_aus_der_Unterstufe, 29.04.24)
- Juska-Bacher, Britta; Röthlisberger, Martina & Schneider, Hansjakob (2021): *Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Wortschatz als limitierender Faktor.* In: *ZfG* (2021) (https://phrepo.phbern.ch/67/1/R_thlisberger2021_Article_LesenVonKindernMitDeutschAlsEr.pdf, 30.04.24)
- Juska-Bacher, Britta; Zangger, Christoph & Röthlisberger, Martina (2022): *Methoden zur differenzierten Auswertung von Wortschatzkompetenzen und ihre Bedeutung für das frühe Lesen.* In: Philipp, Maik & Jambor-Fahlen, Simone (Hrsg.): *Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 35–55.
- Moser, Urs; Stamm, Margrit & Hollenweger, Judith (Hrsg.) (2005): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt.* Oberentfelden: Sauerländer.
- Müller, Karla (2012): *Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen.* Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Schlatter, Katja; Tucholski, Yvonne & Curschellas, Fabiola (2016): *DaZ unterrichten. Ein Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen.* Bern: Schulverlag plus.
- Spinner, Kaspar H. (2006): *Literarisches Lernen.* In: *Praxis Deutsch* 200/2006, S. 6–16.
- Surkamp, Carola (2007): *Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht.* In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 89–106.
- Tannenbaum, Kendra R., Torgesen, Joseph K. & Wagner, Richard K. (2006): *Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children.* In: *Scientific Studies of Reading*, 10(4), S. 381–398.
- Wildemann, Anja & Fornol, Sarah (2023): *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht.* Hannover: Klett, Kallmeyer.
- Zingg Stamm, Claudia; Behrens, Ulrike; Käser-Leisibach, Ursula; Krelle, Michael & Weirich, Sebastian (2016): *Neue Aufgabenformate für die Messung von Zuhörkompetenzen.* In: Keller, Stefan & Reintjes, Christian (Hrsg.): *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde.* Münster, New York: Waxmann, S. 129–140.
- Zingg Stamm, Claudia; Käser-Leisibach, Ursula & Bertschin, Felix (2014): *ohrwärts. Zuhören und literarisches Hörverstehen. Kompetenzerhebung mit Förderangeboten für 9- bis 10-Jährige.* Solothurn: Lehrmittelverlag Solothurn.

Autorinnen

Ursula Käser-Leisibach hat nach der Ausbildung zur Primarlehrerin Geschichte, Deutsche Literatur und Kunstgeschichte studiert. Sie ist seit 2004 in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen tätig und Dozentin für Deutschdidaktik und Mehrsprachigkeit im Kindesalter am Institut Kindergarten-/Unterstufe der PH FHNW.

Claudia Zingg Stamm hat Germanistik, Sport und Allgemeine Didaktik studiert und auf verschiedenen Schulstufen im In- und Ausland unterrichtet. Sie ist seit 2004 in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen tätig und Dozentin für Deutschdidaktik und ihre Disziplinen am Institut Primarstufe der PH FHNW. Seit 2018 ist sie Projektleiterin und Autorin im Team Klasse 4 bis 6 für das Sprachlehrmittel *Deutsch* beim Lehrmittelverlag Zürich.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2024 von leseforum.ch veröffentlicht.

Développer la littératie avec le portfolio d'écoute

Ursula Käser-Leisibach, Claudia Zingg Stamm

Résumé

Par le biais de la lecture à voix haute, les enfants sont confrontés à la langue littéraire et conceptuelle avant de pouvoir lire eux-mêmes des textes. En plus de la lecture à haute voix, les médias audio sont également intéressants pour développer la littératie, car ils offrent un large éventail attrayant de genres textuels.

Nous présentons le projet « Portfolio d'écoute pour le niveau élémentaire », qui a été soutenu par la Fondation FHNW. Il propose des tâches pour des élèves de la 1^{re} à la 3^e année afin de développer des compétences d'écoute. Tous les audios sont accessibles aux apprenants via des codes QR. Ils peuvent choisir de répondre aux stimuli qui suivent les audios, avec leurs propres enregistrements vocaux ou des dessins ou en écrivant leurs réponses en fonction de leurs compétences en écriture. Le portfolio d'écoute met l'accent sur la prosodie en tant que caractéristique importante de la langue orale.

Les différentes tâches d'écoute enseignent des stratégies de compréhension du langage et des textes littéraires. L'entraînement inclut également la compréhension de questions orales, de tâches et de consignes de travail. Cela permet d'aborder les compétences de compréhension orale qui sont implicitement supposées dans le contexte scolaire, souvent exigées par les apprenant·es mais rarement pratiquées.

Mots-clés

Compétences d'écoute, compréhension orale, médias numériques, compréhension du langage, littératie, portfolio

Cet article a été publié dans le numéro 3/2024 de forumlecture.ch

Promozione dell'alfabetizzazione con il portfolio dell'ascolto

Ursula Käser-Leisibach, Claudia Zingg Stamm

Riassunto

I bambini incontrano il linguaggio letterario e concettuale attraverso la lettura ad alta voce, prima di essere in grado di leggere i testi autonomamente. Oltre alla lettura ad alta voce, anche i media basati sull'audio, che offrono un'ampia e interessante gamma di generi e tipi di testo, sono interessanti per la promozione dell'alfabetizzazione.

Presentiamo il progetto «Portfolio dell'ascolto per le prime classi della scuola elementare», sostenuto dalla Fondazione FHNW. Il progetto offre esercizi per la prima, seconda e terza classe per promuovere l'ambito di competenza dell'ascolto. Tutti gli audio sono accessibili agli allievi tramite codici QR. Gli allievi possono scegliere se rispondere agli stimoli che seguono l'audio con registrazioni vocali o disegni, o se scrivere le loro risposte in base alle loro capacità di scrittura. Il portafoglio dell'ascolto si concentra sulla prosodia quale importante caratteristica della lingua parlata.

I vari esercizi di ascolto insegnano strategie di comprensione del linguaggio didattico e dei testi letterari. Si esercita anche la comprensione di domande orali, compiti e istruzioni di lavoro. In questo modo si affrontano le abilità di comprensione orale che sono tacitamente considerate date nel contesto scolastico, spesso richieste dagli allievi ma raramente praticate.

Parole chiave

competenze di ascolto, comprensione dell'ascolto, media digitali, linguaggio educativo, alfabetizzazione, portfolio

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2024 di forumlettura.ch

Developing literacy with the listening portfolio

Ursula Käser-Leisibach, Claudia Zingg Stamm

Abstracts

Hearing texts read aloud enables children to experience literary language and language originating in writing before they themselves are able to read. Audio media offer an interesting alternative to real-time reading aloud, as a wide range of genres and text types are available and these are attractively formatted. In this paper we introduce the project 'Listening portfolio for lower primary years' [1st to 3rd classes] which was financed by the FHNW Stiftung [Foundation]. It offers first to third classes tasks to support their development in listening. Learners can access all the audio recordings via QR-codes. They can choose whether to respond to the respective follow-up tasks by making a voice recording or by drawing, or whether they want to capture their responses in written form, depending on their level of competence in writing. The listening portfolio foregrounds prosody as a key characteristic of spoken language and the varied listening tasks provide learners with strategies for understanding classroom texts and literary pieces. Learners also gain practice in understanding questions, tasks and instructions formulated verbally. In this way, competencies in listening comprehension are addressed which are assumed in school contexts and which are frequently required of learners but rarely practiced.

Keywords

Listening competencies, listening comprehension, digital media, language of schooling, literacy, portfolio

This article was published in the 3/2024 issue of leseforum.ch