Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1991)

Heft: 53: Verstehen im Deutschunterricht : Didaktik des Lese- und Hörverstehens im Fach Deutsch als Fremdsprache

Artikel: Hinhören, weghören : zur Didaktik des Hörverstehens

Autor: Schneider, Günther

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978027

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Hinhören - Weghören. Zur Didaktik des Hörverstehens

hörprobe

1
höherhören
höherhören
höherhören
höherhören
höherhören
höherhören
höherhören
höherhören
höherhören
hörerhören

2
höhere hören
und daumen

höhere daumen
und hören

höhere hören
und höhere daumen

meine höheren daumen
meine höheren hören

3
kennen sie mich herren
kennen sie mich herren
kennen sie mich herren
meine damen und herren

(Ernst JANDL)

Die «Hörprobe» - man hört sie am besten von JANDL selbst gesprochen[1] - spielt mit Wörtern, mit ihrer Aussprache und Mehrdeutigkeit. Sie spielt auch mit dem Zuhörer. Man ist zunächst irritiert, weil man nicht eindeutig vertraute Wörter wiedererkennt, weil da etwas fremd klingt. Wörter, die man zu identifizieren glaubt, lassen sich nicht gleich interpretieren. In dieser Phase steigt man vielleicht aus und hört weg. Oder man probiert weiter, einen Sinn zu konstruieren, und wartet mehr oder weniger gespannt und

1 Zit. nach JANDL, Ernst (1990): *Gesammelte Werke.* Bd. 1. Frankfurt: Luchterhand, 307; zu hören auf : JANDL, Ernst (1971): *hosi+anna.* Berlin: Wagenbach (Wagenbach Quartplatte 6).

amüsiert auf Bestätigungen für seine Hypothesen. Am Ende, wenn man die vertraute Anrede «Meine Damen und Herren» in vertrauter Aussprache hört, stellt sich dann Verstehen ein. Aber nicht nur für diese Anrede, sondern für das ganze Gedicht. Man erfasst im Nachhinein – vielleicht nur vage – dass da durch spielerische Variationen das Verständlichwerden demonstriert wird und Mehrdeutigkeit hörbar gemacht wird.

«Herhören», das sagt der Sprechende. Sache der Zuhörenden ist das Hinhören – oder eben auch das Weghören. Wo und wie wir hinhören und weghören, hängt von einer Reihe verschiedener Faktoren ab. Die Art des Zuhörens wird zunächst wesentlich bestimmt durch Hörerwartungen und -interessen, zum Beispiel etwas Neues erfahren wollen, den Kontakt mit dem Sprechenden aufrecht erhalten wollen, sich unterhalten wollen, das Gehörte weitergeben, eine Kritik schreiben wollen usw.

In einem Vortrag etwa ist es äusserst wahrscheinlich und «normal», dass die Zuhörer nicht nur aufmerksam hinhören, sondern teilweise nur noch mit halbem Ohr zuhören oder auch streckenweise ganz weghören. Vielleicht, weil sie schon wissen, was gesagt wird, oder weil sie einen gehörten Gedanken selbst weiterdenken, weil sie abgelenkt werden, sich langweilen oder weil sie so damit beschäftigt sind, Notizen zu machen, dass sie einen Moment den Faden verlieren. Solches Weghören führt nicht notwendig dazu, dass die Zuhörer nachher sagen müssten, sie hätten nicht verstanden.

Die Art des Zuhörens und auch die Freiheit, hinzuhören und wegzuhören werden entscheidend mitbestimmt durch die jeweilige Hörsituation und das Verhältnis von Sprecher und Hörer zueinander. Nach Rost (1990, 5) lassen sich in bezug auf das Kooperationsverhältnis von Sprecher und Hörer grob folgende Hörerrollen unterscheiden:

- der Hörer als Gesprächspartner
- der Hörer als Adressat
- der Hörer als Teil eines Publikums
- der Hörer als (zufälliger) Lauscher
- der Hörer als kritisch Analysierender (Abhörender)

Bei vielen Übungen zum Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht ist der lernende Hörer in die Rolle des Lauschers versetzt, der hören muss, was zu hören er nicht gewählt hat. Aufgabe der Didaktik des Hörverstehens ist es, gute Bedingungen für das Hinhören zu schaffen. Sie muss aber auch mit dem Weghören rechnen. Das Weghören kann sehr verschiedene – auch gute – Gründe haben.

«Hören Sie bitte gut zu!» (Standardanweisung auf Kassetten zum Hörverstehen)

«So wenig jedermann an jedem Ort zu jedem sagen kann, was und wie er es will, so wenig muss jedermann an jedem Ort anhören, was jeder ihm sagen möchte. Niemand lässt sich von jedem alles sagen. Niemand muss alles anhören und verstehen, was jemand sagt. Es gibt – falls es sie gibt – nicht nur ‚Rede'freiheit, sondern auch Hörverstehensfreiheit.» (GEISSNER, 1984b, 105).

«What do we understand by the notion of a ‚successful listener'? The view that we, normatively, take of listener success is that the listener should listen carefully to the language input, construct a sympathetic view of what the speaker is trying to say, and respond co-operatively. This, presumably, is the behavior that analysts, teachers, and educationalists alike particularly value. Society must put a high premium on such behaviour. However, from the listener's individual point of view, ‚success' may reside in paying minimal attention to what he or she assumes will be intrinsically uninteresting, constructing a minimal interpretation, and producing a minimal response.» (BROWN, 1986, 288–289)

«On constate qu'un auditeur non-natif a tendance à adopter une vision ‚maximaliste': il cherche toujours à tout comprendre et oublie de ce fait que le critère de réussite de sa compréhension est la réalisation de son objectif et que celui-ci ne requiert pas toujours une compréhension exhaustive, voire une écoute détaillée. Cette attitude de ‚sur-correction', attitude renforcée par bon nombre de méthodes et d'enseignants de langue étrangère, lui fait perdre son initiative d'auditeur.» (GREMMO/HOLEC, 1990, 36)

1. Die Aktivität des Hörers

Wir haben uns daran gewöhnt, vom Hörverstehen als einer rezeptiven Fertigkeit zu sprechen. Psychologische und psycholinguistische Forschungen, die versuchen den Prozess des hörenden Verstehens zu beschreiben und zu erklären, zeigen dagegen übereinstimmend, dass der Hörer keineswegs nur als «Empfänger» funktioniert, sondern im Gegenteil sehr aktiv und sinnstiftend produktiv ist. Während früher das Verstehen primär als ein Prozess beschrieben wurde, in dem die wahrgenommenen Signale von unten nach oben (bottom up) stufenweise analysiert und dekodiert würden, wird heute vor allem betont, wie wichtig beim Verstehen das Vorwissen des Hörers und die Prozesse sind, die von oben nach unten (top down) verlaufen. Verstehen wird allgemein angesehen als ein interaktiver Prozess «zwischen der aufwärts gerichteten Verarbeitung der aktuellen Mitteilung und den abwärts gerichteten *Antizipationsprozessen*» (ZIMMER, 1989a, 14).

Der Hörer nutzt zum Verstehen drei Bereiche seines Wissens: 1. sein sprachliches Wissen, 2. sein Weltwissen und 3. das aktuelle Diskurswissen oder Kontextwissen.

Das *sprachliche Wissen* ermöglicht z.B. Erwartungen über die syntaktische Fortsetzung. Es ermöglicht, Wörter oder Äusserungen zu antizipieren,

von denen wir erst den Anfang wahrgenommen haben. Oder es erlaubt, zu ergänzen, was gar nicht gehört wurde, etwa verschluckte Endungen oder elliptische Äusserungen. Wolfgang BUTZKAMM (1989, 168) hat das einmal so formuliert: «Unser Wissen von der Sprache nimmt dem Ohr einen Teil der Arbeit ab.»

Das gilt auch für das sogenannte *Weltwissen,* das ganz entscheidend die Informationsaufnahme steuert und erleichtert. Zu diesem Erfahrungswissen gehören verschiedene Bereiche: z.B. das Vorwissen über Sach- und Themenbereiche, das kulturelle Vorwissen, das Schemawissen über Handlungsabfolgen in verschiedenen Lebensbereichen, das Wissen über Kommunikationssituationen oder auch das Vorwissen über Funktionen und typische Merkmale verschiedener Textsorten.

Wie Hellmut GEISSNER (1984) gezeigt hat, sind mit dem Vorwissen zu Hörtextsorten entsprechende *Hörmuster* verbunden. Im Verlauf unserer Sozialisation erwerben wir solche erwartungssteuernden Hörmuster beispielsweise für Märchen, für die Predigt, für Vorträge, Debatten, Verkaufsgespräche, Telefongespräche usw. Deutlich ausgeprägt sind unsere Hörmuster für mediale Texte. Wer das Pech hat, in einem schlecht isolierten Haus zu wohnen, und so das Fernseh- und Radioprogramm der Nachbarn mitbekommt, der identifiziert ohne Probleme – auch wenn er kein Wort versteht – ob da ein Krimi läuft, eine Sportreportage oder eine Nachrichtensendung. Die prägende Wirkung der Mediennutzung führt auch dazu, dass verschiedene Generationen teilweise verschiedene Hörmuster entwickeln. So verbinden Jugendliche und Erwachsene ganz unterschiedliche Empfindungen und Erwartungen mit den ersten und dritten Radioprogrammen oder den Sendegefässen der Lokalradios.

Das *aktuelle Kontextwissen* – der dritte Wissensbereich, der Antizipations- und Schlussfolgerungsprozesse ermöglicht – entsteht in der jeweiligen Kommunikationssituation selbst aus dem Kontext der Situation und aus dem Kontext oder Kotext des Gehörten. So werden beispielsweise Wörter – wie viele psychologische Experimente gezeigt haben – im Kontext viel schneller und besser erkannt, als wenn sie isoliert wahrgenommen werden.

Die Aktivität des Zuhörenden beim Verstehen gleicht in manchem der des Lesenden. Und so haben denn auch Lesedidaktik und Didaktik des Hörverstehens gemeinsame Prinzipien und teilweise gleichartige Übungsformen[2]. Aber es gibt auch gewichtige Unterschiede. Spontan gesprochene Texte folgen anderen Gesetzen als geschriebene Texte. Sie liefern z.B. durch Betonung und Intonation Informationen und Verstehenshilfen

2 Vgl. dazu den Beitrag von WESTHOFF in diesem Band.

anderer Art als Lesetexte. Bei Sichtkontakt kommen Informationen aus Mimik und Gestik hinzu. Vor allem aber sind Hörtexte flüchtig. Anders als beim Lesen bleibt keine Zeit, systematisch verschiedene Techniken des Erschliessens auszuprobieren oder gar Hilfsmittel zu benutzen. Die Verstehensprozesse müssen unter Zeitdruck ablaufen.

Das bedeutet, dass hohe Anforderungen an das Gedächtnis gestellt werden. Nach den Vorstellungen der Gedächtnispsychologie gelangen die hörend wahrgenommenen Informationen aus dem Ultrakurzzeitgedächtnis zur Weiterverarbeitung in einen Arbeitsspeicher. Die Kapazität dieses Arbeitsspeichers ist aber begrenzt. Nun brauchen auch die Prozesse des Schlussfolgerns viel Platz im Arbeitsspeicher. Und es ist ja gerade das erschliessende Interpretieren, das der Fremdsprachige zur Kompensation seiner Defizite im sprachlichen Wissen ganz besonders einsetzen muss.

Die Forschungen zu den interaktiven Verstehensprozessen orientieren sich in der Regel am kompetenten Hören. In der Spracherwerbsforschung, in den Forschungen zum natürlichen Zweitspracherwerb und in Arbeiten zur Gesprächsanalyse steht zwar meistens die Rolle des Sprechers und die Entwicklung der Sprechfertigkeit im Vordergrund des Interesses. Aber sie machen doch immer auch deutlich, dass Verständigung durch eine Interaktion der Sprechenden und Hörenden entsteht und dass Verstehen durch ein gemeinsames Aushandeln gelernt und gesichert wird.

Transkriptionen von Gesprächen in natürlichen Spracherwerbsituationen zeigen, dass die Gesprächspartner auch in der Hörerrolle sehr aktiv sind. Sie signalisieren durch «ehe», «hm», «ja» usw., dass sie zuhören und dass der Sprecher weitersprechen soll. Oder Sie geben Signale, dass sie selbst die Sprecherrolle übernehmen möchten. Sie zeigen an, ob sie verstehen oder ob sie einverstanden sind. Sie überprüfen ihr Verstehen, indem sie äussern, wie sie die Aussagen des Sprechers deuten. Sie stellen Fragen, fordern Erklärungen, Verdeutlichungen, Verständnishilfen.

Diese Reaktionen des Hörenden beeinflussen den Gesprächspartner. Der Sprecher stellt sich auf den Hörer ein. Eltern verfügen über eine ganze Reihe von Strategien, sich den Kindern verständlich zu machen: z.B. durch starkes Einbeziehen der Situation, durch Intensität der Ausdrucksweise, durch viele Wiederholungen, Variationen und durch verschiedene Vereinfachungsstrategien.

Zum Teil wenden Muttersprachler, wenn sie mit Fremdsprachigen sprechen, ähnliche Strategien an[3]. In solchen Kontakten spielt oft auch das Sprechen über Sprache und Sprachmittel eine besondere Rolle.

3 Vgl. Roche (1989).

Die Ergebnisse in den verschiedenen Forschungsbereichen lassen sich nicht direkt umsetzen in didaktische Anweisungen. Aber Sie geben doch Anhaltspunkte. Schlussfolgerungen, über die in der Literatur zur Didaktik des Hörverstehens ein weitgehender Konsens besteht, sind:

1. Da Hörverstehen wesentlich ein interaktiver Prozess ist, empfiehlt es sich, mit Übungen zum Hörverstehen gerade das Zusammenspiel der Verarbeitung von unten und der Verarbeitung von oben zu fördern. Das bedeutet, es sind nicht solche Übungen zu favorisieren, mit denen isolierte Teilfähigkeiten nur einer Verarbeitungsrichtung separat geübt werden.
2. Hörverstehen wird gefördert durch den Aufbau und die Verbesserung des sprachlichen Könnens. Dies geschieht natürlich nicht nur durch die Arbeit mit Hörtexten, sondern ebenso durch die Beschäftigung mit Lesetexten, durch Dialogübungen, durch Wortschatz- und Grammatikarbeit usw.
3. Besondere Bedeutung kommt der Förderung geeigneter Hörstrategien zu. Wie Zimmer (1989a) betont, sind die Nutzung des Vorwissens, das Antizipieren und das Inferieren Prozesse, die beim Hören nicht intentional gesteuert werden. Aber durch entsprechende Übungen und Bewusstmachung können diese Prozesse zumindest indirekt beeinflusst werden, d.h. es können die Bedingungen für ihre Anwendung verbessert werden.
4. Hörverstehen ist nicht nur eine Fertigkeit, sondern auch eine Haltungssache. Lernende nehmen beim Hören in der Fremdsprache oft eine andere Hörerhaltung ein als in der Muttersprache. Die positiven Strategien, die sie in der Muttersprache selbstverständlich einsetzen, werden beim Hören von fremdsprachlichen Texten häufig blockiert. Grund für die Blockade ist meist die Fixierung auf das rein Sprachliche und die Tendenz, alles im sprachlichen Input verstehen zu wollen. Um eine Haltung auszubilden, die für das Verstehen günstig ist, müssen die Lernenden die Erfahrung machen können, dass ein Nicht-Verstehen oder ein Überhören von Wörtern, von Äusserungsteilen oder Textpassagen nicht unbedingt ein interessegeleitetes inhaltliches Verstehen verhindert. Sie müssten Vertrauen gewinnen, dass sie Fehler und Lücken in der Rezeption kompensieren können. Der gute Hörer akzeptiert, dass Hörverstehen wesentlich selektiv ist. Für das Üben des Hörverstehens bedeutet das unter anderem, dass nicht das detaillierte, totale Hörverstehen zur Regel gemacht wird, sondern dass der Unterricht ein orientiertes und globales Hörverstehen oder ein selektives Hörverstehen favorisiert.
5. Weil beim Hören für die Verarbeitung wenig Zeit zur Verfügung steht und weil die Prozesse des Antizipierens und Schlussfolgerns viel Platz im Arbeitsspeicher belegen, sind Übungen zum Hörverstehen daraufhin zu befragen, ob sie durch die Art und die Zahl der Aufgabenstellung und durch vermeintliche schriftliche oder visuelle Hilfen zusätzlich Verarbeitungskapazität beanspruchen und damit Stress erzeugen. Stress aber blockiert.
6. Sehr günstige Bedingungen, um hörend verstehen zu lernen, bestehen in Situationen der direkten Kommunikation, in denen der Hörende direkt angesprochen wird und aktiv an der gemeinsamen Verständigung mitwirkt.
7. Das Verstehen wird erleichtert und wohl auch gefördert, wenn die Sprecher sich auf ihre Hörer und deren Verstehenskompetenz einstellen.
8. Um es den Lernenden zu ermöglichen, eine aktive Hörerrolle wahrzunehmen, sollten sie möglichst früh auch die sprachlichen Mittel erwerben, Hörersignale zu

geben. Sie sollten fähig werden, Verstehen oder Nichtverstehen anzuzeigen, und sollten hören lernen, wo sie eingreifen können, um die Sprecherrolle zu übernehmen, um Fragen zu stellen und Erläuterungen zu provozieren.

Nun ist das Klassenzimmer nicht unbedingt der Ort, in dem leicht solche günstigen Erwerbssituationen geschaffen oder simuliert werden können.

2. Hörverstehen im Unterricht

David NUNAN (1988) berichtet über Unternehmungen, die im englischen Sprachraum durchgeführt wurden, um herauszufinden, welche Unterrichtsaktivitäten von Lernenden und von den Lehrenden als wichtig und hilfreich eingestuft werden und welche als weniger wichtig. Das Hauptergebnis der Untersuchungen ist eindeutig: Die Vorstellungen der Lernenden und der Lehrenden stimmen nur selten überein und sie weichen teilweise sogar dramatisch ab.

In unserem Zusammenhang interessant sind die Einschätzungen zur Arbeit mit Filmen, Videos und mit Kassetten. Alle diese Aktivitäten wurden von den Lernenden in ihrer Nützlichkeit niedrig eingeschätzt. Die LehrerInnen stuften die Arbeit mit Filmen und Videos nur wenig, die Arbeit mit Kassetten aber doch beträchtlich höher ein als die Lernenden.

Bei dieser Untersuchung wurden erwachsene Lerner befragt. Es ist durchaus denkbar, dass sich in der Schule und auf verschiedenen Schulstufen teilweise andere Resultate ergeben würden. Aber es ist wahrscheinlich, dass sich doch oft abweichende Vorstellungen der beiden Gruppen zeigen würden. Ich meine, es lohnt sich, über die Gründe solcher Abweichungen nachzudenken und zu fragen, welche Faktoren die Einschätzung der Arbeit mit Hörtexten und Hörsehtexten beeinflussen.

Da sind einmal sicher *biografische* Gründe: Welche Rolle spielen Fernsehen, Kino, Radio, Walkman im täglichen Leben? Welche Gewohnheiten hat jemand im Umgang mit Medien, mit Geräten? Wie weit weicht die Verwendung der Medien im Unterricht von diesen Gewohnheiten ab? Gehört jemand eher zu einem visuell, akustisch oder gesprächsorientierten Lerntyp?

Ebenso wichtig ist wohl die *Lernbiografie:* Welche positiven oder negativen Erfahrungen wurden in anderen Fächern oder im Deutschunterricht auf vorangegangenen Schulstufen bei der Arbeit mit Medien gemacht? Waren die Hörtexte oder Videos interessant oder inhaltsleer? Wurden die Übungen zum Hören als Stress erlebt, als Situationen, in denen dauernd kontrolliert, abgefragt wird? Waren Sinn und Zweck der Aktivitäten klar?

Da wo grössere Unterschiede in der Einschätzung der Aktivitäten auftreten, können wir vermuten, dass Lehrende und Lernende wenig über ihre unterschiedlichen Vorstellungen und Erfahrungen gesprochen haben. Das Besprechen und Aushandeln der Ziele, der Übungsaktivitäten und der Text- und Medienwahl kommen wahrscheinlich im Unterricht oft zu kurz.

2.1 Ziele

Die klassische Grammatik-Übersetzungsmethode orientiert sich an der geschriebenen und literarischen Sprache und kannte keine expliziten Lernziele für das Hörverstehen.

Die audiolingualen und audiovisuellen Methoden proklamierten die Priorität des Mündlichen. Einen heute noch fortwirkenden Einfluss auf den Unterricht und auf die Gestaltung der Lehrmittel hatte das Dogma von der kanonischen Abfolge Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben. Gleichzeitig hielten die Medien Einzug in den Fremdsprachenunterricht. Hörverstehen war verbunden mit dem Hören von Kassetten. Da die Hörtexte in aller Regel als Vorlage und Muster für das Sprechen dienten, lief die Progression für Hören und Sprechen parallel.

Die sogenannten alternativen Methoden mit psychologischer Ausrichtung haben – mit Ausnahme der Methode des *Total Physical Response* (Asher, 1969) – kaum eine eigene Didaktik des Hörverstehens mit Kriterien zur Lernzielbestimmung und zur Auswahl von Textsorten entwickelt. Ihr gemeinsamer Beitrag besteht vor allem darin, dass Wert gelegt wird auf eine entspannte Hörsituation und auf eine besondere Art der Darbietung von Hörtexten, zum Beispiel durch Hörbarmachen der Obertöne Tomatis, 1987) oder im Lernkonzert der Suggestopädie.

Einen sehr hohen Stellenwert erhielt das Hörverstehen in den kommunikativen Methoden. Inzwischen ist es selbstverständlich, dass für das Training des Hörverstehens auch authentische Texte eingesetzt werden. Nach der Dominanz dialogischer Alltagsszenen wird in den Lehrwerken heute eine breitere Palette von Textsorten zum Hören angeboten.

Oft wird in Lehrplänen und in Lehrerhandbüchern das Hörverstehen von den vier Fertigkeiten am höchsten gewichtet. Es fragt sich allerdings, ob diese hohe Gewichtung einen adäquaten Niederschlag gefunden hat in den Lehrmaterialien und in der Unterrichtspraxis, vor allem aber ob diese hohe Gewichtung bei Lehrenden und Lernenden auch eine entsprechende Akzeptanz gefunden hat. Die Situation scheint recht widersprüchlich. Dafür einige Indizien:

In der Schule sind ja Noten ein Anzeichen dafür, wie ein Ziel, eine Leistung gewichtet wird. Zwar wurden in den vergangenen Jahren für die

Sekundarstufe I interessante Hilfen zur Überprüfung des Hörverstehens ausgearbeitet (z.B. BOVET, 1988). Aber man darf mit Sicherheit davon ausgehen, dass der Anteil des Hörverstehens in der Benotung keineswegs überall der Bedeutung entspricht, die dem Hörverstehen in offiziellen Verlautbarungen zugesprochen wird.

In den Maturaprüfungen ist ein Prüfungsteil zum Hörverstehen bis jetzt eine absolute Ausnahmeerscheinung. Von ausländischen Studenten, die an einer Schweizer Universität studieren wollen, wird selbstverständlich verlangt, dass sie fähig sind, Vorlesungen in der Fremdsprache zu verstehen und mit Profit Seminardiskussionen folgen zu können. Diese Fähigkeit in der Matura zu überprüfen, aber scheint für viele LehrerInnen zur Zeit schlicht undenkbar.

Reine Utopie sind noch die Vorstellungen vom Stellenwert des Hörverstehens, die als *Modell Schweiz* von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren vorgelegt wurden.
Ausgehend von der Situation der mehrsprachigen Schweiz wird da postuliert: «Jeder Schweizer spricht seine Muttersprache und wird von anderen Schweizern, mit denen er spricht, verstanden» (EDK, 1987, 100).

Eingeschlossen wird dort auch eine gewisse Hörverstehenskompetenz für die Schweizer Dialekte. Im schulischen Bereich aber ist Dialektverstehen als Ziel immer noch weitgehend tabu. Weil das Bedürfnis offensichtlich ist, bieten dagegen Institutionen der Erwachsenenbildung (die ja zu einem schönen Teil von Defiziten des schulischen Fremdsprachenunterrichts leben) vielfach mit grosser Selbstverständlichkeit Dialektkurse für Alltags- und Berufssituationen an.

Lernzielbeschreibungen zum Hörverstehen, wie man sie in Lehrplänen oder in Lehrerhandbüchern findet, sind in der Regel recht allgemein gehalten. Wenn in Lehrwerken die Lernziele *für die Lernenden* angegeben werden, dann sind die Ziele meist detailliert nur für die Sprachproduktion formuliert.

Eine beispielhafte Lernzielbeschreibung zum Hörverstehen wurde in England im Rahmen der Bewegung «Graded objectives» entwickelt. Die Lernziele sind dort für die Lernenden klar und einleuchtend formuliert und dargestellt. Die Ziele werden durch dreierlei Angaben präzisiert:

1. *Textquellen:* Eine offene Liste von Textsorten, die zum Beispiel mitgehörte Gespräche, Telefongespräche, Radiosendungen, Fernsehsendungen und Filme umfasst.
2. *Textkategorien:* Es werden drei Schwierigkeitsgrade unterschieden, wobei jeweils folgende Kriterien berücksichtigt sind: Vertrautheit mit dem Thema, Vertrautheit mit den sprachlichen Mitteln, die Art des Sprechens (Tempo, regionale Varietät etc.), die Redundanz des Textes, das Mass der Rücksicht des Sprechers auf den Hörer und das Ausmass dessen, was inhaltlich zu erschliessen ist.

3. *Aufgabentypen:* z.B. Thema erkennen, Details heraushören, wichtige Informationen sammeln, Zusammenfassen. Bei den Aufgabentypen wird für die SchülerInnen angegeben, wie sie ihr Können zeigen sollen, d.h. durch welche kommunikativen Aufgaben das Verstehen überprüft wird. Der Aufgabentyp «Wichtige Informationen sammeln» wird zum Beispiel so erläutert: «Du bekommst eine bestimmte Aufgabe und musst entscheiden, auf welche Informationen Du hören musst und welche Informationen Du notierst. Beispiel: Du sollst einen Abend für einen fremden Besucher planen und dabei berücksichtigen, was er gerne macht und was er nicht gerne macht.»[4]

Hörverstehen wird hier zwar isoliert beschrieben, aber für das Überprüfen und Üben ist eine Verbindung mit anderen Skills wie Sprechen oder Schreiben vorgesehen. Natürlich könnte eine Lernzielprogression noch detaillierter beschrieben werden. Aber durch die Kombination der drei Parameter - Textsorten, Schwierigkeitsgrade der Texte, Aufgabentypen - wird doch schon eine recht grosse Präzision und auch Anschaulichkeit in der Zielformulierung erreicht. Das Verfahren ist leicht übertragbar, um z.B. Ziele für die Gymnasialstufe oder den Erwachsenenunterricht lernerfreundlich offenzulegen.

Diese Art der Lernzielbeschreibung erlaubt einerseits eine transparente Evaluation und Selbstevaluation, gibt aber auch einen Rahmen für die Planung des Lernens und für das Üben des Hörverstehens im Unterricht.

2.2 Hörverstehensübungen

> «On ne progresse pas en compréhension orale uniquement en écoutant, mais on ne progresse pas non plus en faisant n'importe quoi.»
> Marie-José GREMMO/Henri HOLEC (1990, 37)

Sieht man sich neuere Lehrwerke oder Zusatzmaterialien zum Hörverstehen durch, so stellt man leicht fest:

1. Die meisten Übungen sind für den Frontalunterricht oder für Einzelarbeit angelegt.
2. Bei einem ganz beträchtlichen Teil der vorgesehenen Übungen handelt es sich eigentlich um Testformen, um Kontrollaufgaben.

Man findet zwar nicht mehr wie früher nur Multiple-Choice-Aufgaben oder Fragen zum Text. Die Formen sind raffinierter und variantenreicher geworden, zum Beispiel Bilder dem Text zuordnen, Bilder oder schriftliche Äusserungen in der Reihenfolge des Textes numerieren usw. Diese Abwechslung in den Formen ist an sich positiv. Ebenso die Tatsache, dass

4 OCEA Modern Languages in HEWITT (1988, 190–194).

den Aufgaben oft Zeichnungen, Fotos oder authentische Dokumente beigegeben sind. Man übersieht dann allerdings leichter, dass auch diese Aufgaben vorwiegend Verstehen kontrollieren.

Der schöne Reichtum an Übungsformen bringt die Gefahr mit sich, dass die Übungen abgearbeitet werden, ohne dass für die Lernenden oder auch die Lehrenden immer Sinn und Zweck der Übung erkennbar sind. Offensichtlich ist vor allem beim Einsatz von Tonkassetten (weniger bei der Arbeit mit Videoaufnahmen) die Versuchung gross, zuviele Aufgaben für das Hören zu stellen. In der Regel ist ein mehrmaliges Hören nötig. Dahinter steckt, wie BROWN (1986, 289) schreibt, die Tendenz, Hörtexte möglichst so zu behandeln wie geschriebene Texte.

Kontrollaufgaben geben uns Informationen darüber, *was* die Lernenden verstehen. Wir sollten uns aber auch im Unterricht genügend Gelegenheit geben, herauszufinden, *wie* sie verstehen. Forschungen dazu stecken erst in den Anfängen. Methoden, die dazu angewendet werden sind z.B.: die Hörenden in Pausen laut denken zu lassen, Lerntagebücher oder auch Fragebogen und Gespräche über Hörtechniken und -strategien (FAERCH/KASPER, 1987). Solche Beobachtungsformen sind auch im Unterricht oder bei der Arbeit im Sprachlabor möglich. Ein Verfahren der Durchführung von Hörübungen, das Gelegenheit gibt, Verstehensschwierigkeiten und Verstehensstrategien der Lernenden zu beobachten, sieht folgendermassen aus: Die SchülerInnen erhalten eine kommunikative Aufgabe und hören den Text dann abschnittsweise. Nach jedem Stop besprechen sie zu zweit oder in kleinen Gruppen welche der vier folgenden Möglichkeiten sie wählen wollen:

1. Weiterhören, weil sie kein Problem haben oder weil sie eine Lösung des Problems im folgenden Text erwarten;
2. den Abschnitt noch einmal hören;
3. die LehrerIn um helfende Informationen bitten;
4. eine MitschülerIn die Lösung des Problems erklären lassen[5].

So wird einerseits ein kooperatives Klima geschaffen. Bei diesem Verfahren sind es die SchülerInnen, die Fragen stellen können, nicht die LehrerInnen. Vor allem aber ermöglicht es dieses Vorgehen, verschiedene Lösungswege zu vergleichen und so bewusst zu machen, welche Strategien zum Erfolg führen.

In der Literatur zum Hörverstehen findet man reichhaltige Kataloge von Aufgabenformen für die Phasen vor, während und nach dem Hören[6]. Teil-

5 Diese Übungsanlage wird ausführlicher besprochen in ANDERSON/LYNCH (1988, 98ff.).
6 Z.B. ANDERSON/LYNCH (1988); RIXON, (1986); ROST (1990); SCHWERDTFEGER (1989); SHEILS (1988); UNDERWOOD (1989): UR (1987).

weise demonstrieren die Sammlungen vor allem, was man so alles machen kann, ohne auch die Funktion einer bestimmten Aktivität oder die Vor- und Nachteile einer Aufgabenform zu verdeutlichen. Andererseits ist eine deutliche Tendenz festzustellen, den Aktivitäten *vor* dem Hören besondere Beachtung zu schenken, die dazu dienen eine günstige Hörerhaltung und günstige Hörstrategien zu fördern. Viele dieser Aktivitäten gehören auch zur Didaktik des Leseverstehens, wie das Brainstorming zu einem Thema, das Sammeln von Wörtern in Assoziationsrosen oder das Entwerfen eines Textes anhand von Schlüsselwörtern. Solche Aktivitäten dienen der Textentlastung, sie aktivieren das Vorwissen und bauen eine Erwartungshaltung auf. Diese Funktionen der Aktivitäten sollten immer wieder auch den Lernenden bewusst gemacht werden, damit sie die Aktiväten nicht nur als reine Beschäftigungsdidaktik erleben.

Möglichst oft sollten die Lernenden in der Vorbereitungsphase zum Hören an der Entwicklung der Aufgabenstellung mitwirken können. Das kann zum Beispiel geschehen, indem die SchülerInnen, ausgehend von ihrem Wissen über bestimmte Textsorten, strukturierende Raster für Notizen ausarbeiten. Einfache Beispiele für solche textsortenspezifische *Passepartout-Aufgaben* sind etwa die bekannten Raster zum Hören von Nachrichten (Wer? Wo? Wann? usw.) oder zu Diskussionen (Pro/Contra) oder Raster zu typischen Handlungsabläufen oder Argumentationsmustern. Solche offenen Höraufgaben haben gegenüber den ausgetüftelten Hörverständnisübungen zu Einzeltexten den Vorteil, dass sie vom Lernenden selbst für andere Hörgelegenheiten genutzt werden können.

Um sinnvolle kommunikative Aufgaben stellen zu können und um eine günstige Hörerhaltung zu fördern, braucht es allerdings auch geeignete Hörtexte und Hörsehtexte.

2.3 Hörtexte

Hörtexte und Hörsehtexte für den Unterricht sollten 1. für die Lernenden relevant sein, d.h. die Lernenden persönlich und als Lernende etwas angehen und sie sollten 2. für die Lernenden zugänglich, d.h. im Schwierigkeitsgrad angemessen sein.

Die Verständlichkeitsforschung hat eine ganze Reihe von Kriterien für gut verständliche Texte herausgearbeitet. Die Verständlichkeit wird gefördert z.B. durch eine transparente Strukturierung, durch angemessene Länge und Anschaulichkeit. Leichter verständlich werden Texte durch: Vermeidung von Linksattributen, Vermeiden von Schachtelsätzen und nominalem Stil. Hinzukommen Merkmale wie klare Aussprache, Sprechtempo, Pausierung oder Lebendigkeit des Sprechens, aber auch das Mass der Er-

gänzung durch nichtsprachliche Informationen wie Bilder, Gestik, Mimik usw. (Kassetten sind in aller Regel «Schwierigmacher».)[7]

Solche Kriterien können LehrwerkautorInnen und LehrerInnen leiten, wenn sie Texte auswählen und in der Schwierigkeit graduieren wollen. Nun sind aber nicht alle Hörtexte oder Hörsehtexte in diesem Sinn optimal verständlich. Das gilt ebenso für authentische wie für vereinfachte Texte.

In Rezensionen zu Lehrmaterialien werden nur selten auch die Begleitkassetten besprochen. Das Abhören der Kassetten ist äusserst zeitaufwendig, und eine beschreibende Analyse der Hörtexte würde viel Raum beanspruchen. Ich möchte hier notgedrungen etwas pauschal Höreindrücke zusammenfassen, die auf dem Durchhören von rund 30 Kassetten von neueren Lehrmaterialien für Jugendliche und Erwachsene beruhen. Manchmal ist es mir dabei so gegangen, dass ich nicht mehr nur abhörte, sondern wirklich hinhörte, weil etwas echt und lebendig klang oder weil da Leute sprachen, die etwas zu sagen hatten. Aber furchtbar viele Aufnahmen verführen schlicht zum Weghören.

Für den Sprachunterricht verfasste Hörtexte

Noch immer überwiegen bei vielen Materialien künstliche Dialoge oder Monologe, die zuerst geschrieben und dann aufgeführt wurden. Der Eindruck der Künstlichkeit entsteht zum Teil wegen Mängeln der Vorlage, zum Teil wegen Mängeln der Aufführung.

- Die geschriebenen, vereinfachten Dialoge sind keineswegs immer auch leichter verständlich. Typisch für geschriebene Texte ist ja, dass in ihnen die Planungsphase getilgt ist. Beim spontanen Sprechen dagegen kann der Hörer die Planung miterleben, was das hörende Verstehen oft erleichtert.
- Die geschriebenen Dialoge sind meistens zu explizit. Alles wird sprachlich ausgedrückt. Es gibt keine Leerstellen, keine Ellipsen. Damit bleibt für den Hörer nichts zu inferieren und zu interpretieren.
- In den Dialogtexten kommen auffällig selten Hörersignale vor.
- Geschriebene Texte sind in der Regel schwer zu verstehen, wenn sie gehört werden. Umgekehrt gilt auch, dass Texte der gesprochenen Sprache, wenn sie getreu transkribiert werden, meist schwer zu lesen sind. Die Transkriptionen von Hörtexten in Lehrwerken aber sind in aller Regel leichte Lesetexte.

7 Vgl. NEUF-MÜNKEL (1989, 234). Praktikable Verfahren zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrades von Hörtexten geben VOGEL, Sigrid (1984, 72–73) und ANDERSON/LYNCH (1988, 94–95).

Es gibt Glücksfälle, wo es den SprecherInnen gelingt, glaubhaft den Eindruck zu vermitteln, dass sie etwas sagen und nicht etwas lesen. Je nach Verlagshaus und Autorenteam gehen die Mängel der Aufführung in eine der zwei Richtungen: professionelle Glätte oder Dilettantismus. Auf der einen Seite Studioton mit Profisprechern, die ihre Rolle sprechtechnisch perfekt, aber mit der emotionalen Betroffenheit von Nachrichtensprechern abliefern. Auf der anderen Seite die manchmal rührend, meist aber ärgerlich dilettantischen Laienaufführungen. Typisches Merkmal ist ein deutlicher Leseton, mit viel zu wenig Sprechpausen und nicht selten mit falscher Betonung oder Intonation. Dieser Leseton macht nicht nur das Verstehen, sondern schon das Hinhören schwer. (Auffällig ist, dass literarische Texte meistens gut vorgetragen werden und oft viel natürlicher klingen als die vorgeblich spontanen Gespräche.)

Bei sehr vielen Dialogszenen wird der Hörer in die Rolle des Lauschers am Schlüsselloch versetzt. Es sind Unterhaltungen, die nicht für fremde Ohren bestimmt sind wie Gespräche unter Freunden oder im Familienkreis.

Zwischenbemerkung zu Dialogen in Schweizer Lehrwerken: Ein besonderes Problem entsteht, wenn solche Szenen in der Schweiz mit deutschschweizer Sprechern für Schweizer Lehrwerke aufgenommen werden. Das Problem liegt nicht darin, dass bei den SprecherInnen die regionale Herkunft hörbar ist. Es ist gut und wünschenswert, dass auf den Kassetten SprecherInnen mit verschiedenen regionalen Akzenten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zu hören sind. Das Problem mit Hörszenen von Deutschschweizern unter sich liegt tiefer. Auf den Kassetten von «Unterwegs Deutsch» sind zum Beispiel viele Szenen zu hören wie die, dass eine Familie in Bern über Geburtstagsgeschenke diskutiert, wobei alle Familienmitglieder mit deutlich erkennbarem Schweizer Akzent hochdeutsch sprechen[8]. Gleichgültig ob solche Szenen gut oder schlecht gesprochen sind, sie vermitteln ein völlig falsches Bild von der Sprachsituation in der Deutschweiz. Deutschschweizer sprechen unter sich und in solchen Situationen Dialekt. Das Dialektproblem und auch das Problem der Einstellung zum Dialekt wird nicht dadurch gelöst, dass man Hörszenen vorspielt, die es nicht gibt. Bei Gesprächen mit Deutschweizern muss die Verwendung des Hochdeutschen motiviert sein durch die Sprechsituation (z.B. Schule) oder durch die Anwesenheit einer Person, die nicht Dialekt versteht.

Bei Kassetten, die auf den Markt kommen und die ja ihren Preis haben, darf man anspruchsvoll sein. Wenn schon vereinfachte, vorfabrizierte Dia-

8 Birbaum, Hanspeter u.a. (1987ff.): *Unterwegs Deutsch.* Neuchâtel: COROME.

loge als nötig angesehen werden, dann sollten bei der Produktion SpezialistInnen für die Regie und gute SprecherInnen herangezogen werden[9].

Besser als bei den geschriebenen Dialogen sind die Resultate oft, wenn anhand von Stichwörtern oder einem Dialoggeländer (gekonnt) improvisiert wurde.

Interviews mit Jugendlichen und Erwachsenen, die speziell für den Fremdsprachenunterricht aufgenommen wurden, sind vielfach recht interessant, leicht zu verstehen, lebendig und natürlich, jedenfalls soweit es die Interviewten betrifft. Die Fragen der Interviewer dagegen wirken nicht selten künstlich und entsprechen kaum dem Interviewstil in den Medien.

Authentische Hörtexte

Die meisten Belgeitkassetten zu Lehrwerken enthalten heute auch authentische Texte und ausgewählte Mitschnitte aus den Medien. Auch aktuelle Ton- und Videodokumente sind – teilweise mit Didaktisierungsvorschlägen – rasch zugänglich[10].

Nun lässt sich natürlich nicht leugnen, dass es sehr schwierig ist, allein mit authentischen Texten für alle Stufen eine geeignete Graduierung von leichteren und schwierigeren Texten zu schaffen.

Als authentisch werden in der Regel solche Texte angesehen, die nicht zu didaktischen Zwecken produziert wurden. Mitverstanden wird dabei: authentische Hörtexte entstehen, wenn Muttersprachler mit Muttersprachlern für Muttersprachler sprechen. In diesem Konzept fehlt der Lernende als Adressat. Der Begriff der Authentizität müsste um diese Dimension erweitert werden.

Authentisch sind auch die Kommunikationssituationen, in denen ein Fremdsprachiger mit einem Muttersprachler Deutsch spricht. Diese Gesprächskonstellationen werden in unserer mobilen Gesellschaft und auch in den Medien immer häufiger. Es sind für die Lernenden normale, wahrscheinliche Situationen. Aufnahmen von solchen kommunikativen Ereignissen, an denen Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler beteiligt sind, sind mit einiger Wahrscheinlichkeit auch geeignete didaktische Texte:

9 Ein schönes Beispiel dafür, dass eine engagierte Schauspieltruppe aus Dialogen einen Hörgenuss machen kann, sind die Aufnahmen zu MÜLLER/WERTENSCHLAG (1985): *Los emol. Schweizerdeutsch verstehen.* Zürich: Langenscheidt.

10 Fundgruben sind z.B. die periodischen Lieferungen von INTER-NATIONES, Bad Godesberg oder die Tonkassetten zur Sprachzeitung «Authentik auf deutsch», Dublin.

- weil in solchen Kontakten Verstehen oft zum Problem gemacht und Verstehen ausgehandelt wird;
- weil die Muttersprachler sich auf das jeweilige Niveau der fremdsprachigen Partner einstellen;
- weil in solchen Gesprächen immer auch Momente der kulturellen Fremdheit deutlich werden und von den Gesprächspartnern verhandelt werden.

In den Lehrmaterialien findet man praktisch nie authentische Hörtexte dieser Art. Wenn dort Lernende überhaupt zu Wort kommen, dann in Form eines Vortrags schriftlich vorformulierter und korrigierter Statements[11].

Für die nächste Lehrwerkgeneration sollten Ergebnisse der Forschungen zum Zweitspracherwerb und zur Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern stärker berücksichtigt werden. Grundlage für die Entwicklung einer lernerbezogenen Hörverstehensprogression könnte ein Korpus mit Ton- und Viedeoaufnahmen sein, das nicht allein von LehrwerkautorInnen, sondern unter Mitwirkung von Lernenden und Lehrenden erstellt werden sollte. Das Korpus müsste möglichst verschiedene Textsorten aus verschiedenen Situationen und zu verschiedenen Themen umfassen:

- Aufnahmen (Kassetten, Videos) mit Gesprächen, Interviews usw. die Lernende verschiedener Stufen mit deutschsprachigen Jugendlichen und Erwachsenen geführt haben;
- Aufnahmen aus Situationen, in denen nach dem Modell «Jeder spricht seine Muttersprache» gesprochen wird;
- Aufnahmen aus Sprachlernsituationen wie Schüler- und Klassenaustausch, Immersionsunterricht, Lernen im Tandem;
- Mitschnitte von Sendungen in den Medien mit Gesprächen von Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern;
- Mitschnitte von Sendungen, die Lernende in den Medien ausgewählt haben[12].

Eine Sammlung solcher Verständigungstexte würde es erlauben, Verstehensprobleme und Verstehensstrategien in fremdsprachigen Hörsituationen deutlich zu machen und eine besser begründete Progression für das Hörverstehen abzuleiten. Die Aufnahmen müssten vielleicht zum Teil für

11 Ein krasses, aber typisches Beispiel ist ein hyperkorrektes «Gespräch» von Fremdsprachigen über die Rolle von Grammatikfehlern im Deutschkurs *Sprachbrücke 1.* Kassette 2. Stuttgart: Klett 1989.

12 Man darf annehmen, dass Aufnahmen dieser Art an verschiedenen Orten vorhanden sind. Ein Aufruf an der Tagung in Lausanne, solche Hörtexte für einen Austausch zugänglich zu machen, hat bis jetzt keinen Erfolg gehabt. Austauschangebote können weiterhin geschickt werden an das Institut für deutsche Sprache, Universität Freiburg, CH-1700 Freiburg.

eine Verwendung im Unterricht nachgespielt werden, könnten aber sicher zum Teil auch in der Originalform eingesetzt werden.

3. Andere Hör- und Lerngelegenheiten

Das gesteuerte Üben des Hörverstehens kann und soll vorbereiten auf das Hören in Realsituationen. Es bedarf aber auch immer wieder einer Ergänzung durch Lerngelegenheiten, bei denen die Lernenden ihre Verstehensfähigkeit erproben und das Lernen selbst steuern können.

Projektarbeit

Interessante und motivierende Hörgelegenheiten können durch Projektarbeiten geschaffen werden, bei denen einzelne Lernende oder Gruppen die Verantwortung für die Informationsbeschaffung zu bestimmten Themen übernehmen. Überall in der Westschweiz und im Tessin wohnen genügend Deutschsprachige, die im Rahmen von Projekten von den Lernenden angesprochen und interviewt werden können.

Klassenaustausch

Das Planen eines Klassenaustauschs kann neu für das Verstehenwollen motivieren. Nicht nur die Erfahrungen beim Austausch selbst, sondern auch die Phasen vor und nach dem Austausch bieten viele Gelegenheiten zur Förderung des Hörverstehens. So muss zum Beispiel die Kassettenpost, die bei dieser Gelegenheit oft ausgetauscht wird, ja nicht nur aus Aufnahmen bestehen, bei denen die SchülerInnen in der für sie fremden Sprache sprechen. Beide Seiten erhalten motivierende Hörtexte, wenn die SchülerInnen, die man kennenlernen wird oder kennengelernt hat, in ihrer Muttersprache von sich, ihrem Leben, ihren Interessen und Problemen erzählen.

Autonomes Lernen mit Medien

In der Schweiz sind die Voraussetzungen gut, um im Alltag mit und aus Medien Deutsch zu lernen. Auch ausserhalb der deutschsprachigen Gebiete können meist mehrere deutschsprachige Radio- und Fernsehsender empfangen werden. Für SchülerInnen der Sekundarstufe I hat Michelle Bovet (1988) anregende und hilfreiche «Tips zum Lernen» ausgearbeitet, die auf das selbständige Lernen mit Medien vorbereiten.

Nicht überall steht für autonomes Lernen ein Medienzentrum mit einem deutschsprachigen Angebot zur Verfügung. Aber das alte Sprachlabor

könnte öfter so genutzt werden, dass die Lernenden dort frei ihre Hörtexte auswählen. Das können eigentliche Hörverständnisübungen sein oder auch Kassetten aus dem grossen Angebot von Magazinen und Hörspielen, das bei verschiedenen Verlagen und (gratis) durch INTER-NATIONES zur Verfügung steht.

An manchen Orten ist es üblich, dass in der Klasse eine Bücherkiste steht, aus der sich die Schüler und Schülerinnen für die freie Lektüre pro Jahr einige Bücher ausleihen. Ähnlich könnten auch eine Kiste mit Kassetten und Videos aufgestellt werden: Deutsche Rockmusik für den Walkman, Hörspiele, Features, Filme. (Man tut der Maturitätsverordnung gewiss keinen Zwang an, wenn man zu den verlangten literarisch wertvollen Werken zum Beispiel auch Hörspiele und Filme zählt.)

Lernen im Tandem

Beim partnerschaftlichen Lernen im Tandem steht das direkte Gespräch, oft das freundschaftliche Gespräch im Mittelpunkt. Befragungen haben übereinstimmend gezeigt, dass die TandempartnerInnen den Lernerfolg vor allem im Bereich des Hörverstehens und im Bereich der interkulturellen Erfahrung sehr hoch einschätzen (KÜNZLE/MÜLLER, 1990).

Immersionsunterricht

Eine sehr konsequente Form, beim Sprachenlernen ganz die Inhalte ins Zentrum zu stellen, ist die Immersion. Die Erfahrungen mit Fachunterricht in der Fremdsprache zeigen, dass auch bei einer partiellen Immersion eine sehr gute Hörverstehenskompetenz erreicht wird[13].

Solche und ähnliche Gelegenheiten zur Förderung des Hörverstehens ermöglichen immer auch, anderes und mehr zu lernen als nur das hörende Verstehen. Sie bauen Wissensbereiche aus, erweitern das fremdkulturelle Verstehen, schaffen Beziehungen oder entwickeln die Fähigkeit zum autonomen Lernen.

Universität Freiburg
Institut für deutsche Sprache
CH-1700 Freiburg

GÜNTHER SCHNEIDER

13 Vgl. den Beitrag von ANDRES in diesem Band.

Literatur

ANDERSON, Anne; LYNCH, Tony (1988): *Listening.* Oxford: Oxford University Press.

ASHER, J. (1969): «The total physical response approach to second language learning». In: *Modern Language Journal, 53,* 3–17.

BARLEY, Anthony (1990): *Making the Most of Audio.* London: CILT.

BERENDT, Joachim-Ernst: *Vom Hören der Welt. Das Ohr ist der Weg.* Frankfurt: Network Medien-Cooperative o.J.

BOVET, Michelle (1988ff.): *Exemples d'évaluation pour «Unterwegs Deutsch».* Neuchâtel: IRDP.

BREMEN, Ruth (1985): *Verstehen in der Muttersprache – Verstehen in der Fremdsprache. Die gegenwärtige Praxis und Perspektiven für den Deutschunterricht im Kanton Tessin.* Zürich: Lizentiatsarbeit.

BROWN, Gillian (1986): «Investigating listening comprehension in context». In: *Applied Linguistics 7,* 3, 284–302.

BUTTARONI, Susanna; KNAPP, Alfred (1988): *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende.* Wien: Verband Wiener Volksbildung.

BUTZKAMM, Wolfgang (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache.* Tübingen: Francke (UTB 1505).

DIRVEN, René (Hrsg.) (1977): *Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht.* Kronberg/Ts.: Scriptor.

EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1987): *Herausforderung Schweiz. Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen.* Bern: EDK.

EGGERS, Dietrich (Hrsg.) (1989): *Didaktik Deutsch als Fremdsprache: Hörverstehen – Leseverstehen – Grammatik.* Regensburg: AKDaF. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 28).

EHNERT, Rolf; EPPENEDER, Ralf (Hrsg.) (1987): *Video im Fremdsprachenunterricht.* München: Goethe Institut (Materialien zur Lehrerfortbildung).

ELLIS, Gail; SINCLAIR, Barbara (1989): *Learning to Learn English. A course in learner training. Teacher's Book.* Cambridge: Cambridge University Press.

FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele (1986): «The role of comprehension in second language learning». In: *Applied Linguistics 7,* 3, 257–274.

FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele (1987): «Introspektive Methoden in der Lernersprachenanalyse». In: BÖRSCH, Sabine (Hrsg.), *Die Rolle der Psychologie in der Sprachlehrforschung.* Tübingen: Narr, 269–303.

GEISSNER, Hellmut (1984a): «Über Hörmuster». In: GUTENBERG.

GEISSNER, Hellmut (1984b): «Sprechen und Hören – und doch kein Gespräch.» In: GUTENBERG.

GREMMO, Marie-José; HOLEC, Henri (1990): «La compréhension orale: un processus et un comportement». In: GAONAC'H, Daniel (Hrsg.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive.* Paris: EDICEF. (Numéro spécial: Le français dans le monde, Février–Mars).

GUTENBERG, Norbert (1984): *Hören und Beurteilen. Gegenstand und Methode in Sprechwissenschaft, Sprecherziehung, Phonetik, Linguistik und Literaturwissenschaft.* Frankfurt: Scriptor.

HEWITT, Derek (1988): «Ein Beispiel der formativen Evaluation in Grossbritannien». In: HULLARD, Claude (Hrsg.), *De l'apprentissage de l'autonomie à l'autonomie de l'apprentissage en classe d'allemand.* Grenoble: CRDP.

HILL, Brian (1989): *Making the Most of Video.* London: CILT.

JOHNSTONE, Richard (1989): *Communicative interaction: a guide for language teachers.* London: CILT.

KÜNZLE, Beda; MÜLLER, Martin in Zusammenarbeit mit dem Institut für deutsche Sprache (Hrsg.) (1990): *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen.* Freiburg: Universitätsverlag 1990.

LEGUTKE, Michael (1988): *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht.* Bochum: Kamp.

LUCHTENBERG, Siegfried (1988): «Varietäten des Deutschen und ihre Bedeutung für ausländische Deutschlerner und -lernerinnen». In: *Zielsprache Deutsch 19,* 1, 19–26.

MÜLLER, Martin; SCHNEIDER, Günther; WERTENSCHLAG, Lukas (1990): «Autonomes Lernen im Tandem». In: KÜNZLE/MÜLLER.

NEUF-MÜNKEL, Gabriele (1989): «Die Ausbildung antizipierenden Hörens als Aufgabe des DaF-Unterrichts». In: EGGERS.

NEUNER, Gerhard (1988): «Zur systematischen Entwicklung des Hörverstehens im DaF-Anfangsunterricht». In: *Fragezeichen 4,* 2, 25–33.

NUNAN, David (1988): *The Learner-Centred Curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press.

PIEPHO, Hans-Eberhard (1988): «Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht». In: *Fragezeichen 4,* 2, 10–14.

RIXON, Shelagh (1986): *Developing listening skills. Essential Language Teaching Series.* London: Macmillan.

ROCHE, Jörg (1989): *Xenolekte, Struktur und Variation im Deutsch gegenüber Ausländern.* Berlin: de Gruyter.

ROST, Michael (1990): *Listening in Language Learning.* London, New York: Longman.

SCHAFER, Richard Murray (1988): *Klang und Krach: eine Kulturgeschichte des Hörens.* Frankfurt: Athenäum.

SCHUMANN, Adelheid; VOGEL, Klaus; VOSS, Bernd (Hrsg.) (1984): *Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule.* Tübingen: Narr.

SCHWERDTFEGER, Inge C. (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* München: Langenscheidt.

SHEILS, Joe (1988): *Communication in the modern languages classroom.* Strasbourg: Council of Europe.

TOMATIS, Alfred A. (1987): *Der Klang des Lebens. Vorgeburtliche Kommunikation – die Anfänge der seelischen Entwicklung.* Reinbek: Rowohlt.

UNDERWOOD, Mary (1989): *Teaching Listening.* London, New York: Longman.

UR, Penny (1987): *Hörverständnisübungen. Mit englischen und französischen Beispielen.* Ismaning: Hueber.

VOGEL, Sigrid (1984): «Von Hörvorlagen zur Kommunikation». In: *Neusprachliche Mitteilungen 37,* 2.

WENDEN, Anita; RUBIN, Joan (Hrsg.) (1987): *Learner strategies in language learning.* London: Prentice-Hall.

WENDT, Michael (1988): «Grundlagen der Entwicklung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht». In: *Fragezeichen 4,* 2, 15–24.

WODE, Henning (1988): *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse.* München: Hueber.

ZIMMER, Hubert D. (1989a): «Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache». In: EGGERS.

ZIMMER, Hubert D. (1989b): «Antizipationsprozesse: Voraussetzung für verstehendes Hören und Lesen». In: EGGERS.