



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Hören und Verstehen im DaF-/DaZ-Unterricht
am Beispiel Lied und Hörspiel“

verfasst von / submitted by

Maria Eisenbauer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtstudium UF Deutsch UF Psychologie und
Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

Mein erster und innigster Dank gilt meinen Eltern, die mir dieses Studium ermöglicht haben und auf deren Rückhalt ich immer zählen kann.

Ein besonderer Dank gebührt meiner Diplombetreuerin Frau. Mag. Dr. Renate Faistauer. Ohne ihre geduldige und professionelle Beratung und Unterstützung hätte die vorliegende Arbeit nicht entstehen können.

Ein weiterer Dank gilt meinem Bruder und meinen FreundInnen, die mein Leben durch ihre herausragenden Persönlichkeiten bereichern und durch deren Bestärkung auch stressige Zeiten einfacher zu überstehen sind.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Erkenntnisinteresse	1
1.1 Methodische Zugangsweise und Forschungsfrage	2
1.2 Aufbau der Arbeit	3
2. Die sprachlichen Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Hör-Seh-Verstehen	6
2.1 Hören	7
2.2 Lesen	11
2.3 Sprechen	13
2.4 Schreiben	17
2.5 Hör-Seh-Verstehen	20
2.5 Zusammenhänge zwischen den Fertigkeiten	23
3. Die Fertigkeit Hören	26
3.1 Die Fertigkeit Hören in der Methodengeschichte	26
3.1.1 Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)	27
3.1.2 Direkte Methode	29
3.1.3 Audiolinguale Methode	30
3.1.4 Audiovisuelle Methode	32
3.1.5 Kommunikativer Ansatz	33
3.1.6 Die Fertigkeit Hören und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen	35
3.2 Der Ablauf von Hör- und Verstehensprozessen	37
3.2.1 Physiologische Prozesse	37
3.2.2 Mentale Prozesse	38

3.2.2.1 Das Kommunikationsmodell nach Luhmann	38
3.2.2.2 Vorgänge des Hörens und Verstehens	40
3.3 Erkenntnisse für den Sprachunterricht	43
4. Hören im Unterricht.....	45
4.1 Prinzipien des Sprachunterrichts.....	45
4.1.1 Didaktische Prinzipien	46
4.1.2 Methodische Prinzipien.....	48
4.1.3 Spracherwerbsorientierte Prinzipien	50
4.2 Progression im Fremdsprachenunterricht	52
4.3 Die Besonderheiten des fremdsprachlichen Hörens und Verstehens	54
4.3.1 Fremdsprachenerwerb und Hören.....	54
4.3.2 Das Verhältnis zwischen erstsprachlichem und fremdsprachlichem Hörverstehen	57
4.3.3 Schwierigkeiten beim fremdsprachlichen Hörverstehen	62
4.3.4 Hörstrategien und Hörstile	65
5. Der Einsatz von Hörtexten im Fremdsprachenunterricht	68
5.1 Beschreibungskriterien.....	68
5.2 Hörtextsorten/Hörtexttypen/Hörtextgruppen.....	71
5.3 Authentizität	73
5.4 Schwierigkeitsgrad	77
5.5 Aufgabentypen	85
6. Der Einsatz von Hörtexten am Beispiel Lied und Hörspiel.....	88
6.1 Lied	89
6.1.1 Warum Lieder im Fremdsprachenunterricht?.....	89

6.1.1.1 Das Potential des ästhetischen Lernens	90
6.1.1.2 Der Zusammenhang zwischen Musik und Sprache	91
6.1.1.3 Bedeutung für das Sprachenlernen	93
6.1.2 Beispiele für die unterrichtspraktische Umsetzung	95
6.1.2.1 Lieder für den Sprachunterricht – eine Orientierung	95
6.1.2.2 Lieder im Sprachunterricht – Projekte und Materialien	98
6.2 Hörspiel	100
6.2.1 Versuch einer Definition	101
6.2.2 Historischer Abriss	103
6.2.3 Warum Hörspiele im Fremdsprachenunterricht?	105
6.2.4 Beispiele für die unterrichtspraktische Umsetzung	108
6.2.4.1 Hörspiele für den Unterricht – Quellen für Materialien	108
6.2.4.2 Hörverstehen und Sprachbewusstsein – ein mehrsprachiges Hörspiel hören	110
6.2.4.3 Hören im Verbund mit anderen Fertigkeiten – ein Hörspiel erstellen	111
6.2.4.4 Kriminalhörspiel – der Lernende als Detektiv	112
7. Resümee	115
8. Literaturverzeichnis	117
9. Abbildungsverzeichnis	128
10. Abstract	129

1. Einleitung und Erkenntnisinteresse

Seit der kommunikativen Didaktik gilt die kommunikative Kompetenz als vorrangiges Ziel des Sprachenunterrichts. Das bedeutet, dass beim Spracherwerb die mündlichen Fertigkeiten den schriftlichen vorangestellt werden. Im Alltag ist das Hören mit einem Anteil von etwa 42% die dominierende Fertigkeit (vgl. Solmecke 2001: 893). Daher kann das Hörverstehen als die Schlüsselkompetenz beim Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache erachtet werden. Erst durch das Hören kann eine Geläufigkeit der Sprache erreicht werden und erst wenn Menschen verstehen können, was sie hören, können sie auf das Gehörte reagieren.

Das Hörverstehen war lange Zeit eine vernachlässigte Fertigkeit und das, obwohl es sich dabei um einen sehr komplexen Vorgang handelt, der vielfältige Prozesse des Verstehens miteinander vereint. Setzt man das Forschungsfeld der Fertigkeit Hören mit jenen der anderen Fertigkeiten in Vergleich, so wird deutlich, dass auf diesem Gebiet nach momentanem Stand weniger Untersuchungen stattgefunden haben. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher mit der Bedeutung des Hörverstehens für den Zweit- und Fremdsprachenunterricht und versucht einen Überblick zu bieten, inwiefern eine Auseinandersetzung mit der Fertigkeit Hören besonders für Lehrkräfte unerlässlich ist.

Um Lernenden einen erfolgreichen Lernprozess zu ermöglichen, ist es als Lehrkraft von großer Bedeutung einen sprachlichen Input zu liefern. Hörtexte sind einer der primären Quelle des sprachlichen Inputs im Zweit- und Fremdsprachenunterricht (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 14). Um die Hörverstehensschulung zu ermöglichen, müssen Lehrkräfte auf den Einsatz von Hörtexten zurückgreifen. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ist, den Einsatz von Hörtexten am Beispiel Lied und Hörspiel anhand der essentiellen Bedeutung des Hörverstehens für den Spracherwerb zu begründen und auszuführen. Da es sich um eine hermeneutische Arbeit handelt, wird ein ausführlicher, theoretischer Input rund um das Hörverstehen dargelegt, um anschließend auf den Einsatz von Hörtexten im Unterricht eingehen zu können. Zuletzt beschäftigt sich diese Arbeit mit Beispielen für die Praxisanwendung, sodass sich insgesamt ein Überblick und eine Orientierung für Lehrkräfte ergibt.

1.1 Methodische Zugangsweise und Forschungsfrage

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung des Hörverstehens für den Spracherwerb im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Um die Wichtigkeit der Fertigkeit Hören zu manifestieren, wird ein umfassender theoretischer Input dargeboten, einerseits über das Hörverstehen selbst, andererseits über den Einsatz von Hörtexten im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Geklärt werden soll, inwiefern eine Auseinandersetzung mit dem Hörverstehen von zentraler Bedeutung ist und wie sich auf Grundlage dessen der Einsatz von Hörtexten im Sprachenunterricht legitimieren lässt. Am Beispiel Lied und Hörspiel soll aufgezeigt werden, welchen Beitrag Hörtexte für die Hörverstehensschulung leisten. Es handelt sich um eine Arbeit, die unterschiedliche Fachexpertisen zusammenträgt, um eine Orientierung für Lehrkräfte zu schaffen. Die Fragestellungen dieser Arbeit lassen sich demnach folgendermaßen zusammenfassen: Warum ist die Hörverstehensschulung im Zweit- und Fremdsprachenunterricht für den Spracherwerb von besonderer Bedeutung? Weshalb ist der Einsatz von Hörtexten für den DaF-/DaZ-Unterricht unerlässlich? Inwiefern sind Hörspiel und Lied in Abgrenzung zu anderen Hörtexten für die Förderung des Hörverstehens geeignet?

In dieser Arbeit wird hermeneutisch geforscht. Dafür wird vorerst ein Literaturüberblick und ein momentaner Forschungsstand erhoben. Dieses Zusammentragen von Konzepten aus der Fachliteratur ist Grundbaustein der fremdsprachendidaktischen Forschungsarbeit (vgl. Legutke 2016: 370). Es soll zunächst bereits bekanntes Wissen dargelegt werden, um die unterschiedlichen Konzepte verschiedener ExpertInnen anschließend miteinander in Verhältnis setzen zu können. Somit können neue Erkenntnisse für den fremdsprachlichen Unterricht gewonnen werden. Ursprünglich wurde die Hermeneutik als Kunst der Auslegung verstanden, um literarische und philosophische Werke interpretieren zu können (vgl. Volkmann 2016: 229). Der Begriff der Hermeneutik ist jedoch heute wesentlich weiter gefasst. Die Hermeneutik eröffnet die Möglichkeit, essentielle Forschungsergebnisse zu bestimmten Themen herauszufiltern und in einen gemeinsamen Kontext zu stellen. „Hermeneutische Verfahren charakterisiert vor allem das Bemühen, manifest-latente Sinngehalte aufzuspüren“ (vgl. Volkmann 2016: 229). Obwohl eine hermeneutische Herangehensweise in diesem Zusammenhang

vorerst weniger exakt wirkt, als beispielsweise eine empirische Erhebung, soll hier das umfassende Potential der Hermeneutik für die fremdsprachendidaktische Forschung betont werden. Denn die Erforschung, Interpretation und Analyse von Lehr- und Lernprozessen kann niemals eine allgemeine, intersubjektive, immer gleich formierende Gültigkeit vorweisen (vgl. Volkmann 2016: 229). Dies verdeutlicht, dass die Hermeneutik für die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts/Fremdsprachenlernens eine wesentliche Rolle einnimmt. Diese Arbeit soll im speziellen die wesentlichsten Sinngehalte über das Hörverstehen und damit zusammenhängend auch über Hörtexte zusammentragen. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen miteinander in Verhältnis gesetzt werden. Durch das Schaffen eines gemeinsamen Rahmens und das Zusammentragen der wesentlichen Sinngehalte können neue Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht gewonnen werden, wie die Frage nach dem Einsatz und der Verwendung von Hörtexten im DaF/DaZ-Unterricht allgemein und spezieller Hörtexte im Besonderen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Das zweite Kapitel beschäftigt sich ganz allgemein mit den sprachlichen Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben und Hör-Seh-Verstehen. Die fünf Fertigkeiten werden überblicksartig dargestellt und kurz erläutert.

Der Fokus dieser Arbeit richtet sich auf die Fertigkeit Hören, die im dritten Kapitel umfassend beschrieben wird. Um die momentane Bedeutung des Hörverstehens besser analysieren zu können, ist es notwendig einen historischen Zusammenhang herzustellen, daher findet sich in diesem Kapitel eine Auseinandersetzung mit dem Hörverstehen innerhalb der Methodengeschichte (siehe Kapitel 3.1: Die Fertigkeit Hören in der Methodengeschichte). Um eine optimale Schulung des Hörverstehens zu ermöglichen, ist es zusätzlich notwendig, den Ablauf von Hör- und Verstehensprozessen zu kennen, die ebenfalls in diesem Kapitel ausgeführt werden (siehe Kapitel 3.2: Der Ablauf von Hör- und Verstehensprozessen).

In Kapitel vier findet sich eine Auseinandersetzung mit der Fertigkeit Hören im Unterricht. Bevor konkret über das Hören im Unterricht gesprochen werden kann, müssen

grundsätzliche Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts geklärt sein. Daher findet sich eine überblicksartige Ausführung dieser Prinzipien in Kapitel 4.1: Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. Um eine optimale Schulung der Fertigkeiten und des Hörverstehens im Speziellen zu ermöglichen, sollte ein Progression innerhalb des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt werden, die in diesem Kapitel kurz ausgeführt wird (siehe Kapitel 4.2: Progression im Fremdsprachenunterricht). Das Hörverstehen in der Erstsprache ist nicht mit jenem in einer Zweit- oder Fremdsprache gleichzusetzen. Daher umfasst Kapitel vier eine Auseinandersetzung mit den Eigenheiten des fremdsprachlichen Hörens und Verstehens (siehe Kapitel 4.3: Die Besonderheiten des fremdsprachlichen Hörens und Verstehens).

Kapitel fünf beschäftigt sich mit dem Einsatz von Hörtexten im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Um Hörtexte für den Unterricht auswählen zu können, müssen verschiedene Kriterien definiert werden. Daher finden sich in Kapitel fünf mögliche Beschreibungskriterien und Kriterienkataloge unterschiedlicher ExpterInnen. Neben generellen Beschreibungskriterien (siehe Kapitel 5.1: Beschreibungskriterien) finden sich nähere Ausführungen zu Hörtextsorten (siehe Kapitel 5.2: Hörtextsorten/Hörtexttypen/Hörtextgruppen), Authentizität (siehe Kapitel 5.3: Authentizität), Schwierigkeitsgrad (siehe Kapitel 5.4: Schwierigkeitsgrad) und Aufgabentypen (siehe Kapitel 5.5: Aufgabentypen).

Im sechsten Kapitel wird auf den Einsatz von Hörtexten am Beispiel Lied und Hörspiel eingegangen. Das Kapitel beinhaltet eine Erläuterung, inwiefern der Einsatz von Lied (siehe Kapitel 6.1.1: Warum Lieder im Fremdsprachenunterricht?) und Hörspiel (siehe Kapitel 6.2.1: Warum Hörspiele im Fremdsprachenunterricht?) gerechtfertigt werden kann. Daran anknüpfend finden sich Beispiele für die unterrichtspraktische Anwendung (siehe Kapitel 6.1.2 und Kapitel 6.2.4: Beispiele für die unterrichtspraktische Umsetzung).

Am Ende der Arbeit (Kapitel sieben) findet sich ein Resümee, das die Ergebnisse der Arbeit nochmals zusammenträgt und deren Erkenntnisse für die Praxis aufzeigt.

Diese Arbeit hat einen linearen Aufbau. Von allgemeinen Theorien soll auf immer spezifischere Themen eingegangen werden. Ausgehend von der Ausführung zu den fünf Fertigkeiten wird der Fokus der Arbeit im darauffolgenden Kapitel auf die Fertigkeit

Hören gelenkt, um anschließend auf das Hören im Unterricht eingehen zu können. Erst nach diesen allgemeinen Ausführungen kann spezifisch auf den Einsatz von Hörtexten gelenkt werden, dessen Praxisrelevanz im letzten großen Kapitel durch das exemplarische Heranziehen der beiden Hörtexte Lied und Hörspiel festgestellt werden kann.

2. Die sprachlichen Fertigkeiten

Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Hör-Seh-Verstehen

Seit der kommunikativen Didaktik im Fremdsprachenunterricht (siehe Kapitel 3.1.5 Kommunikativer Ansatz) steht die Kommunikation im Mittelpunkt des fremdsprachlichen Unterrichtsgeschehens. Die Möglichkeiten auf situativ-kommunikative Anforderungen adäquat reagieren zu können, setzt voraus, dass Lernende dazu befähigt werden sich sprachliche Fertigkeiten anzueignen. Als Fertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts werden klassischerweise das Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben angesehen. Zusätzlich zu diesen vier Fertigkeiten kann das Hör-Seh-Verstehen als fünfte, eigenständige Fertigkeit erachtet werden (vgl. Faistauer 2010: 961). Zusammen bilden sie eine Art Fundament des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Faistauer 2010: 961).

Spricht man über die Grundfertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts, so sollte klar sein, dass es sich dabei um praktisches Können handelt. „Der Begriff der Fertigkeit ist eng mit dem der Tätigkeit verwandt. Beide umfassen sowohl konkrete wie auch geistige Handlungen“ (vgl. Faistauer 2010: 961). Obwohl die Fertigkeiten als ein praktisches Können zu verstehen sind und man sie nicht einfach über Wissensaneignung erlangt, sind sie nicht funktionsbereit vorhanden (vgl. Faistauer 2010: 961), also automatisch gegeben oder angeboren. Sie werden daher durch Übung erlernt und erworben. Im Fremdsprachenunterricht geht es im Zusammenhang mit den sprachlichen Fertigkeiten in erster Linie nicht um die Vermittlung von Wissen über die Sprache, sondern um die Entfaltung des sprachlichen Könnens (vgl. Neuner 2007: 58).

Die Einteilung der Fertigkeiten erfolgt nach medialen beziehungsweise funktionalen Aspekten: Erstens nach dem Charakter der Fertigkeit (produktiv oder rezeptiv), zweitens anhand des Mediums (akustisch oder graphisch) und drittens nach dem Zeitpunkt des Erwerbs (gleichzeitig oder versetzt) (vgl. Faistauer 2010: 962). Außerdem erfolgt ebenso eine Einteilung durch Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Sprechen und Hören werden dabei als mündliche Fertigkeiten charakterisiert und den schriftlichen Fertigkeiten Schreiben und Lesen gegenübergestellt (vgl. Faistauer 2010: 962). Die

Unterscheidung zwischen mündlich und schriftlich bezieht sich auf die Beziehungen zwischen den KommunikationspartnerInnen. „Direkte Kommunikation verlangt eher das Sprechen und Hören, indirekte Kommunikation eher Schreiben und Lesen“ (Faistauer 2010: 962). Hier wird deutlich, dass alle Fertigkeiten als der Kommunikation zugehörig betrachtet werden. Hören und Lesen werden als rezeptive Fertigkeiten erachtet, während Sprechen und Schreiben als produktive Fertigkeiten kategorisiert werden (vgl. Faistauer 2010: 962). Betrachtet man die Fertigkeiten als zentrales Element des Fremdsprachenunterrichts, so wird deutlich, dass sie eine Doppelfunktion einnehmen. „Sie sind einerseits Mittel des Sprachlernens, andererseits Mittel der Verständigung [...]“ (Faistauer 2010: 966).

2.1 Hören

Im Alltag ist das Hören mit einem Anteil von etwa 42% die dominierende Fertigkeit (vgl. Solmecke 2001: 893). Die mündliche Kommunikation ist von enormer Bedeutung, wenn es um die Teilhabe innerhalb unserer Gesellschaft geht. Dies ist auch der Grund, warum (direkte und indirekte) Kommunikation im Mittelpunkt eines modernen Fremdsprachenunterrichts stehen. Das Hören und Hörverstehen kann in diesem Zusammenhang als unverzichtbare Grundbedingung der mündlichen Kommunikation erachtet werden (vgl. Solmecke 2001: 893). Die Fähigkeit, gesprochene Sprache verstehen und verarbeiten zu können, kann als fundamentalste sprachliche Fertigkeit aufgefasst werden.

In der Vergangenheit wurde das Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht oft vernachlässigt und als bereits naturgegebene Fertigkeit betrachtet. Doch alle sprachlichen Fertigkeiten, so auch das Hörverstehen, sind nicht genuin vorhanden wie etwa Saugen, Schlucken oder Atmen (vgl. Faistauer 2010: 961). Der fundamentale Charakter des Hörverstehens führte in der Vergangenheit zu der Fehlannahme eines selbstverständlichen Vorhandenseins dieser Fertigkeit. Dies ging auch einher mit der Vorstellung, dass das Hörverstehen weniger intensiv geschult und geübt werden müsse. Das Übungsgeschehen des Fremdsprachenunterrichts war sehr lange beherrscht von der sogenannten Grammatik-Übersetzungs-Methode (siehe Kapitel 3.1: Die Fertigkeit Hören in der Methodengeschichte), die eine solche Schulung und Ausbildung des

Hörverstehens nicht forcierte. Das Hörverstehen wurde daher in der Vergangenheit zurecht in mehrfacher Hinsicht als vernachlässigte Fertigkeit bezeichnet (vgl. Solmecke 2001: 893). Erst durch die kommunikative Wende in den 1970er Jahren (vgl. Solmecke 2001: 893) konnte dieses fehlende Bemühen in Bezug auf eine Didaktik und Methodik des Hörverstehens revidiert werden.

Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht wird nicht nur vom Hören, sondern vor allem von einem Hörverstehen gesprochen. Hörverstehen wird in der Fremdsprachendidaktik ganz bewusst nicht als Hören oder Zuhören bezeichnet, sondern schließt den Prozess des Verstehens in diese Begrifflichkeit mit ein (vgl. Glaboniat 2008: 52). Es handelt sich beim Hörverstehen um keinen passiven, automatisch ablaufenden Prozess. „Das Hörverstehen kann allgemein charakterisiert werden als eine Interaktion mit einem oder mehreren Sprechern über einen gesprochenen Kanal“ (Schuhmann/Vogel/Voss 1984: 20). Der Begriff Interaktion im Zusammenhang mit Hörverstehen macht deutlich, dass der/die HörerIn aktiv am Kommunikationsprozess beteiligt ist. Das Hörverstehen umfasst das Hören als solches, also die Fähigkeit Schallwellen und somit auch sprachliche Laute über das Ohr aufzunehmen, aber auch den Prozess des Verstehens (vgl. Solmecke 2001: 894). Das bedeutet konkret, dass beim Hörverstehen unterschiedliche Prozesse gleichzeitig ablaufen. Auf der untersten Ebene findet die korrekte Lautidentifizierung statt. Auf höherer Ebene erfolgt die Sinnentnahme und die Verarbeitung (vgl. Solmecke 2001: 894). Voraussetzung dieser Prozesse ist eine Mitteilung, die von einem/r Sprecher/in gesendet und von einem/einer Hörer/in, empfangen und verarbeitet wird (siehe Kapitel 3.2.2.1: Das Kommunikationsmodell nach Luhmann). „Der eigentliche Teil des Hörverstehens beginnt mit der individuellen Verstehensabsicht, die mehr oder weniger bewusst sein kann“ (Solmecke 2001: 894). Beim Hörverstehen können unterschiedliche Strategien angewendet werden, etwa eine Fokussierung der Aufmerksamkeit oder eine Konzentration auf das Verstandene, die auf das Verstehen ausgerichtet sind (Näheres zu Hörstrategien siehe Kapitel 4.4: Hörstrategien und Hörstile). Ihre Anwendung erfolgt in der Regel automatisch und unbewusst (vgl. Solmecke 2001: 894), jedoch müssen solche automatisierten Abläufe erst geübt und angeeignet werden, damit überhaupt ein bestimmter Grad der Automatisierung erreicht werden kann.

Das Hörverstehen ist eine hoch komplexe Fertigkeit, die mehrere Teilvorgänge in sich vereint. Diese Teilvorgänge bewegen sich auf unterschiedlichen Ebenen und folgen einer Hierarchie. An erster Stelle steht das Wiedererkennen, an zweiter Stelle das Verstehen, an dritter Stelle das analytische Verstehen und an vierter Stelle die Evaluation (siehe Kapitel 3.2.2.2 Vorgänge des Hörens und Verstehens) (vgl. Solmecke 2001: 894). Die Stufen dieser Hierarchie sind jedoch nicht säuberlich getrennt und laufen beim Hören auch nicht linear nacheinander ab, sondern zeitgleich in einem interaktiven Prozess (vgl. Solmecke 2001: 895). Das Hörverstehen kombiniert immer etwas Neues mit etwas, das der/die Hörer/in schon weiß (vgl. Solmecke 2001: 895). Grundsätzlich lassen sich zwei Möglichkeiten der Sprachverarbeitung unterscheiden: datengeleitete (bottom-up) und konzeptuell gesteuerte (top-down) Prozesse. Es gibt im Hörverstehens-Prozess neue Informationen des Textes, die an den/die Hörer/in gelangen. Dabei handelt es sich einerseits um einen aufwärts gerichteten Prozess (bottom-up-Prozess), andererseits wird gleichzeitig Wissen der HörerInnen an den Text heran getragen, ein abwärts gerichteter Prozess (top-down-Prozess) (vgl. Solmecke 2001: 895). Beide Prozesse laufen nebeneinander ab und sind notwendig, damit Verstehen zustande kommt. Der Prozess des Hörverstehens ist demnach nicht nur ein interaktiver, sondern auch ein mehrdimensionaler.

„In der aktuellen kognitionswissenschaftlichen Verstehensforschung wird Hörverstehen als ein mehrdimensionaler, konstruktiver und interaktiver Prozess der zweiseitigen (bottom-up- und top-down-gesteuerte Dekodierungsprozesse) Textverarbeitung aufgefasst, bei dem die Informationen aus dem Text mit denen aus dem Erfahrungs- und Wissensspeicher im Langzeitgedächtnis des Textrezipienten [...] verknüpft werden (Adamczak-Krysztowicz/ Limbach 2019: 388).

Das Wissen, das der/die Hörer/in an den Text heranträgt, wird von dem/der Sprecher/in in der Regel vorausgesetzt. Dieses Vorwissen wird benötigt und stellt eine Wissensgrundlage dar, um das Verstehen zu ermöglichen (vgl. Solmecke 2001: 896). Diese formalen und inhaltlichen Wissensgrundlagen sind nicht nur Voraussetzung, sondern fördern auch die Verstehensgeschwindigkeit. Sie lassen sich folgendermaßen definieren und kategorisieren: Kenntnisse über das Sprachsystem, Kenntnisse über den sprachlichen Kontext, Kenntnisse über die Situation, Kenntnisse des sprachlichen Umgangs miteinander, Kenntnisse über die Struktur bestimmter Textarten und

Weltwissen (vgl. Solmecke 2001: 896). Die Wissensgrundlagen sind als verallgemeinerte Wissensstrukturen gespeichert und werden je nach Bedarf durch bestimmte Hinweise des Textes ausgelöst (vgl. Solmecke 2001: 896).

Es ist wichtig, zu unterscheiden in welchem Kontext und in welchem situativen Zusammenhang das Hörverstehen stattfindet. Das bedeutet konkret, dass zwischen verschiedenen Kommunikationssituationen unterschieden werden muss. Einerseits findet Hörverstehen in indirekter (einkanaliger) Kommunikation statt. Das umfasst das Hören sämtlicher auditiver Texte aus unterschiedlichen Medien (zum Beispiel Radio, CD, Lieder, Hörbuch usw.). Andererseits ist das Hörverstehen auch ein wichtiger Bestandteil der direkten (zweikanaligen) Kommunikation (vgl. Globaniat 2008: 52). Bei der direkten Kommunikation gibt es wiederum zwei Unterscheidungen: Zum einen kann die Kommunikation „face-to-face“ stattfinden. Dabei wird das Hörverstehen durch visuelle Hilfsmittel, wie etwa Gestik oder Mimik, unterstützt (vgl. Globaniat 2008: 52). Zum anderen kann die direkte Kommunikation auch ohne visuelle Hilfsmittel erfolgen, zum Beispiel durch ein Telefonat. Beim einkanaligen Hörverstehen ist es möglich sich nur auf das Hören zu konzentrieren. In einer Gesprächssituation besteht nicht nur die Herausforderung die gesendete Mitteilung zu hören und zu verstehen, sondern es muss ebenso entsprechend reagiert und geantwortet werden (vgl. Globaniat 2008: 53). Wenn es um ein gezieltes Üben des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht geht, eignen sich daher einkanalige Situationen des Hörverstehens besonders gut (z.B. Lied, Hörspiel). Ein Vorteil, den jedoch die direkte Kommunikation mit sich bringt, ist, dass Rückfragen bei Nichtverstandenen möglich sind.

Beim muttersprachlichen Hörverstehen ergeben sich die generellen Herausforderungen dieser Fertigkeit (zum Beispiel das Verstehen trotz undeutlichen Sprechens oder das Herausfiltern von Nebengeräuschen). All diese Probleme sind ebenfalls beim fremdsprachlichen Hörverstehen vorzufinden, werden allerdings durch die allgemeine Unsicherheit noch verstärkt. Im Gegensatz zum muttersprachlichen Hörverstehen sind beim fremdsprachlichen Hörverstehen die Kenntnisse und die Geläufigkeit der Sprache nicht stark ausgeprägt (vgl. Solmecke 2001: 896), wodurch diese allgemeine Unsicherheit entsteht. Außerdem wird das fremdsprachliche Hörverstehen von Vorwissen mitbestimmt. Das muttersprachliche Hörverstehen fördert die Entstehung von Verstehensstrategien. Sind diese Verstehensstrategien bereits gut ausgebildet, können sie

auch beim fremdsprachlichen Hörverstehen angewendet werden (vgl. Solmecke 2001: 896). Wichtig ist demnach, dass eine Gewöhnung in der fremden, zu erlernenden Sprache stattfindet. Diese Gewöhnung und die damit zusammenhängenden Kenntnisse über lautliche Eigenheiten der Sprache erfolgt jedoch nur allmählich (vgl. Solmecke 2001: 897). Angestrebt werden sollte ein gewisser Automatisierungsgrad, der jedoch längere Zeit nicht vorhanden ist und erst durch Übung zustande kommt. Das fremdsprachliche Hörverstehen sollte den Fokus zudem nicht auf Teile des Textes richten, die nicht verstanden wurden (vgl. Solmecke 2001: 897). Dies führt zur schlechten Gewohnheit Texte Wort für Wort verstehen zu wollen. SchülerInnen sollen jedoch dazu angehalten werden, durch Zusammenfassung und Einbindung des Gehörten in vorhandenes Wissen (vgl. Solmecke 2001: 897) den gesamten Gehalt des Textes zu hören und zu verstehen.

2.2 Lesen

Die Fertigkeit Lesen kann als komplexe Teilkomponente des sprachlichen Könnens erachtet werden. Auch das Lesen umfasst nicht nur den Prozess des Lesens und Rezipierens, sondern auch das Verstehen und damit zusammenhängende Vorgänge. „Leseverstehen bedeutet die Verarbeitung eines schriftlich vorgegebenen Textes mit dem Ziel, den Textinhalt verstehen zu können“ (Lutjeharms 2016: 97). Leseverstehen ist dabei nicht nur ein Teilbereich der sprachlichen Fertigkeiten, sondern besteht selbst aus mehreren Teilkomponenten (vgl. Kalkavan-Aydin/Winter 2019: 442). Eine wesentliche Rolle beim Leseverstehen spielen soziale und motivationale Aspekte. Diese werden wiederum unter anderem von der Lesesozialisation des Individuums beeinflusst. Die Lesesozialisation erfolgt jedoch voranging im außerschulischen Bereich (in erster Linie durch die Familie). Die Lesemotivation, das lesebezogene Selbstkonzept sowie die Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Kalkavan-Aydin/Winter 2019: 442) werden durch diese Sozialisation nicht unwesentlich beeinflusst. Die Beziehung zwischen dem Text und dem/der Lesenden kann einen Einfluss darauf nehmen, wie bestimmte Prozesse aktiviert werden.

Neben den sozialen Faktoren gibt es jedoch auch noch kognitive Aspekte. Das Lesen und Verstehen von Texten ist nicht als reine Bedeutungsentnahme zu verstehen. Es

handelt sich dabei nicht um eine fertig abgeschlossene Information in Form eines Textes, der an den/die Leser/in getragen und aufgenommen wird. Lesen ist eine Konstruktionsleistung (vgl. Kalkavan-Aydin/Winter 2019: 442), denn die Informationen des Textes werden auch mit dem Vorwissen des/der Lesers/in in Verbindung gebracht. Wie auch beim Hörverstehen laufen daher Bottom-up- und Top-down-Prozesse nebeneinander ab. Die Lesenden nehmen dabei Informationen „von unten“ (bottom-up) aus dem Text auf und verbinden diese mit Informationen „von oben“ (top-down), also mit ihrem sprach- und sachbezogenen Vorwissen (vgl. Rösch 2011: 189). Ein Lesetext besteht aus Zeichen, die verarbeitet werden müssen. Es werden jedoch nicht einzelne Buchstaben, sondern Rechtschreibmuster und Morpheme als Einheiten verarbeitet. Diese Verarbeitung der Zeichen wird Dekodierung genannt (vgl. Lutjeharms 2016: 97). Der Vorteil von schriftlichen Texten im Vergleich zu mündlichen ist, dass das Dekodierungstempo selbst bestimmt werden kann. Bei Verständnisproblemen ist es möglich im Text zurückzugehen oder auch Textteile zu überspringen (vgl. Lutjeharms 2016: 98).

Beim Dekodieren werden mehrere Teilfertigkeiten unterschieden. Erst der Zugriff auf die Wortpräsentation und die syntaktische Verarbeitung ermöglichen eine Repräsentation des Satzinhaltes (vgl. Lutjeharms 2016: 98-99). Anschließend werden mentale Modelle aufgebaut, die die Textinformationen mit Vorwissen kombinieren (vgl. Lutjeharms 2016: 99). Als geübte/r Leser/in ist man dazu in der Lage sprachliche Informationen schnell und automatisch zu dekodieren. Das erfolgreiche Dekodieren ist Voraussetzung für das Leseverstehen. Erst durch das Dekodieren kann eine Sinnentnahme erfolgen. Um diese Sinnentnahme zu ermöglichen muss wiederum Vorwissen eingesetzt werden. „Dieses Vorwissen wird auch schemabasiertes Wissen genannt“ (Lutjeharms 2016: 98). Je mehr Vorwissen zu einem Text bereits vorhanden ist, desto leichter fällt die Dekodierung und inhaltliche Verarbeitung eines schriftlichen Textes. Zum Verstehen von Textinhalten müssen Schlussfolgerungen getroffen werden. Das bedeutet, dass Kohärenz, also ein inhaltlicher Zusammenhang, hergestellt werden muss (vgl. Lutjeharms 2016: 98). Leseverstehen entsteht daher zusammengefasst aus einem Zusammenspiel der Dekodierungsergebnisse und durch die Verknüpfung von inhaltlichem Vorwissen (vgl. Lutjeharms 2016: 98).

Das Lesen fremdsprachlicher Texte unterstützt hauptsächlich Top-down-Prozesse, denn es soll an das Vorwissen der SchülerInnen angeknüpft werden. Somit müssen Lernende in der Fremdsprache vordergründig rekonstruieren und nicht neue Informationen aus einem Text ermitteln (vgl. Rösch 2011: 189). Beim muttersprachlichen Leseverstehen sind bereits gut ausgeprägte Sprachkenntnisse vorhanden. Die Lesekompetenz wird aufbauend auf diesen Kenntnissen erworben. Beim fremdsprachlichen Leseverstehen verhält es sich in der Regel umgekehrt (vgl. Lutjeharms 2016: 97). Im Normalfall muss beim fremdsprachlichen Leseverstehen vorausgesetzt werden, dass bereits eine Lesefähigkeit in der Erstsprache vorhanden ist. Das muttersprachliche Leseverstehen kann Einfluss auf das Erlernen einer Fremdsprache nehmen. Eine mangelnde Dekodierfähigkeit in der Erstsprache kann auch den Erwerb einer Zielsprache erschweren (vgl. Lutjeharms 2010: 21). Man kann hier von einer allgemeinen, sprachübergreifenden Lesefähigkeit sprechen, die verursachen kann, dass schwache LeserInnen in der Erstsprache, auch Probleme mit dem Leseverstehen in einer Fremdsprache haben. „Menschen, die bereits in einer anderen Sprache lesen gelernt haben, können die erworbene Lesefähigkeit auf die zweite Sprache übertragen beziehungsweise für das Lesenlernen in der zweiten Sprache nutzen“ (Rösch 2011: 191). Das Leseverstehen verlangt daher ein bestimmtes sprachliches Niveau. Das erstsprachliche Leseverstehen kann erst übertragen werden, wenn die Lernenden über ein Minimum an Fremdsprachenkenntnissen verfügen (vgl. Lutjeharms 2016: 97).

Im Fremdsprachenunterricht gibt es verschiedene Möglichkeiten die Fertigkeit Lesen zu üben. Neben dem Lautleseverfahren gibt es das Viellesefahren sowie verschiedene Lesestrategien. Lautleseverfahren zielen auf die Verbesserung von Leseflüssigkeit ab. Viellesefahren sollen eine Steigerung der Leseleistung ermöglichen. Sie nehmen außerdem Einfluss auf das Selbstbild des/r Leser/in. Lesestrategien zielen vordergründig auf ein besseres Leseverstehen ab. Zusätzlich trainieren und verbessern sie die Überprüfung von Leseprozessen (vgl. Rösch 2011: 196-197).

2.3 Sprechen

Das Sprechen nimmt, wie auch das Hörverstehen, eine besondere Stellung ein, da es eine sprachliche Fertigkeit darstellt, die für direkte, zwischenmenschliche

Kommunikation von Nöten ist. Dass das Sprechen in den letzten Jahren im Kontext Unterricht an Bedeutung gewonnen hat, hat mehrere Ursachen. Beim heutigen Fremdsprachenunterricht liegt ein starker Fokus auf der mündlichen Sprachproduktion. Mit dieser wachsenden Bedeutung der mündlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht geht auch eine wachsende Bedeutung des Sprechens einher. Dieses steigende Interesse an Mündlichkeit begründet sich unter anderem durch die Berücksichtigung eines außerunterrichtlichen Verwendungszusammenhangs (Königs 2007: 76). Ziel eines Fremdsprachenunterrichtes ist es, dass die Lernenden ihre Fremdsprachenkenntnisse auch im alltäglichen Leben anwenden können. Das Sprechen ist ein von anderen Phänomenen nicht isolierbarer Vorgang.

„Sprechen ist nicht nur das Hervorbringen bedeutungsvoller Lautkombinationen. Sprechen ist verbunden mit der individuellen Stimme, mit Modulierungen durch Intonation, Lautstärke und Rhythmus. Dies alles geschieht normalerweise nicht losgelöst von Körperbewegungen, Körperhaltungen, Gestik und Mimik“ (Bolte 2007: 4).

Sprechen ist ein Phänomen, das sich aus unterschiedlichen linguistischen Aspekten zusammensetzt. Das Sprechen findet in erster Instanz auf einer artikulatorischen Ebene statt und definiert sich daher zunächst als physiologischer Prozess (vgl. Wolff 2007: 64). Es umfasst jedoch alle Prozesse der Artikulation. Das beinhaltet nicht nur die artikulatorische Phonetik (vgl. Wolff 2007: 64), sondern ebenso eine Beschäftigung mit jenen Vorgängen, die vor der eigentlichen Artikulation liegen. Vereinfacht ausgedrückt schließt das Sprechen auch kognitive Prozesse mit ein, die sich damit auseinandersetzen, was gesprochen werden soll. Im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten kann das Sprechen als weniger isoliert charakterisiert werden. Es ist eingebunden in die kommunikative Interaktion und vollzieht sich durch Sprachhandlungen, die von unterschiedlichen SprecherInnen in die Kommunikation eingebracht werden (vgl. Wolff 2007: 64). Die Sprachhandlungen müssen aufeinander abgestimmt sein und einen Bezug zueinander aufweisen.

Es kann zwischen monologischem, dialogischem und multilogischem Sprechen unterschieden werden (vgl. Wolff 2007: 64). Dialogisches und multilogisches Sprechen unterscheiden sich dabei strukturell von monologischem Sprechen. Beim monologischen Sprechen kommt es in der Regel zu weniger Unterbrechungen oder unvollständigen Äußerungen (vgl. Wolff 2007: 64). Vergleicht man das Sprechen mit der schriftlichen

Sprachproduktion, so ergeben sich Gemeinsamkeiten, aber auch wesentliche Unterschiede.

„Mündliches, in diesem Zusammenspiel immer wieder neu geschaffen, ist gegenüber dem Schriftlichen flüchtig, weniger gut aufnehmbar und kontrollierbar. Es hat auf der anderen Seite aber auch einfachere Strukturen, man kann vager sein, mehr offen lassen und sich mehr Fehler erlauben, und man kann den ganzen Körper sprechen lassen (Bolte 2007: 4).

Beim Sprechen ist der/die Kommunikationspartner/in, anders als beim Schreiben, zur selben Zeit anwesend und das Sprachsystem ist weniger normiert. Nebenher werden nonverbale Äußerungen (Gestik und Mimik) produziert. Das Sprechen erfordert im Gegensatz zum Schreiben eine ständige Fokussierung auf den/die Gesprächspartner/in und es gibt situative Bedingungen, die das Sprachgeschehen beeinflussen. Außerdem weisen mündliche Äußerungen in der Regel eine geringere Sprachrichtigkeit auf und die Planung dieser Äußerungen läuft zügig ab (vgl. Wolff 2007: 65). Bei mündlicher Sprachproduktion muss der/die Sprecher/in auf nicht eindeutig vorhersagbare Inhalte reagieren und dadurch in sehr kurzer Zeit Inhalt und Form seiner sprachlichen Äußerung koordinieren (vgl. Bolte 2007: 14), um auf den/die Gesprächspartner/in angemessen durch Artikulation reagieren zu können. In der direkten Kommunikation muss der/die Sprecher/in daher mit Einheiten operieren, die schnell abgerufen werden können. Diese schnelle Abrufbarkeit wird möglich durch Geläufigkeit (vgl. Bolte 2007: 14). Diese Vorgänge werden durch mündliche Kommunikation automatisiert. Hinzu kommt, dass die gedanklichen Strukturen, die für die Planung des Sprechereignisses zuständig sind und dem eigentlichen Sprechen zugrunde liegen, nicht zugänglich sind (vgl. Wolff 2007: 65). Dennoch können Verzögerungsmomente, Redeunterbrechungen, variierende Geschwindigkeiten, die Störung des Sprechverhaltens sowie Versprecher (vgl. Wolff 2007: 65-66) Untersuchungsbereich einer Analyse sein.

Die Sprechabsicht vollzieht sich im Wesentlichen in vier Phasen: Konzeption, Formulierung, Artikulation und Selbstkontrolle (vgl. Schmidt 2016: 102). Die Konzeption umfasst die Klärung der Sprechabsicht und die Auswahl der relevanten Information. Die Formulierung bezeichnet die Bereitstellung von Satzstrukturen sowie die phonetische und prosodische Enkodierung. Die Artikulation definiert sich als die Ausführung durch die Sprechorgane. Die Selbstkontrolle in der Endphase umfasst die Prüfung und die Korrektur unpassender oder inkorrektur Aussagen (vgl. Schmidt 2016: 102).

Im Zusammenhang mit der Fertigkeit Sprechen können unterschiedliche Zieldimensionen definiert werden. Ziele bei der Förderung des Sprechens sind: Flüssigkeit, Korrektheit des Gebrauchs sprachlicher Regeln, die Korrektheit der lexikalischen und grammatikalischen Breite und die pragmatische Angemessenheit (vgl. Schmidt 2016: 102). In der Fremdsprachendidaktik bemüht man sich um eine Förderung der Sprachverarbeitungsprozesse. Dabei gibt es prozessorientierte und produktorientierte Ansätze (vgl. Wolff 2007: 70). Bei der produktorientierten Förderung steht das Produkt der Lernenden im Mittelpunkt. Durch das Hinweisen auf Fehler soll eine Verbesserung des Produkts erreicht werden. Obwohl es sinnvoll ist, den Lernenden Abweichungen von einer sprachlichen Norm bewusst zu machen und somit ein Sprachbewusstsein zu schaffen, wird beim produktorientierten Ansatz ein Fokus auf sprachliche Fehler gelegt. Dabei werden andere wichtige Aspekte des Sprachhandelns außer Acht gelassen (vgl. Wolff 2007: 70). Im Zusammenhang mit dem Sprechen ist ein solcher Ansatz schwierig, da nicht angemessen auf die Fehler reagiert werden kann (vgl. Wolff 2007: 71): Einerseits, da es situativ bedingt in der direkten Kommunikation oft nicht möglich ist, andererseits, weil durch ständige Korrektur sprachlicher Äußerungen im Fremdsprachenunterricht Blockaden seitens der Lernenden entstehen können. Fehlerkorrekturen während des Sprechens wirken demotivierend und sind daher beim Sprechen im Fremdsprachenunterricht nicht sinnvoll. Eine prozessorientierte Förderung versucht Teilprozesse zu isolieren, um eine Förderung des Gesamtprozesses zu ermöglichen (vgl. Wolff 2007: 71). Den Gesamtprozess in mehrere Teilprozesse zu zerlegen, die gezielt gefördert werden können, wird auch prozedurale Erleichterung genannt (vgl. Wolff 2007: 71). Diese Teilprozesse des Sprechens und der Steuerung können im Fremdsprachenunterricht trainiert und automatisiert werden (vgl. Rösch 2011: 177).

Die Fertigkeit Sprechen lässt sich im Fremdsprachenunterricht durch unterschiedliche Verfahren üben. Eine Möglichkeit ist das dialogische Verfahren (z.B. selbst erstellte Interviews), einer weitere das monologische Verfahren (z.B. Witze erzählen, Kurzvortrag) und eine dritte das multilogische Verfahren (z.B. Diskussionsschulung) (vgl. Wolff 2007: 73). Das Sprechen in einer Fremdsprache ist für viele Lernende oftmals mit Blockaden und Hemmungen behaftet. Daher muss Sprechen immer in einer stressreduzierten, fehlertoleranten Umgebung stattfinden (vgl. Rösch 2011: 177).

2.4 Schreiben

Das Schreiben ist eine sehr komplexe Fertigkeit, die sich aufgrund ihrer unterschiedlichen Teilbereiche und der verschiedenen Möglichkeiten an Schreibaktivitäten schwer bestimmen beziehungsweise eindeutig definieren lässt. Allgemein formuliert lässt sich jedoch sagen, dass es sich beim Schreiben um eine Tätigkeit handelt, die Bewusstseinsinhalte graphisch fixiert und in der Regel eine Mitteilung an eine/n Leser/in richtet. Es unterliegt einem schriftsprachlichen Generierungsprozess und steht im Zusammenhang mit individuellen Fertigkeiten und Entwicklungsprozessen (vgl. Bohn 2001: 921). Geschriebene Sprache baut auf gesprochener Sprache auf. Dies ist einer der Gründe für die wachsende Bedeutung der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht. Dennoch ist es ratsam, geschriebene und gesprochene Sprache parallel zu erlernen (vgl. Bohn 2001: 921). Wenn man vom Schreiben spricht, so sind in der Regel mehrere Teilbereiche damit gemeint. Das Schreiben umfasst die Beherrschung einer Schreibmotorik, die Beherrschung der Orthographie und des Schriftsystems, die Fähigkeit Texte entsprechend gültiger Textkonventionen verfassen zu können und die Fähigkeit Teilprozesse und Textproduktionen zu planen (vgl. Krings 2016: 107). Texte zu planen und verfassen zu können stellt dabei die Kernkompetenz des Schreibens dar.

Ein wichtiger Aspekt der Forschung sind die dem Schreiben zugrunde liegenden mentalen Prozesse. „Gefragt wird also nicht mehr primär nach dem Schreibprodukt, sondern nach dem Weg, der zu diesem hinführt, als dem Schreibprozess“ (Krings 2016: 108). Die Schreibhandlungssituation kann in drei Komponenten unterteilt werden. Die erste Komponente ist der Aufgabenumfang, die zweite ist das Langzeitgedächtnis des/der Textproduzenten/in und die dritte Komponente definiert sich als eigentlicher Prozess der Textproduktion (vgl. Bohn 2001: 922). Der Aufgabenumfang umfasst externe Bedingungen, das meint das Thema, aber auch den/die Adressaten/in, an den der Text gerichtet ist sowie die individuelle Schreibmotivation. Mit Langzeitgedächtnis ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass sachbezogenes, adressaten-spezifisches, textsorten-spezifisches und sprachliches Wissen zusammenwirken und die Grundlage für die Textproduktion darstellen (vgl. Bohn 2001: 922).

Im fremdsprachlichen Unterricht besteht der eigentliche Textproduktionsprozess wieder aus mehreren Teilprozessen: dem Planen, dem Übersetzen bzw. Formulieren und

dem Überprüfen (vgl. Bohn 2001: 922). Die drei Teilprozesse des Textproduktionsverfahrens stehen in einem bedingten Verhältnis zueinander und laufen parallel ab. Der Planungsprozess dient dazu, relevantes Wissen mental zu organisieren. In der Übersetzungs- bzw. Formulierungsphase werden die organisierten Informationen in Sprache transformiert und sprachlich-syntaktische Muster werden ausgewählt. Beim Überprüfungsprozess wird der entstandene Text gelesen, überprüft und gegebenenfalls korrigiert (vgl. Bohn 2001: 922).

Beim Schreibenlernen gibt es eine lineare Entwicklung. Die subjektive Perspektive führt zu einer integrativen, auf den Text gerichteten, Perspektive (vgl. Rösch 2011: 197). Dabei gibt es mehrere Stadien. Zunächst gibt es das performative Stadium (es wird nur reproduziert), danach folgt das informationelle Stadium (indem Informationen schriftlich festgehalten werden) und letztendlich das Stadium des epistemischen Schreibens, bei dem das vorhandene Wissen einerseits genutzt, andererseits durch die Auseinandersetzung mit dem Text auch erweitert wird (vgl. Rösch 2011: 198).

Zur Förderung der Fertigkeit Schreiben ist eine Förderung der allgemeinen Textkompetenz von Nöten. Für diese Förderung kann auf ein Drei-Phasen-Modell zurückgegriffen werden. Die erste Phase ist jene der Wissensaktivierung, die zweite Phase die Arbeit an Texten und die dritte Phase jene der Texttransformation (vgl. Schmölzer-Ebinger 2008: 28-33). Mit diesen drei Phasen sollen eine optimale Förderung erreicht und intensive Prozesse des Schreibens und Nachdenkens ermöglicht werden. In der Phase der Wissensaktivierung werden Gedanken, Assoziationen und vorhandene Erfahrungen und Kenntnisse der Lernenden aktiviert. Durch diese Aktivierung werden die abgerufenen Informationen für die Arbeit an einem Text verfügbar (vgl. Schmölzer-Ebinger 2008: 29). Dafür geeignet sind besonders Übungen zum assoziativen Schreiben, bei dem Lernende dazu angehalten sind, Gedanken spontan zu Papier zu bringen. Die Arbeit an Texten ist der Kernbereich des Drei-Phasen-Modells. Die Lernenden werden dabei dazu angeregt, Texte aus unterschiedlicher Perspektive wahrzunehmen (vgl. Schmölzer-Ebinger 2008: 30). Diese Phase teilt sich wiederum in vier Schritte auf: Textkonstruktion, Textrekonstruktion, Textfokussierung und Textexpansion (vgl. Schmölzer-Ebinger 2008: 30-33). Bei der Textkonstruktion sollen Lücken eines Textes erschlossen werden (durch z.B. fragmentarische Texte, die ergänzt werden sollen). Im Schritt Textrekonstruktion soll ein Text rekonstruiert werden (der zuvor

gehört oder gelesen wurde). Bei der Textfokussierung und Textexpansion sollen Lernende die relevante Information eines Textes erkennen, bewerten und erweitern (z.B. Herausarbeiten zentraler Hypothesen oder wichtige Informationen eines Textes zusammenfassen) (vgl. Schmölzer-Ebinger 2008: 30-33). In der letzten Phase des Dreiphasen Modells, der Texttransformation, sollen Texte aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst und in neue Kontexte eingebunden werden (vgl. Schmölzer-Ebinger 2008: 33). In dieser Phase geht es darum, Texte aus subjektiver Sicht zu interpretieren. Die Aufgaben in dieser Phase haben einen stark projektorientierten Charakter (vgl. Schmölzer-Ebinger 2008: 33).

Das Schreiben in einer Fremdsprache stellt Lernende vor besondere Herausforderungen. Beim fremdsprachlichen Schreiben spielt eine Rolle, wie die Fertigkeit Schreiben bereits in der Erstsprache ausgebildet wurde. „Ähnlich wie beim Lesen können Schreibkompetenzen, die in der Erstsprache erworben wurden, auf das Schreiben in der Zweitsprache übertragen werden. Das betrifft vor allem Planungs- und Überarbeitungsstrategien“ (Rösch 2011: 198). Um den Einfluss der Erstsprache zu reduzieren, erscheint es sinnvoll, Lernende zu Beginn mit umfangreichem, fremdsprachigen Input zu versorgen (vgl. Krings 2016: 110). Für den Fremdsprachenunterricht muss außerdem bedacht werden, dass der methodische Grundsatz der Zerlegung des Schreibprozesses berücksichtigt (vgl. Krings 2016: 110) und die unterschiedlichen Teilprozesse/Phasen auch spezifisch geübt werden sollten. Da der Fokus des Schreibens nicht ausschließlich auf dem Schreibprodukt, sondern vielmehr auf dem Schreibprozess liegt, eignet sich das kooperative Schreiben besonders gut für den Fremdsprachenunterricht. Kooperative Schreibprozesse lenken durch ihren Aushandlungsprozess den Fokus auf den Prozess und nicht auf das Produkt des Schreibens (vgl. Krings 2016: 110-111). In der Schreibdidaktik des Fremdsprachenunterrichts muss es immer darum gehen LernerInnen-Autonomie herzustellen, SchülerInnen dabei zu helfen eigenen Wege zu finden und sie dazu zu befähigen sich Schwierigkeiten durch ein erworbenes Strategierepertoire eigenständig anzunehmen (vgl. Dengscherz 2012: 77).

2.5 Hör-Seh-Verstehen

Eine lange Zeit galten die klassischen vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben als einzige sprachliche Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Durch die Dominanz der Visualität in Form von Bildern, Film und Fernsehen in der allgegenwärtigen Realität ist es jedoch notwendig geworden, das Hör-Seh-Verstehen als fünfte Fertigkeit in den Unterricht einzubringen (vgl. Faistauer 2010: 96). Ebenso wie bei den anderen vier Fertigkeiten kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Erwerb des Hör-Seh-Verstehens automatisch von statten geht und keiner Übung bedarf. Denn es ist erforderlich, dass die fünfte Fertigkeit simultan zu den anderen Fertigkeiten systematisch, gezielt und kontrolliert geschult wird (vgl. Thaler 2007: 14). Beim Hör-Seh-Verstehen handelt sich im Gegensatz zu den klassischen Fertigkeiten um eine gekoppelte Fertigkeit. Denn das Hör-Seh-Verstehen schließt Sehverstehen und Hörverstehen in seine Begrifflichkeit mit ein. Es handelt sich bei dieser Fertigkeit jedoch nicht um die Summe dieser beiden Verstehensleistungen, sondern um ein doppelsinniges Verstehen.

„Sie bezeichnet die Fähigkeit, bewegte Bilder und Töne in ihren temporalen und inhaltlichen Beziehungen in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen, zu verarbeiten und intentions- und situationsgerecht sowie partnerbezogen zu interpretieren. Dabei bilden sprachgebundenes Verstehen und visuelle Wahrnehmung eine Einheit und sind wechselseitig aufeinander bezogen“ (Welke 2013: 50).

Es wird also deutlich, dass sich das Hör-Seh-Verstehen nicht als Teilbereich des Hörverstehens definiert, sondern eine eigenständige Fertigkeit darstellt. Das ist wichtig anzumerken, da im Kontext Fremdsprachenunterricht des Öfteren keine eindeutige Unterscheidung zwischen Hörverstehen und Hör-Seh-Verstehen konzipiert wird (vgl. Thaler 2007: 13-14) und somit eine gezielte Förderung der fünften Fertigkeit oft zu kurz kommt. Beim Hörverstehen geht es um die Verarbeitung auditiver Eindrücke mithilfe physiologischer und mentaler Prozesse. Beim Sehverstehen wirken hingegen visuelle Eindrücke auf eine/n Rezipienten/in ein, sodass wiederum ein Prozess des Verstehens in die Gänge gesetzt wird. Da es sich beim Hör-Seh-Verstehen jedoch um eine kombinatorische Fertigkeit handelt, muss dafür plädiert werden, dass die Verstehensleistung dieser Fertigkeit nicht mit jenen der anderen Fertigkeiten gleichzusetzen ist.

Beim Hör-Seh-Verstehen befinden sich auditive und visuelle Wahrnehmung in einer engen Wechselwirkung zueinander. Das gleichzeitige Auftreten visueller und akustischer Botschaften (vgl. Thaler 2007: 13) erfordert auch simultane Verarbeitung und Verstehensleistungen seitens der Lernenden.

Aufgrund der einstigen und teilweise noch anhaltenden Dominanz der klassischen vier Fertigkeiten ist das Forschungsfeld des Hör-Seh-Verstehens weniger behandelt worden. In diesem Zusammenhang und aufgrund unterschiedlicher Ansichten in Bezug auf die Bedeutung des Hör-Seh-Verstehens haben sich auch unterschiedliche Schreibweisen entwickelt. Weitere Möglichkeiten sind Hörsehverstehen, Hör(seh)verstehen, Hör/Sehverstehen. Hier wird die Schreibweise Hör-Seh-Verstehen präferiert, da es die gleichrangige Bedeutung beider Kanäle (auditiv und visuell/Hören und Sehen) (vgl. Thaler: 13) am besten zum Ausdruck bringt.

Die Fertigkeit bezieht sich darauf audiovisuelle Medien verstehen zu können. Durch die Omnipräsenz dieser audiovisuellen Medien ist das Hör-Seh-Verstehen von hoher kommunikativer Relevanz (vgl. Thaler 2007: 12). Der Medienbezug der heutigen Zeit etabliert das Hör-Seh-Verstehen als einen Teil der Lebensrealität der Lernenden und ist somit nicht nur im Fremdsprachenunterricht selbst, sondern ebenso für außerunterrichtliche Lebenssituationen von Bedeutung. Hör-Seh-Verstehen entspricht in diesem Zusammenhang auch dem natürlichen Verstehen, da lebensweltliche Sprachverwendungen in der Regel kontextuell eingebettet sind (vgl. Welke 2013: 50).

Das Hör-Seh-Verstehen ist eine sehr komplexe Fertigkeit, die Lernenden anspruchsvolle Leistungen abverlangt. Denn für die fünfte sprachliche Fertigkeit sind unterschiedliche, umfangreiche geistige Aktivitäten von Nöten. „Das Hör-Seh-Verstehen stellt sich als noch vielschichtigerer Prozess dar, empfangen Lernende doch – simultan oder sukzessiv – einen auditiven und einen visuellen Input [...]“ (Thaler 2007: 13). Die besondere Herausforderung des Hör-Seh-Verstehens ist die hohe Reizdichte und die Flüchtigkeit der visuellen und akustischen Signale (vgl. Welke 2013: 51). Vollzogen wird der Prozess des Hör-Seh-Verstehens durch eine permanente Wechselwirkung zwischen bottom-up-Prozessen und top-down-Prozessen, wobei die Komponenten Ausführung, Kontrolle und Reparatur in den Gesamtprozess mit einfließen (vgl. Thaler 2007: 13). Diese Möglichkeiten der Sprachverarbeitung sind in den vorigen Kapiteln bereits erläutert worden (siehe Kapitel 2.1 und folgende). In Bezug auf das Hör-Seh-

Verstehen lässt sich sagen, dass beim bottom-up-Prozess akustische und visuelle Informationen ausgewertet werden. Es findet eine Dekodierung der kombinierten Eindrücke (auditiv und visuell) statt. Andererseits wird in einem abwärts gerichtet Prozess (top-down-Prozess) Wissen der Lernenden an den audio-visuellen Text herangetragen.

Durch die Herausforderungen, die das Hör-Seh-Verstehen mit sich bringt müssen geeignete Materialien für den Fremdsprachenunterricht gewählt werden. Mitberücksichtigt werden muss, dass die Materialien und Aufgabenstellungen nicht auf die unrealistische Absicht abzielen sollten, alles im Detail genau verstehen zu wollen (vgl. Thaler 2007: 14, vgl. Welke 2013: 51). Eine gute Möglichkeit eine Überforderung zu vermeiden ist es daher, audio-visuelle Medien auszuwählen, die zuvor segmentiert worden sind (vgl. Welke 2013: 50). Dieser als Segment auftretende audio-visuelle Text kann den Lernenden als losgelöstes Medium zur Verfügung gestellt werden. Ratsam ist es daher auch, ein Medium mit passender Länge auszuwählen. Werden beispielsweise Filmausschnitte präsentiert, ist es von Vorteil nicht zu lange Ausschnitte zu wählen. Die Auswahl von mittellangen oder langen audio-visuellen Texten ist nicht gänzlich ausgeschlossen, kann jedoch zu einer Überlastung seitens der Lernenden führen. Sollten wirklich längere Filmausschnitte oder sogar ganze Filme gezeigt werden, müssen regelmäßige Verständniskontrollen nach einzelnen Sequenzen stattfinden (vgl. Thaler 2007: 14).

Entscheidende Auswahlkriterien sind neben der Länge auch Komplexität, Qualität und Wiederholbarkeit (vgl. Welke 2013: 51). Die Aufgaben können durch unterschiedliche Stile auch auf unterschiedliche Lernziele hinarbeiten. Die Stile lassen sich analog zum Hör- und Leseverstehen definieren. Folgende Fragestellungen können eine Hilfestellung, bei der gezielten Schulung des Hör-Seh-Verstehens bieten: Worum geht es (=orientierend)? Was ist das Wesentliche (=kursorisch)? Welche Elemente sind von Interesse (=selektiv) Was sind die Details (=total) (vgl. Welke 2013: 51). Anhand dieser Fragestellungen können die verschiedenen Stile gewählt werden.

2.6 Zusammenhänge zwischen den Fertigkeiten

Die größte Unterscheidung zwischen den sprachlichen Fertigkeiten ist jene, die zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit getroffen wird. Außerdem erfolgt eine Einteilung nach dem jeweiligen Charakter der Fertigkeit, nach Art des Mediums und nach dem Zeitpunkt des Erwerbs (vgl. Faistauer 2010: 962). Oftmals sind die mündlichen Fertigkeiten den schriftlichen Fertigkeiten vorangestellt. Es erscheint sinnvoll, dass das Hören die „erste Instanz“ beim Sprachenlernen darstellt. Jedoch sollte im Optimalfall eine Schulung aller Fertigkeiten im gleichen Ausmaß vorgenommen werden. „Hören und Lesen stellen nicht die Grundlage von Sprechen oder Schreiben dar, sondern sind Teilfertigkeiten einer allgemeinen Verstehenskompetenz.“ (Faistauer 2010: 966).

Wenn man mündliche und schriftliche Sprachkenntnisse miteinander vergleicht, so können tatsächlich große Unterschiede erkannt werden. Während bei der Mündlichkeit sprachliche Einheiten als weniger normiert auftreten, schnell geplant und verarbeitet werden müssen, können schriftliche Sprachproduktionen leichter kontrolliert werden (genug Zeit, Wiederholbarkeit) (vgl. Bolte 2007: 14). Gesprochene Sprache ist zudem vorrangig ein Mittel der direkten Kommunikation, geschriebene Sprache findet hauptsächlich in indirekter Kommunikation statt (vgl. Bohn 2001: 921). Aufgrund dieser Unterscheidungen ergeben sich auch andere Ansprüche, die an Lernende gestellt werden. Diesen Anforderungen gilt es durch gezieltes Üben der einzelnen Fertigkeiten gerecht zu werden.

Lesen und Schreiben als schriftliche Fertigkeiten bedingen einander, ähnlich wie es bei Hören und Sprechen der Fall ist. Daher werden die jeweils beiden Fertigkeiten anhand der Unterscheidung schriftlich und mündlich im Fremdsprachenunterricht oftmals in einen gemeinsamen Kontext gesetzt. Lesen dient als ständige Kontrollinstanz beim Schreiben (vgl. Bohn 2001: 923). Schreibfähigkeit kann daher nur im Zusammenhang mit Lesefähigkeit erworben werden. In der direkten Kommunikation ist Voraussetzung, dass es eine Mitteilung gibt, die von einem/r Sprecher/in gesendet wird, aber ebenso, dass ein/e Hörer/in, der/die diese Mitteilung empfängt und verarbeitet. Somit stehen auch Hören und Sprechen in einem bedingten Zusammenhang zueinander.

Die übergreifenden Zusammenhänge, etwa zwischen Hören und Schreiben, wirken im Vergleich weniger essentiell. Die Unterscheidung kann hier durch das Medium getroffen werden und durch den Zeitpunkt des Erwerbs. Obwohl die Zusammenhänge weniger naheliegend wirken, zeigt sich beispielsweise, dass durch die Entwicklung der Schreibfertigkeit auch das strukturelle Gehör verbessert wird (vgl. Bohn 2001: 923).

Alle fünf Fertigkeiten sind Teil einer allgemein-sprachlichen Verstehenskompetenz und können daher einen indirekten Einfluss aufeinander nehmen. Trotz aller Unterscheidungen sollte daher der Zusammenhang bzw. die Wechselwirkung zwischen den Fertigkeiten, die sich durch etwaige Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten ergibt, nicht übersehen werden. Diese Ähnlichkeiten manifestieren sich im sprachproduktiven Charakter aller Fertigkeiten und in grundlegend übereinstimmenden Erzeugungsmechanismen. Auf linguistischer Ebene unterscheiden Texte sich nicht qualitativ, sondern durch die Häufigkeit der Verwendung dieser sprachlichen Mittel (vgl. Bohn 2001: 921). Zudem gibt es aus lernpsychologischer Sicht keine isolierten Hör-, Sprech-, Lese- oder Schreibzentren im Gehirn. Zwischen den zuständigen Arealen im Gehirn sind intensive Wechselwirkungen festzustellen (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 300).

In der Vergangenheit sind mündliche Fertigkeiten, speziell die Aussprachekompetenz, oftmals als voneinander losgelöst betrachtet worden (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016: 137). Es ist jedoch dafür zu plädieren, dass nicht nur die Fertigkeiten der mündlichen Sprachproduktion, sondern die sprachlichen Fertigkeiten allgemein gleichermaßen Beachtung im Fremdsprachenunterricht finden. Werden in Unterrichtsstunden mehrere Fertigkeiten geübt, ist es wesentlich abwechslungsreicher. Das hat oft die Wirkung, dass die Stunden allgemein attraktiver und motivierender auf Lernende wirken (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 300). Betrachtet man Kommunikationssituationen, so wird deutlich, dass es auch im alltäglichen Leben in der Regel zu einer Kombination mehrerer Fertigkeiten kommt. Die Möglichkeiten der Sprachverarbeitung (bottom-up- und top-down-Prozesse) stellen einen gemeinsamen Konsens her und zeigen, dass die Aneignung solcher grundsätzlichen Sprachverarbeitungsprozesse einen positiven Einfluss auf die Ausübung aller Fertigkeiten nimmt. Die Aktivitäten der Sprachverarbeitung können bei unterschiedlichen Fertigkeiten übergreifend angewendet werden. Erfolgt eine Schulung des Sprachverarbeitungsprozesses in der einen Fertigkeit, kann dies einen positiven Einfluss auf die Sprachverarbeitungsprozesse innerhalb

einer anderen Fertigkeit nehmen. Auch Strategien der Texterschließung können bei mehreren Fertigkeiten auf ähnliche Weise angewendet werden (vgl. Solmecke 1993: 11).

Das Schreiben nimmt unter den fünf Fertigkeiten die integrativste Rolle ein. Die literale Entwicklung beginnt nicht erst mit dem Schreiben in der Zielsprache, denn Prozesse, die mit dem Schreiben einher gehen, wie etwa das Aufnehmen und Verarbeiten von Informationen sowie die Verknüpfung mit unterschiedlichem Wissen, werden bereits wesentlich früher aktiviert und begünstigen das Entwickeln einer auf Texte gerichteten Perspektive (vgl. Rösch 2011: 197). Jedoch dürfen diese Zusammenhänge nicht dahingehend interpretiert werden, dass kein gezieltes Üben der einzelnen Fertigkeiten vorgenommen werden soll. Denn auch wenn sie nicht als völlig losgelöst betrachtet werden sollten, so sind sie dennoch durch eine gewisse Eigenständigkeit charakterisiert. „Was den Spracherwerb betrifft, werden die Fertigkeiten als Mittel des Sprachenlernens, der Sprachverarbeitung und als eigenständig betrachtet“ (Faistauer 2010: 966).

Inzwischen ist das Verständnis über sprachliche Fertigkeiten so weit gewachsen, dass man über eine integrative und nicht mehr über eine rein additive Vermittlung der sprachlichen Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben und Hör-Seh-Verstehen spricht (vgl. Rösch 2011: 173). Durchgesetzt hat sich daher nicht nur die Verbindung zwischen Hörverstehen und dem Sprechen, sondern auch zwischen mündlich und schriftlich realisierter Sprache (vgl. Rösch 2011: 173).

3. Die Fertigkeit Hören

Das Hören nimmt eine besondere Stellung unter den sprachlichen Fertigkeiten ein. Als Grundvoraussetzung der mündlichen, direkten Kommunikation ist sie als die fundamentalste und auch dominierendste aller fünf Fertigkeiten zu kategorisieren (vgl. Solmecke 2001: 893). Einerseits stellt das Hören als einen Teil des sprachlichen Könnens eine wichtige Bedingung dar, um die Teilhabe innerhalb einer Gesellschaft zu gewährleisten. Andererseits ist das Hörverstehen im Kontext Fremdsprachenunterricht durch seinen fundamentalen Charakter als erste Instanz des Sprachenlernens zu verstehen, weil Hören die Grundlage für das Sprechen darstellt. Um festmachen zu können, welche essentielle Rolle das Hörverstehen im Zweit- und Fremdsprachenunterricht spielt, müssen generelle Begriffe, Funktionen, Prozesse sowie die historische Entwicklung des Hörverstehens geklärt werden.

3.1 Die Fertigkeit Hören in der Methodengeschichte

Im Sprachunterricht war das Hören lange Zeit eine eher vernachlässigte Fertigkeit. Durch die Entwicklung der kommunikativen Didaktik und den damit zusammenhängenden pragmatisch-funktionalen Konzepten (vgl. Neuner/Hunfeld 1993:83-88) rückte jedoch die Kommunikation, und somit auch das Hören, immer mehr in den Vordergrund. Es wurde die Auffassung etabliert, dass es sich bei Sprache nicht nur um ein System handelt, sondern um einen Aspekt des menschlichen Handelns (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 88). Diese Erkenntnisse haben dazu geführt, dass dem Hören in Verbindung mit dem Sprechen immer mehr Aufmerksamkeit gewidmet wurde (vgl. Rösch 2011: 172). Die Historizität der Fertigkeit Hören kann anhand der generellen Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts analysiert werden. Es lässt sich feststellen, dass die Fertigkeit Hören im Laufe der Methodengeschichte immer mehr an Bedeutung gewann.

Didaktik und Methodik werden meist als Dichotomie aufgefasst. Die Methodik beschäftigt sich mit den Vermittlungswegen (wie etwas gelehrt wird), die Didaktik dagegen mit den Inhalten und den Prinzipien (was wird gelehrt und warum?). Von Methodik kann gesprochen werden, wenn mithilfe von didaktischen Prämissen ein Handlungskonzept des Lehrens und Lernens entwickelt wird (vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 199). Somit können Lehrkräfte mithilfe einer Methodik auch bestimmten Handlungsanweisungen folgen. Eine Methode ist eine festgelegte und systematische Vorgangsweise und definiert sich als planmäßiges Verfahren bei der Sprachvermittlung (vgl. Edmondson/House 2011: 116). Vermittlungsmethoden des Fremdsprachenunterrichts sind Wege, um Inhalte zu behandeln, damit bestimmte Ziele erreicht werden können. „Knapp gefasst bildet eine Vermittlungsmethode die Antwort auf die Frage, wie Lehren und Lernen organisiert wird“ (Doff 2016: 320). Oder noch kürzer gesagt: „[...] eine Methode gibt eine Antwort auf die Lehrerfrage: Was soll ich tun?“ (Edmondson/House 2011: 115).

3.1.1 Grammatik-Übersetzungs- Methode (GÜM)

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde ab Ende des 18. Jahrhunderts, aber hauptsächlich im Europa des 19. Jahrhunderts auf Gymnasien für den neusprachlichen Unterricht entwickelt. Als Vorbild diente der Sprachunterricht der alten Sprachen (Griechisch und Latein), die damals auf den Gymnasien dominierend waren (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 19, vgl. Reiß-Held/Busch 2013: 200). Dass sich der Unterricht der „toten“ Sprachen in seiner Gestaltung nicht von jenem der „lebenden“ Fremdsprachen unterschied, erscheint aus heutiger Sicht unnachvollziehbar, ist jedoch unter anderem durch den damals vorherrschenden elitären Charakter der Gymnasien und daher auch des Fremdsprachenunterrichts begründet. Denn die Grammatik-Übersetzungs-Methode geht von einer homogenen Lerngruppe aus, die aus Lernenden besteht, deren Erstsprache dieselbe und deren Bildungsstand gleich hoch ist (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 19). Erst Ende des 19. Jahrhunderts kam es zu einer erneuten Auseinandersetzung, die die Forderung nach der Entwicklung eigener Ziele und Methoden des neusprachlichen Unterrichts mit sich brachte und zu einer Reform führte, die heute als

„Direkte Methode“ bekannt ist (siehe nachfolgendes Kapitel 3.1.2) (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 19, vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 201).

Bei der Grammatik-Übersetzungs-Methode soll, wie der Name bereits sagt, Sprache über die Kenntnis von Wörtern und deren grammatische Regeln erschlossen werden (vgl. Faistauer 2010: 963, vgl. Edmond/House 2011: 117). Bei der Grammatik-Übersetzungsmethode geht man davon aus, dass es ein übergreifendes Regelsystem von Sprachen gibt (vgl. Edmondson/House 2011: 117), sodass auf Eigenheiten der unterschiedlichen Zielsprachen nicht eingegangen wird. Hauptaugenmerk des Unterrichts liegt darauf, literarische Texte in der Zielsprache verstehen und übersetzen zu können. Die Zielsprache ist dabei zwar Unterrichtsgegenstand, jedoch wird im Unterricht in der Erstsprache und nicht in der Zielsprache gelehrt (vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 201).

Da keine Kommunikation in der Zielsprache stattfindet und der Unterricht auf anspruchsvolle literarische Texte ausgerichtet ist, stehen die schriftsprachlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben bei der Grammatik-Übersetzungs-Methode im Vordergrund (vgl. Faistauer 2010: 963). Beim Lesen von Texten geht es vornehmlich um die Übersetzung dieser Texte. Neben dem Lesen kann auch das Schreiben von Aufsätzen und das Abfassen von Diktaten Inhalt des Unterrichts sein. Das Schreiben dient als Reproduktion korrekter Sätze und der Anwendung grammatikalischer Regeln (vgl. Faistauer 2010: 963). Folgende Lehrformen kommen bei der Grammatik-Übersetzungsmethode beispielsweise zum Einsatz: Übersetzen von inhaltlich unverbundenen Einzelsätzen, (grammatisches) Erschließen von literarischen Texten, normrichtiges Schreiben mit einem Text als Vorlage, Auswendiglernen des Wortmaterials durch Vokabellisten (vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 201). Hier wird deutlich, dass trotz aller Kritik an der Grammatik-Übersetzungs-Methode einige Teilaspekte dieses Ansatzes heute noch im Unterricht eingesetzt werden (z.B. Vokabellisten).

Durch den Fokus auf die schriftsprachlichen Fertigkeiten spielt Mündlichkeit keine wesentliche Rolle. Damit einhergehend ist auch die Einbettung der Sprache in situative Kontexte bei dieser Methode nicht von Relevanz (vgl. Faistauer 2010: 963). Schlussfolgernd wird dem Hörverstehen auch keine essentielle Bedeutung zugestanden. „Hörverstehen, Aussprache oder dialogische Sprechfertigkeiten spielten keine Rolle“ (Reiss-Held/Busch 2013: 201).

3.1.2 Direkte Methode

Lautwerdende Kritik in Bezug auf die Grammatik-Übersetzungs-Methode führte zu einer Reformbewegung innerhalb der Fremdsprachendidaktik. Die Direkte Methode stand im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungs-Methode und versuchte deren methodische Grundsätze umzukehren.

In Kontrast zur Grammatik-Übersetzungsmethode betont die Direkte Methode den lebendigen Charakter der Sprache, die einem ständigen Wandel unterliegt (vgl. Faistauer 2010: 963). Die Bezeichnung Direkte Methode beschreibt die Grundprinzipien: Die Fremdsprache soll direkt, das bedeutet ohne Umweg über die Erstsprache, erlernt werden. Der direkte Weg zur Sprache soll dabei nicht nur ohne das Zwischentreten der Erstsprache, sondern auch ohne explizite Grammatikregeln erfolgen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 33, vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 201). Durch die Assoziationsmethode sollen Lernende losgelöst von ihrem muttersprachlichen Bezugssystem bestimmte Inhalte zu einem festen Gefüge verbinden (assoziiieren) (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 35). Im Mittelpunkt steht die gesprochene Sprache und somit auch die Sprache der alltäglichen Kommunikation (vgl. Faistauer 2010: 963, Tschirner 2010: 56). Der Unterricht findet in der Zielsprache statt, jedoch zeichnet sich diese Methode durch eine strikte Einsprachigkeit aus, da der Gebrauch der Erstsprache völlig ausgeschlossen wird (vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 201, vgl. Faistauer 2010: 963).

Die mündlichen Fertigkeiten sollen bei dieser Methode geschult werden. Explizite Ausspracheübungen sollen dieses Lernziel unterstützen. Allerdings erfolgt das Fremdsprachenlernen durch Nachahmung sprachlicher Vorbilder. Die Lehrkräfte fungieren dabei als Aussprachevorbilder (vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 202, vgl. Faistauer 2010: 963). Vor allem Dialoge sind Gegenstand des Unterrichts, die prototypische Äußerungen der Alltagskommunikation abbilden sollen. Grammatik wird induktiv gelehrt (vgl. Tschirner 2010: 56). Die Lernenden sollen nicht einfach Grammatikregeln auswendig lernen, sondern sich die Regeln einer Fremdsprache intuitiv aneignen und ein Gefühl für die Sprache entwickeln (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 35). Dieses Konzept des Sprachgefühls und das Prinzip der Nachahmung der Sprache (mit der Lehrkraft als Vorbild) hat sich aus der Vorstellung heraus entwickelt, dass der Fremdspracherwerb ähnlich dem Erwerb der Erstsprache abläuft (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 35).

Konkrete Aufgaben können beispielsweise sein: Dialoge nachsprechen, Lieder oder Reime auswendig lernen, spielerische Aktivitäten und Rollenspiele, Fragen zu Bildern beantworten, lautes Vorlesen eines Textes, Frage/Antwort-Sequenzen in der Zielsprache (vgl. Tschirner 2010: 56, Reiss-Held/Busch 2013: 201, vgl. Edmondson/House 2011: 116).

Da die Alltagskommunikation als Leitfaden der Direkten Methoden gilt, stehen die beiden Fertigkeiten Hören und Sprechen im Mittelpunkt. Es ist jedoch anzumerken, dass es sich dabei lediglich um ein Rezipieren und daher auch mehr um ein Nachsprechen (vgl. Faistauer 2010: 963), als um ein Sprechen an sich handelt, wie es heute als Fertigkeit im Sprachunterricht aufgefasst wird. Neben den mündlichen Fertigkeiten spielt auch das laute Lesen eine wichtige Rolle, wohingegen das Schreiben eine untergeordnete Rolle einnimmt (vgl. Faistauer 2010: 963).

3.1.3 Audiolinguale Methode (ALM)

Die Direkte Methode gilt als Vorläufer der audiolingualen Methode, die in den USA entwickelt wurde. Der Ausbruch des zweiten Weltkriegs hatte deutlich gemacht, dass es an Leuten fehlte, die Fremdsprachen wie Japanisch, Chinesisch usw. beherrschten (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 45). Daher wurden zwischen 1941 und 1943 ausgehend vom Militär zahlreiche Sprachprogramme entwickelt (vgl. Faistauer 2010: 16, vgl. Neuner/Hunfeld: 45), die darauf abzielten, großen Gruppen eine Sprache möglichst effizient bzw. in kurzer Zeit beizubringen. Bis in die 1960er und 1970er Jahre war diese Methode in den USA sehr verbreitet (vgl. Edmondson/House 2011: 119). Der Name dieser Methode setzt sich aus den zwei lateinischen Wörtern *audire*=hören und *lingua*=Zunge/Rede/Sprache zusammen. Übersetzt heißt es daher so viel wie Hör-Sprech-Methode (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 45).

Die audiolinguale Methode zielt auf Sprachkönnen und nicht auf Sprachwissen ab. Der Spracherwerb erfolgt durch die Aneignung von Mustersätzen, die ständig wiederholt werden sollen, sodass sie zu einer festen Gewohnheit werden. Fremdsprachenlernen ist innerhalb der audiolingualen Methode ein mechanischer Prozess der Gewohnheitsbildung (vgl. Faistauer 2010: 16, vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 61). Hier wird der Einfluss von behavioristischen und strukturalistischen Denkweisen deutlich (vgl.

Neuner/Hunfeld 1993: 58, vgl. Faistauer 2010: 16). Die Verstärkung dieser Gewohnheiten entsteht in erster Linie durch die Bestätigung richtiger Antworten und nicht durch die Korrektur von Fehlern, dennoch müssen Fehler umgehend ausgebessert werden (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 61, vgl. Faistauer 2010: 16). Sprache wird als Verhalten aufgefasst und Verhalten wiederum muss durch Übung erlernt werden (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 61).

Die vorherrschende Textsorte dieser Methode ist der Dialog, aber auch Sachtexte werden eingesetzt. Literarische Texte hingegen finden in diesem Zusammenhang tendenziell keine Beachtung (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 61, vgl. Faistauer 2010: 16). Vorherrschend ist eine situative Einbindung während des Unterrichts. Sprachmuster werden in Alltagssituationen eingebettet und in Form von Dialogen präsentiert (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 61). Diese Sprachmuster sollen durch Imitation und häufiges Wiederholen eingeübt werden. Die Komplexität der Sprachmuster kann nach und nach gesteigert werden.

Die Aussprache und Authentizität der Sprachvorbilder ist von großer Bedeutung (vgl. Hunfeld/Neuner 1993: 61, vgl. Faistauer 2010: 16). Ebenso wie bei der Direkten Methode handelt es sich bei der audiolingualen Methode um eine rein einsprachige Vermittlungsmethode (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 61). Typische Übungen der audiolingualen Methode sind: Satzmusterübungen, Satzschalttafeln, Lückentexte und das Auswendiglernen und Nachspielen von Dialogen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 61).

Die primären Fertigkeiten der audiolingualen Methode sind Hören, aber in noch höherem Maße Sprechen. Die beiden mündlichen Fertigkeiten werden präferiert und den als sekundär betrachteten schriftlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben untergeordnet. Dadurch ergibt sich die didaktische Folge der Fertigkeiten: Hören, (Nach)Sprachen, Lesen, Schreiben (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 61, vgl. Faistauer 2010: 16). Dem Hören wird ein besonderer Stellenwert eingeräumt, da es als Voraussetzung für das Sprechen erachtet wird. Schreiben hingegen wird sogar als Hindernis für das Erlernen der gesprochenen Sprache angesehen (vgl. Faistauer 2010: 963). Dieser Vorrang der Mündlichkeit vor der Schriftlichkeit ist einer der kennzeichnenden Prinzipien der ALM.

3.1.4 Audiovisuelle Methode (AVM)

Die audiovisuelle Methode ist als eine Weiterentwicklung der audiolingualen Methode zu verstehen. Dennoch lassen sich einige Unterschiede feststellen. Die audiovisuelle Methode entstand ausgehend von Frankreich parallel (oder nur geringfügig zeitversetzt) zur audiolingualen Methode (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 64, vgl. Edmondson/House 2011: 120). Die audiolinguale Methode gilt als Ausgangspunkt für die Entwicklung dieser Methode. Der Begriff audiovisuelle Methode setzt sich aus den beiden lateinischen Wörtern *audire*=hören und *videre*=sehen zusammen. Übersetzt bedeutet er demnach Hör-Seh-Methode (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 62).

Grundgedanke der audiovisuellen Methode ist, dass Sprache immer mit optischem Anschauungsmaterial verbunden werden sollte, also, dass eine Verbindung zwischen Lauten und Bildern hergestellt wird (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 64, vgl. Edmondson/House 2011: 120). Demzufolge werden Bedeutungen und Situationen mit der Fremdsprache in einen gemeinsamen Kontext gestellt und der Lernvorgang definiert sich als Verbindung zwischen Reiz (Bild) und Reaktion (sprachliche Äußerungen). Auch hier werden wie auch bereits bei der audiolingualen Methode, behavioristische Einflüsse deutlich. In einer Dialogsituation werden dem/der Lernenden zuerst visuelle Mittel dargeboten, erst darauf folgt die sprachliche Ausdrucksform (vgl. Faistauer 2010: 17, vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 64). Hier ist einer der wesentlichen Unterschiede zur audiolingualen Methode festzumachen, bei der zuerst eine sprachliche Form vorgegeben wird, die dann durch Nachsprechen nachgeahmt werden soll. Materialien der audiovisuellen Methode zielen darauf ab authentische Sprache wiederzugeben. Das Verstehen und Erlernen einer Fremdsprache soll hauptsächlich mithilfe von Filmen oder Sequenzen von Bildern erreicht werden (vgl. Edmondson/House 2011: 121). Grammatische Regeln werden nicht explizit in den Unterricht eingebracht.

Das Konzept ist im Zusammenhang mit festgelegten didaktischen Schritten entwickelt worden. Bilder werden dabei allgegenwärtig eingesetzt. „Bilder und Bilderfolgen werden nicht nur zur Bedeutungsvermittlung bei der Sprachaufnahme (Einführung) eingesetzt, sondern ebenfalls bei der Sprachverarbeitung (Übung) und der Sprachanwendung (Transfer)“ (Neuner/Hunfeld 1993: 64). Bei der Sprachaufnahme werden Bilder genutzt, um eine Verbindung zwischen visuellem und akustischem Reiz herzustellen. Bei der Sprachverarbeitung kommt es zu einem Wiederholen und Auswendiglernen,

bei der Sprachanwendung zu Dialogen und Rollenspielen (vgl. Faistauer 2010: 17). Auch hier wird, wie bei den vorangegangenen Methoden, ein einsprachiges Konzept verfolgt.

Bereits bei der audiolingualen Methode wird eine natürliche Reihenfolge der sprachlichen Fertigkeiten festgelegt (die Reihenfolge entspricht jener der audiolingualen Methode: Hören, (Nach)Sprachen, Lesen, Schreiben). Auch hier wird das Hören als Voraussetzung für das Sprechen erachtet und die gesprochene Sprache wird priorisiert und der schriftlichen Sprache vorangestellt (vgl. Edmondson/House 2011: 120).

3.1.5 Kommunikativer Ansatz

Seine Ursprünge hat der kommunikative Ansatz in der Bildungsreform der 1960er Jahre. Der entscheidende Anstoß für eine Neuorientierung kam jedoch erst in den 1970er Jahren ausgehend von der Pragmalinguistik, die Sprache nicht als System, sondern als einen Teilaspekt des menschlichen Handelns auffasste (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 84, vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 204). „Kommunikation bedeutet, miteinander mit der Sprache etwas tun“ (Faistauer 2010: 964).

Beim kommunikativen Ansatz geht es vorrangig um die Interaktion zwischen den UnterrichtsteilnehmerInnen (vgl. Königs 2010: 157). Der kommunikative Ansatz verfolgt pragmatische Ziele. Aus seiner Perspektive ist das Ziel des Fremdsprachenlernens die Zielsprache in der Alltagskommunikation in Anwendung bringen zu können (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 84). Im Unterricht erfolgt daher eine zweckgebundene Verwendung der Zielsprache (vgl. Edmondson/House 2011: 123). Diese pragmatische Zielsetzung, das vorrangige Ziel sich mündliche Sprachfertigkeiten anzueignen, führte in den 1970er und 1980er Jahren zu einer generellen Umgestaltung von Lehrwerken (vgl. Reiss-Held/Busch 2012: 204). Themen und Inhalte werden im kommunikativen Ansatz keiner Grammatikprogression unterworfen. Die Reihenfolge der Inhalte folgt pragmatisch-funktionalen Erwägungen (vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 204, vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 97), der Überlegung, welche grammatischen Inhalte in der gesprochenen Sprache Vorrang haben (z.B. Perfekt vor Präteritum). Der kommunikativen Kompetenz werden allen anderen Teilaspekten der Sprache untergeordnet. SprecherInnen sollen über eine kommunikative Kompetenz verfügen und sprachliche Äußerungen in

verschiedenen Kommunikationssituationen adäquat einbringen können (vgl. Faistauer 2010: 964). Im Unterricht sollen Lernende nicht durch ständige Fehlerkorrektur beim Sprechen unterbrochen werden (vgl. Edmondson/House 2013: 123).

Eines der Prinzipien ist die Autonomie der Lernenden. Durch diese Autonomie erhalten die Lernenden die Möglichkeit in die Ausgestaltung des Unterrichts mit einbezogen zu werden. Im Vergleich zu vorangegangenen Methoden ist hier eine wesentlich größere Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden festzustellen (Königs 2010: 157). Dies begründet sich durch die hier vorherrschende Vorstellung, dass der/die Lernende das eigentliche Subjekt des Lernprozesses darstellt und Lernende mit einem kreativen Potential ausgestattet sind, mithilfe dessen sie sich eine Sprache aktiv aneignen können (vgl. Faistauer 2010: 964).

Teil des Unterrichts sind lernorientierte Sozialformen (z.B. Partner- und Gruppenarbeit) (vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 204). Rezeptive, reproduktive, produktive und kreative Übungen sind Teil der Ausgestaltung des Unterrichts. Besonders wichtig sind eine angenehme Gruppenatmosphäre und die Anregung zu Rollenspielen und Dialogen (vgl. Edmondson/House 2011: 123). Bei den Übungen selbst stehen die Lernenden im Mittelpunkt, sodass die Lehrkraft eher bei den Vor- und Nachbereitungen dieser Übungen aktiv wird und weniger bei den Übungen selbst. Die Lehrkraft nimmt daher die Rolle eines Lernhelfers ein (vgl. Edmondson/House 2011: 123). Im gesamten Unterricht ist die Zielsprache zu präferieren, die Erstsprache wird jedoch nicht völlig ausgeschlossen (vgl. Edmondson/House 2013: 123).

Durch die Zielsetzung die gelernte Fremdsprache vor allem in authentischen Alltagssituationen anwenden zu können, kommt es zu einer Vernachlässigung der schriftlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben. Dadurch ist auch die Textsortenauswahl begrenzt (Reiss-Held/Busch: 204). Die gesprochene (Alltags)- Sprache wird überbetont (vgl. Faistauer 2010: 964). Hören und Sprechen werden daher den schriftlichen Fertigkeiten vorangestellt.

3.1.6 Die Fertigkeit Hören und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

Die Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes und die daraus resultierende postkommunikative Phase führte zu einer Neudefinition der Lernziele und Lernverfahren. In diesem Zusammenhang muss auch der Einfluss des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeRS) Beachtung finden. Erstveröffentlicht wurde der GeRS im Jahr 2001. Grundsätzlich dient der GeRS dazu, Curricula, Lehrwerke und Tests miteinander zu vergleichen. Er versucht fachliche Konzepte in systematischen Zusammenhängen darzustellen. Ein übergeordnetes Ziel ist die Förderung der Mehr- und Vielsprachigkeit (vgl. Quetz 2010: 101). Er kann als wichtiges Instrument des Sprachenlernens verstanden werden.

Einer der wichtigsten Aspekte des GeRS sind die dort vorzufindenden Referenzniveaus. Sie reichen von A1 bis C2. Die Stufe A bezeichnet die Grundstufe (beginners), die Stufe B die Mittelstufe (intermediate) und die Gruppe C die Oberstufe (advanced). Die jeweiligen Stufen sind nochmals unterteilt in zwei Kategorien (A1 und A2, B1 und B2, C1 und C2) (vgl. Quetz 2010: 46). Der GeRS sollte ursprünglich als Orientierung und Messlatte dienen, mittlerweile erreichte er jedoch eine normative Wirkung, die auch Einfluss auf die Gestaltung von Lehrmaterialien nimmt (vgl. Fandrych/Hufeisen/Krumm/Riemer 2010: 3).

Im GeRS erfolgt die Einteilung der Fertigkeiten nach produktiven Aktivitäten, rezeptiven Aktivitäten, interaktiven Aktivitäten und Aktivitäten der Sprachmittlung. Wie bereits in vorangegangenen Kapiteln beschrieben (siehe Kapitel 2. Die sprachlichen Fertigkeiten) zählen zu den produktiven Aktivitäten Sprechen (produktiv mündlich) und Schreiben (produktiv schriftlich). Zu den rezeptiven Aktivitäten zählen das Hören (auditiv rezeptiv) und das Lesen (visuell rezeptiv) und zusätzlich die audiovisuelle Rezeption, das Hör-Seh-Verstehen. Die Aktivitäten der Sprachmittlung werden als Übersetzen und Dolmetschen definiert (Trim/North/Coste: GeRS 2001: 62-89). Als Höraktivitäten klassifiziert werden: Öffentliche Ankündigungen und Durchsagen, Medien rezipieren, als Zuschauer/in und/oder Zuhörer/in im Publikum verstehen und Gespräche mithören (vgl. Trim/North/Coste: GeRS 2001: 71).

Der GeRS bietet Beispielskalen, die zur Orientierung dienen. Diese Skalen gibt es auch beim Hörverstehen. Jedem Referenzniveau sind dabei allgemeine Aktivitäten des Hörverstehens zugeordnet:

- A1: Gehörtes kann verstanden werden, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und es längere Pausen gibt.
- A2: Wendungen und Wörter können verstanden werden, wenn sie Dinge von unmittelbarer Bedeutung betreffen, sofern langsam und deutlich gesprochen wird. HörerInnen verstehen genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können.
- B1: Es können Hauptpunkte verstanden werden, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird. Kurze Erzählungen können verstanden werden. Unkomplizierte Sachinformation über gewöhnliche Alltagsthemen können erfasst werden. Die Hauptaussagen und Einzelinformationen dieser Sachinformationen können erkannt werden, sofern klar artikuliert und in einem vertrauten Akzent gesprochen wird.
- B2: Die Hauptaussagen von komplexen Redebeiträgen (inhaltlich und sprachlich komplex) zu konkreten und abstrakten Themen können identifiziert werden, sofern Standardsprache gesprochen wird. Fachdiskussionen im eigenen Fachgebiet können verstanden werden. HörerInnen können längeren Redebeiträgen und komplexen Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist. In direktem Kontakt und in den Medien kann die gesprochene Standardsprache verstanden werden. Extreme Hintergrundgeräusche oder unangemessene Diskursstrukturen können das Verständnis beeinflussen.
- C1: Längere Redebeiträge über nicht vertraute, abstrakte und komplexe Themen können verstanden werden. Details müssen manchmal wiederholt oder bestätigt werden, insbesondere bei fremdem Akzent. Außerdem kann bereits ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen richtig beurteilt und verstanden werden. HörerInnen sind dazu in der Lage, umgangssprachliche Ausdrucksformen zu verstehen. Längere Reden und Gespräche können gehört und verstanden werden, selbst wenn diese nicht klar strukturiert sind.
- C2: Es bestehen keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen. Das bezieht sich auf direkte Kommunikation, aber auch auf Medien.

Möglich ist das Verstehen auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler es im Alltag in der Regel tun.

(vgl. Trim/North/Coste: GeRS 2001: 71-73)

3.2 Der Ablauf von Hör- und Verstehensprozessen

Das Hörverstehen ist ein komplexer Prozess, der sich sowohl auf physiologischer, als auch auf mentaler Ebene abspielt. „Hörverstehen ist ein sehr komplexes Zusammenspiel von (neuro)physiologischen, mentalen und kognitiven Faktoren“ (Glaboniat 2008: 52). Der physiologische Prozess versteht sich als eine Art Voraussetzung für das Hören und Verstehen. Die auditive Wahrnehmung setzt vielfältige Prozesse in Gang, die mithilfe von sinnkonstruierenden, semantischen, syntaktischen, pragmatischen und kognitiven Faktoren zum Verstehen führen (vgl. Globanias 2008: 52).

3.2.1 Physiologische Prozesse

Das Ohr ist jenes Sinnesorgan, das dem Menschen das Hören und Hörverstehen erst ermöglicht. Grob gesagt lässt sich das Ohr in drei Teile untergliedern: Dem Außenohr mit den Gehörgängen, dem Mittelohr (mit Trommelfell und Gehörknöchelchen) und dem Innenohr (mit Vestibularapparat und Schnecke) (vgl. Kaunzner 2008: 26). Das Ohr hat unterschiedliche Funktionen. Das Innenohr etwa ist für die Organisation des Gleichgewichts zuständig (vgl. Kaunzner 2008.: 27). Die zweite essentielle Aufgabe des Ohrs ist das Hören.

Der physiologische Prozess des Hörens läuft folgendermaßen ab: Die Cochlea (Schnecke) ist mit auditiven Rezeptoren ausgestattet (insgesamt 32 000 Haarzellen). Das sogenannte Corti-Organ analysiert die auf die Cochlea einwirkenden Schallreize. Über den Cochleanerv geraten diese Informationen dann zum Temporallappen und schließlich zur Großhirnrinde, wo sie decodiert werden (vgl. Kaunzner 2008: 28). Um diesen Vorgang in Gang zu setzen, müssen dementsprechende akustische Signale an das Ohr gelangen. Dabei fängt die Ohrmuschel die Schallwellen auf, die

anschließend in die Gehörgänge geleitet werden. Anschließend treffen die Schallwellen auf das Trommelfell, bringen dieses in Schwingung und werden darauffolgend über die Gehörknöchelchen auf die Flüssigkeit im Innenohr übertragen.

Das Hören hat nicht nur die Funktion mit anderen Menschen kommunizieren zu können (zu hören, was andere sagen), sondern dient ebenso dazu, die eigene Stimme zu kontrollieren (vgl. Kauzner 2008: 28). Es gibt einen immanenten Zusammenhang zwischen Kehlkopf und Ohr (sie sind durch dieselben neuronalen Bahnen verbunden) (vgl. Kauzner 2008: 28.), daher führen Einschränkungen in der Hörwahrnehmung oft auch zu Defiziten in Bezug auf die Stimme. Es ist bekannt, dass die Entwicklung des Hörsinns bereits vor der Geburt beginnt. Das Wissen über den ungefähren Ablauf des Hörprozesses ist daher von Bedeutung, da die Geschichte der Entwicklung einer Kompetenz oftmals positiv dazu beiträgt, den momentanen Entwicklungsstand zu eruieren. Zudem stehen die körperliche Wahrnehmung und die physiologischen Vorgänge des Hörens in einem engen Zusammenhang mit Empfindungen.

3.2.2 Mentale Prozesse

In der Kommunikation wird in gängigen Theorien oftmals die Mitteilung ins Zentrum und somit auch der/die Sprecher/in in den Fokus dieser Modelle gerückt. Eine solche Auffassung der Kommunikation könnte eine mögliche Begründung dafür aufzeigen, warum die Fertigkeit Hören und das Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht lange vernachlässigt wurden. Das Kommunikationsmodell nach Luhmann zeigt, dass das Hörverstehen eine Bedingung für die direkte Kommunikation darstellt. Das Zustandekommen einer kommunikativen Situation und der physiologische Hörvorgang bilden dabei die Voraussetzung des Verstehens.

3.2.2.1 Das Kommunikationsmodell

nach Luhmann

Wie wir etwas hören, ist in erster Instanz davon abhängig, ob die Funktion unseres Sinnesorgans nicht eingeschränkt ist. Die physiologischen Prozesse beim Hören stellen die fundamentalste Ebene des Hörens dar. Eines der vorrangigen Ziele im

Sprachunterricht ist die Aneignung von kommunikativen Fähigkeiten. Die Fertigkeiten, die mit diesen kommunikativen Fähigkeiten einher gehen, sind das Hören und das Sprechen.

In gängigen Kommunikationsmodellen ist es vor allem die Mitteilung, die eine solche Kommunikation definiert. Das würde im ersten Moment suggerieren, dass die Fertigkeit, mit der man sich primär zu Beginn beim Erlernen einer neuen Sprache auseinandersetzen muss, das Sprechen ist. Beim Kommunikationsmodell des deutschen Soziologen Niklas Luhmann besteht die Kommunikation nicht nur aus zwei Akten, dem Senden und dem Empfangen, sondern es handelt sich um einen dreiteiligen Prozess. Die ersten beiden Aktionen nach Luhmann – die Selektion der Information und die Selektion der Mitteilung, liegen beim Sender. Am Ende des Prozesses steht jedoch die Selektion der Annahme, die das Verstehen der Mitteilung umfasst und beim Empfänger, dem/der Hörer/in, liegt (vgl. Berghaus 2014: 77). Das Interessante dabei ist, dass Luhmann den Kommunikations-Prozess nicht wie viele andere ForscherInnen anhand der Mitteilung definiert, sondern vielmehr durch den letzten Akt, der das Hören umfasst (vgl. Berghaus 2014: 77f). Das konstituiert nicht nur ein neues Verständnis der Kommunikation, sondern stellt die Fertigkeit des Hörens in den Mittelpunkt. Denn für Luhmann findet keine Kommunikation statt, wenn der/die Hörer/in die gesendete Mitteilung nicht als solche definieren kann/will. Das bedeutet, dass das Hören nicht mehr nur als ein passiver Prozess als Teil der Kommunikation verstanden werden kann. Vielmehr misst sich das Gelingen eines Kommunikations-Versuchs an den Möglichkeiten des/der Hörers/in, die Mitteilung als solche zu identifizieren. Ohne diese Identifikation kommt es im Sinne dieses Modells zu keiner kommunikativen Situation (die Kommunikation ist sozusagen fehlgeschlagen).

Luhmanns Modell ist also, wenn man so will, auch ein kleines Plädoyer für die Bedeutung der Fertigkeit Hören. Außerdem wird durch seine Theorie manifestiert, dass bei der Ausübung kommunikativer Fähigkeiten und der damit zusammenhängenden Fertigkeit des Hörens sofort mentale Prozesse aktiviert werden, derer man sich bewusst werden kann, um das Hören und Hörverstehen besser fassen zu können. Der erste mentale Vorgang beim Hören ist die Identifikation des Gesagten als eine Mitteilung. Dieser Akt geht einher mit physiologischen Prozessen. Sobald Schallwellen von der Ohrmuschel eingefangen und über das Mittelohr ins Innenohr weitergeleitet werden,

findet nicht nur der physiologische Hörprozess statt, sondern sofort beim Eintreffen der Information auch ein Erkennen des Gesagten als Mitteilung, die an dem Empfänger (den/die Hörer/in) gesendet wird. Geschieht dies nicht und der/die Hörer/in nimmt das Gesagte nur passiv wahr, so findet, wie bereits gesagt, keine Kommunikation statt. Wird die Mitteilung auch als solche erkannt, so werden weitere mentale Prozesse in Gang gesetzt.

Wichtig in der Kommunikation ist nicht nur der Informationsgehalt des Gesagten, sondern auch die Art und Weise, wie der Empfänger ihm mitgeteilte Informationen einordnet. Nach dem Modell von Luhmann können „Psychen“ nicht direkt miteinander kommunizieren (vgl. Berghaus 2014: 92). Mit „Psychen“ meint Luhmann hier, dass Menschen die Vorgänge ihrer Psyche nicht auf andere „Psychen“ einfach übertragen können. Es ist nicht möglich in den Kopf anderer Menschen hineinzublicken. Das bedeutet, dass die Information, die gesendet wird, kein abgeschlossenes, fertiges System darstellt und unverändert einfach auf den Empfänger übertragen werden kann (vgl. Berghaus 2014: 92). Die Information wird vom Empfänger neu eingeordnet und neu zusammengesetzt. Hier ist wiederum zu sehen, dass dem Hören als Konstruktionsleistung eine große Bedeutung zugemessen wird. Da die Möglichkeit ausbleibt, konstruierte Informationen direkt von der einen „Psyche“ in die nächste zu übertragen, muss der/die Hörer/in, der/die die Mitteilung empfängt, die Information neu konstruieren. Das Verstehen der auditiven Information seitens der HörerInnen ist also ein mentaler Prozess, der von emotionalen Vorgängen beeinflusst wird. Denn, wie ZuhörerInnen eine Information neu konstruiert ist ein hochkomplexer, individualisierter Akt und steht in Zusammenhang mit intrinsischen Programmen, die sich der/die Hörer/in im Laufe seines Lebens angeeignet hat. Wie diese Programme konstruiert werden, wird wiederum beeinflusst von Erfahrungen, Einstellungen usw.

3.2.2.2 Vorgänge des Hörens und

Verstehens

Einerseits wurden nun die physiologischen Prozesse des Hörens, andererseits das Zustandekommen einer kommunikativen Situation als Voraussetzungen für das verstehende Hören erörtert. Am Anfang des Prozesses steht das Hören selbst, also die Fähigkeit akustische Signale einer Sprache zu registrieren (vgl. Adamczak-

Krysztowicz/ Limbach 2019: 388). Auch wenn beim letzten Akt der Kommunikation nach Luhmann, die Selektion der Annahme durch den Sender, bereits eine bestimmte Art des Verstehens zustande kommt, so handelt es sich dabei jedoch um die Identifikation des Gesagten als Mitteilung und bildet noch keine sinnkonstruierenden Prozesse ab. Zwar ist bei Luhmanns Modell das Hören als Konstruktionsleistung zu verstehen, die genauen Vorgänge, wie Sinn von dem/der Hörer/in konstruiert wird, ist nicht Gegenstand des Modells. Vereinfacht gesagt lässt sich formulieren, dass das Hören einerseits aus dem Prozess besteht mündliche Sprachäußerungen aufzunehmen und vorausgesetzt werden muss, dass irgendeine Art von Kommunikation stattfindet, andererseits geht es um die Verarbeitung und den Umgang mit dem Gehörten. Gesagtes muss nicht zwingend in direkter Kommunikation an einen Sender gelangen, sondern kann auch durch indirekte Vermittlung (z.B. über Medien) stattfinden (vgl. Solmecke 2007: 5).

Zum Hörverstehen kommen kann es nur, wenn eine Verstehensabsicht besteht. Dann müssen in erster Linie sprachliche Laute vor dem Hintergrund anderer Geräusche identifiziert werden. Dafür muss der ununterbrochene Lautstrom segmentiert (in Einheiten zerlegt) und zeitgleich ebenso übergreifende Einheiten wie Intonation und Rhythmus erfasst werden. Den Lauteinheiten wird eine angemessene Bedeutung zugeordnet. Regelmäßigkeiten des Satzes und des Textes müssen erkannt und korrekt interpretiert werden, um Einheiten und Bedeutungen in einen adäquaten Zusammenhang zu bringen (vgl. Solmecke 2007: 5). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es beim Verstehen verschiedene Ebenen gibt, die gleichzeitig ablaufen: Das Wiedererkennen, das Verstehen, das analytische Verstehen und die Evaluation (vgl. Solmecke 2007: 9). Das Wiedererkennen definiert sich als Grundfähigkeit und die Basis des Hörverstehens. Es steht in einem gemeinsamen Kontext mit der Bekanntheit des Gesagten. Bekannte, sprachliche Laute werden erkannt und es wird ihnen eine Bedeutung zugeordnet. Das Wiedererkennen ist Voraussetzung für das Verstehen. Wiedererkennen führt zur Fähigkeit Details oder den Zusammenhang eines Textes im Gedächtnis zu speichern und in irgendeiner Form wiederzugeben. Das analytische Verstehen betrifft Schlussfolgerungen, die über den unmittelbaren Textinhalt hinausgehen. Bei der Ebene der Evaluation werden angemessene, sprachliche (oder auch außersprachliche) Reaktionen auf das Gehörte gedanklich konstruiert (vgl. Solmecke 2007: 9).

Neben den Sprachkenntnissen, die von Nöten sind, um das Hörverstehen zu ermöglichen, sind ebenso Sachkenntnisse erforderlich. Mithilfe einer Mitteilung wird ein Inhalt gesendet. Vom Sender wird in der Regel ein bestimmtes Vorwissen der HörerInnen vorausgesetzt (Siehe Kapitel 2.1 Hören) (vgl. Solmecke 2007: 6), um den Inhalt der Mitteilung zu verstehen. Durch das sprachliche und außersprachliche Wissen der HörerInnen ist es möglich von Bekanntem auf Unbekanntes zu schließen (inferieren), was bedeutet, dass Wissenslücken geschlossen werden können, indem die HörerIn von Gehörtes auf nicht Gehörtes schließt (vgl. Solmecke 2007: 5). Hörverstehen besteht demnach daraus, Laute zu erkennen, Wissen zu aktivieren, Bekanntes mit Unbekanntem zu verknüpfen und das Gehörte zu interpretieren (vgl. Solmecke 2007: 9). Das Hörverstehen steht

„[...] für einen durchaus aktiven, kommunikativen und kognitiv orientierten konstruktiven Sprachverarbeitungsprozess, bei dem der Hörer die erhaltenen sprachlich-kulturellen Informationen dekodiert, den Sinn des Geäußerten erfasst und in seine individuellen Sprach- und Wissensschemata mehrstufig und zyklisch integriert“ (Adamczak-Krysztofowicz 2009: 38).

Beim allgemeinen Verstehen von Textinhalten werden nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Vorgänge in Gang gesetzt. Diese emotionalen Vorgänge beeinflussen in erster Linie die Interpretation des Verstandenen (vgl. Solmecke 1993: 12). Es ist ebenso bekannt, dass nicht nur die Inhalte eines Textes, sondern auch die formalen Eigenschaften einen Einfluss darauf nehmen, wie er wahrgenommen wird (vgl. Solmecke 1993: 12). Im Falle des Hörens umfassen diese formalen Eigenschaften den Aspekt der Stimme. Bevor der Sinngehalt eines gesprochenen Textes erfasst wird, kann bereits die Stimme positiven oder negativen Einfluss darauf nehmen, wie wir Gesagtes wahrnehmen (vgl. Solmecke 1993: 12). Die Stimme ist ein emotional belegtes, kaum neutrales Medium. Bei dem durch die Stimme beeinflussten Wahrnehmungsprozess ist die Stimmfärbung von Bedeutung, aber auch individuelle Eigenheiten des Sprechens. Akzente, Rhythmen, Pausen, Tonstärke usw. führen dazu, dass Gesagtes unterschiedlich wahrgenommen wird (Solmecke 1993: 12). Ein gesprochener Text enthält also paralinguistische Hinweise (Schuhmann/Vogel/Voss 1984: 30), die den Prozess des Hörverstehens mitbestimmen. Bei einem Angebot von verschiedenen Sprachsystemen ist zu beobachten, dass das vertrautere Sprachsystem (die Erstsprache) präferiert und die Fremd- oder Zweitsprache eher verdrängt wird

(Schuhmann/Vogel/Voss 1984: 24). Im Sprachunterricht sollte das jedoch keinesfalls bedeuten, die Erstsprachen der SchülerInnen komplett aus dem Unterricht zu verbannen. Denn das Hörverstehen kann auch dahingehend geschult werden, bestimmte Sprachsignale gezielt und beabsichtigt deutlicher wahrzunehmen. Ob Sprachsignale deutlich oder weniger deutlich wahrgenommen werden, hängt auch mit bestimmten Erwartungsmustern zusammen. Syntaktische Erwartungsmuster (Schuhmann/Vogel/Voss 1984: 24) beispielsweise können begünstigen, dass Geräusche und Sprachsignale besser voneinander getrennt werden können, und die Selektion der Information/der Signale schneller und exakter ablaufen kann.

3.3 Erkenntnisse für den Sprachunterricht

Der physiologische Hörprozess, der die erste Instanz für das Verstehen darstellt, kann im Fremdsprachenunterricht wenig beeinflusst werden. Eine klare Erkenntnis, die bereits aus dem Kommunikationsmodell nach Luhmann hervorgeht, ist, dass sich der Frontalunterricht für die Schulung des Hörverstehens wenig eignet. Damit Kommunikation zustande kommt, braucht es Interaktion. Wird nur passiv gehört und die Mitteilung nicht als solche erkannt (durch nicht vorhandene Verstehensabsicht beim Frontalunterricht, wenn beispielsweise einfach nicht zugehört wird oder Desinteresse vorherrscht), so findet kein Hörverstehen statt. Zudem ist Hören als Konstruktionsleistung davon abhängig, wie der/die Hörer/in Information neu ordnet und zusammensetzt. Als Lehrkraft kann ich daher nicht davon ausgehen, dass jede Information die ich sende, auch in derselben Form in der „Psyche“ des anderen besteht (vgl. Berghaus 2014: 92). Nur eine regelmäßige Übungstätigkeit kann dazu führen, dass Lernende sich die sprachlichen Fertigkeiten mithilfe der Lehrkraft (als Lernhelfer) selbst aneignen.

Die Vermittlung der Fertigkeit Hören erfolgt im Unterricht vornehmlich durch die Schaffung von Situationen, in denen die Fertigkeit geübt werden kann (vgl. Solmecke 2010: 973). Das übergreifende Ziel des Hörverstehens ist auf die Anforderungen der alltäglichen Kommunikation richtig reagieren zu können. Dies macht erforderlich, dass im Fremdsprachenunterricht (aufgrund der Geschwindigkeit des Hörvorgangs) grundlegende Teilprozesse geübt und automatisiert werden. Lernende sollen sich dabei Strategien aneignen, die es ihnen ermöglichen etwaige Schwierigkeiten beim Hören zu

überwinden (vgl. Solmecke 2010: 973-974). Die Authentizität des Gesprochenen und eine natürliche Prosodie (vgl. Schuhmann/Vogel/Voss 1984: 24) spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Sätze, die künstlich zusammengestellt wirken und keiner tatsächlichen Sprachsituation entsprechen, können nicht als sinnvoll perzipiert werden. Natürlich gesprochene und authentische Sätze können hingegen auch unter Hinzufügung von Geräuschen als solche erkannt werden (vgl. Schuhmann/Vogel/Voss 1984: 24). Daher werden im Sprachunterricht auch immer mehr kommunikativ-authentische Sprachsituationen in den Fokus gerückt (siehe Kapitel 4.1.2 Didaktische Prinzipien). Künstlich produzierte Sprachsituationen können dazu führen, dass das Hörverstehen in eine falsche Richtung gelenkt wird und dadurch auf tatsächliche Situationen des Alltags nicht adäquat reagiert werden kann. Auch die Sprechweise sollte dabei mitberücksichtigt werden. In der Vergangenheit waren viele Lernmaterialien des Sprachunterrichtes durch eine unnatürliche, langsame Sprechweise gekennzeichnet (vgl. Schuhmann/Vogel/Voss 1984: 25).

4. Hören im Unterricht

Das Hören als sprachliche Fertigkeit ist ubiquitär und findet eine ständige Anwendung in Leben und Alltag. Daher sollte dem Hörverstehen auch im Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung zugemessen werden. Das vorrangige Ziel des Sprachunterrichts die kommunikative Kompetenz, führt oftmals zu einer Präferenz der mündlichen Fertigkeiten. Um das Hören im Fremdsprachenunterricht analysieren zu können, müssen auch allgemeine Prinzipien des Unterrichts berücksichtigt werden. Damit der Lernerfolg von SchülerInnen gewährleistet werden kann, sollte eine übergreifende Progression in Betracht gezogen werden. Die Progression innerhalb der Fertigkeit Hören ergibt sich durch den steigenden Schwierigkeitsgrad von Texten und Aufgabenstellungen sowie durch die Reduktion von Lernhilfen. Obwohl die Fertigkeit Hören auf eine große Relevanz für das alltägliche Leben verweist, ist es besonders für den Sprachunterricht wichtig, die Besonderheiten des fremdsprachlichen Hörens und Verstehens zu kennen, um eine gezielte Schulung dieser Fertigkeit zu ermöglichen. Dabei in Betracht gezogen werden sollte einerseits das Verhältnis zwischen dem Hörverstehen in der Erstsprache und jenem in einer Zweit- oder Fremdsprache, aber auch, welchen Beitrag Hörtexte für einen gesteuerten Spracherwerb leisten können. Gerade weil das Hörverstehen als fundamentalste sprachliche Fertigkeit anerkannt werden muss, sollten die Schwierigkeiten, die das fremdsprachliche Hörverstehen mit sich bringen kann, nicht aus der Diskussion ausgeklammert werden.

4.1 Prinzipien des Sprachunterrichts

Unterrichtsprinzipien sind für alle Fächer geltende Grundsätze oder Handlungsregelungen für die Unterrichtsgestaltung. Das Befolgen dieser Prinzipien dient zur Sicherstellung von Effizienz und Qualität des Unterrichts (vgl. Klippel 2016: 316).

Um das Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht adäquat vermitteln zu können, müssen allgemeinen Prinzipien des Sprachunterrichts berücksichtigt werden. Diese Prinzipien dienen als Grundvoraussetzung, auf denen die spezialisierten Prinzipien der Vermittlung einzelner Fertigkeiten aufbauen. Sie lassen sich in drei Ebenen

unterteilen: didaktische Ebene, methodische Ebene und spracherwerbsbezogenen Prinzipien (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 125). Die Prinzipien stellen eine Art Gerüst für den Fremdsprachenunterricht dar. Sie stellen den Menschen in den Mittelpunkt des Lernens und Lehrens. Sie vereinen methodische und didaktische Traditionen und Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung, um Lernenden effektive Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 132).

4.1.1 Didaktische Prinzipien

Im Zentrum des Sprachunterrichts steht das lernende Individuum (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 125). Die Inhalte des Unterrichts richten sich nach den Bedürfnissen der Lernenden. Die Wünsche und Bedürfnisse von Lernenden müssen vorerst erhoben werden, um ein Einbeziehen in den Unterricht zu ermöglichen. Dieses als LernerInnen-zentriertheit definiertes Prinzip beinhaltet das Eingehen auf spezifische, soziale, kulturelle und kommunikative Voraussetzungen (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 125). Wichtige Instrumente der LernerInnenzentriertheit sind externe Zertifikate und Prüfungen (z.B. europäisches Sprachenportfolio ESP), aber auch die Dokumentation und Sichtbarmachung von persönlichen Lernerfahrungen (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 125). Die Rolle der Lehrkraft ist die eines/einer Lernberaters/in, der/die die optimalen Voraussetzungen für ein selbstständiges Sprachenlernen schafft (vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 206).

Ein weiteres didaktisches Prinzip des Sprachunterrichts ist die Kooperation. Kooperation definiert sich nicht nur als Gruppenunterricht, sondern als gemeinsames Arbeiten an Problemstellungen und Aufgaben (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 125-126). Während in der Geschichte des Sprachunterrichts bei unterschiedlichen Methoden ein einsprachiger Unterricht vorherrschte (siehe Kapitel 3.1 Die Fertigkeit Hören in der Methodengeschichte), ist ein wichtiges Prinzip des heutigen Sprachunterrichts die Mehrsprachigkeit. Dieses Bestreben nach Mehrsprachigkeit ist im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen manifestiert (siehe Kapitel 3.1.6 Die Fertigkeit Hören und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen). Die Mehrsprachigkeit fördert das Erlernen einer neuen Sprache. Im Unterricht können Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen thematisiert werden. Das Miteinbeziehen der Sprachen, die von LernerInnen schon beherrscht werden (Erstsprache und evtl. eine bereits erlernte

Fremd- oder Zweitsprache) macht einen Sprachvergleich möglich und bisher Gelerntes kann systematisiert werden und für den Unterricht hilfreich sein (Lexik, Textkompetenz, Lernstrategien etc.) (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 126). Erst- und zuvor gelernte Fremd- oder Zweitsprachen sollen also für den Unterricht nutzbar gemacht werden. Auch das Sprachbewusstsein spielt eine Rolle. Lernende sollen dazu befähigt werden über Besonderheiten und die Funktionen von Sprachen reflektieren zu können (vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 206).

Ein weiteres Unterrichtsprinzip besagt, dass möglichst authentische Sprache, Texte und Materialien eingesetzt werden sollen, somit Lernende mit dem realen Sprachgebrauch in der Zielsprache vertraut gemacht werden sollen. Die zugrundeliegende Idee dieses Prinzips ist einerseits die Hauptzielsetzung des Fremdsprachenunterrichts, die gelernte Sprache auch in Anwendung zu bringen, andererseits die Annahme, dass vor allem Begegnungen mit der Realität lernwirksam sind (vgl. Klippel 2016: 318). Texte sollen eine natürlich komplexe Sprache wiedergeben, die nicht eigens für den Unterricht künstlich erschaffen wurde. In Lehrwerken wird diese Authentizität jedoch oftmals ausgeklammert, da vereinfachte Texte präsentiert werden, die nicht in der Wirklichkeit angesiedelt sind (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 126). Das Prinzip der Authentizität beinhaltet ebenso, dass authentische Sprachsituationen im Unterricht geschaffen werden sollen, sodass Lernenden die Möglichkeit geboten wird, authentische Sprachhandlungen auszuüben. Lernende sollen als authentische Personen auftreten können, deren Wünsche, Bedürfnisse und Interessen im Unterricht Gehör finden (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 126).

Der Sprachunterricht soll Autonomie fördern. Möglich wird dies durch eine Integration der Lernenden, indem sie Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts mitbestimmen dürfen. Lernende sollen dazu in der Lage sein, Ziele selbst evaluieren zu können. Die Autonomie der Lernenden kann vornehmlich durch Kooperation erreicht werden (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 127). Das bedeutet automatisch auch eine Reduktion der LehrerInnen-Sprechzeit (vgl. Klippel 2016: 318). Lernende sollen zu Selbsttätigkeit angehalten werden, sodass ein von der Lehrkraft dominierender Unterricht nicht gewünscht ist. Wie soeben erläutert, spielt die Authentizität von Texten eine wesentliche Rolle. Erst diese Authentizität ermöglicht Lernenden sich die Fähigkeit der Selbstevaluation anzueignen (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 127). Die Selbstevaluation vollzieht sich in drei

Phasen. In der ersten Phase, der abhängigen Phase, sind Lernende noch vollkommen von Fremdbewertung abhängig und können ihre Leistung nicht selbst einschätzen. In der zweiten Phase, der kooperativen Phase, erfolgt eine gemeinsame Selbst- und Fremdbewertung von Lernenden. Hier werden bereits Instrumente der Selbsteinschätzung angewandt. In der dritten und letzten Phase, der unabhängigen Phase, können Lernende vollkommen autonom eine Selbstbewertung durchführen (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 127).

4.1.2 Methodische Prinzipien

Didaktik und Methodik werden meist als Dichotomie aufgefasst. Daher sind nicht nur didaktische, sondern auch methodische Prinzipien für den Sprachunterricht relevant. Mithilfe von Methodik kann ein Handlungskonzept des Lernens und Lernens entworfen werden (vgl. Reiss-Held/Busch 2013: 199). Ein wesentlicher Bestandteil des Lernens ist das Wiederholen (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 127). Das bedeutet, dass Texte im Unterricht mehrmals verwendet werden können. Dabei können die Aufgabenstellungen variieren. Die Aufgaben können einerseits einen anderen Schwierigkeitsgrad aufweisen, andererseits auch einen anderen Fokus setzen. Durch die Vertrautheit eines Textes und den Aspekt der Wiederholung kann ein besserer Lernerfolg erzielt werden (vgl. Solmecke 2007: 11). Wichtig ist, dass die Aufgaben für die Lernenden lebensweltlich relevant sind und die Bearbeitung der Aufgaben in einer unterstützenden Lernumgebung stattfinden kann, in der sich Lernende trauen, fremdsprachlich aktiv zu werden (vgl. Müller-Hartman/Schocker 2016: 330). Lernende müssen besonders bei komplexen Aufgabenstellungen dazu motiviert werden, sich auf diese einzulassen. Die Wiederholung kann die Motivation der Lernenden steigern.

Texte in unterschiedlicher Form sind ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und sind notwendig, um die sprachlichen Fertigkeiten zu schulen. Verschiedene Textsorten weisen auch unterschiedliche kultur- und sprachspezifische Ausprägungen auf (vgl. Thurmair 2010: 290). Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten der Beschreibung und Differenzierung von Textsorten. Einer der Möglichkeiten ist der Kommunikationsbereich oder auch Anwendungsbereich. Kommunikationsbereiche sind situativ und sozial definiert und es wird dabei davon ausgegangen, dass Textsorten in

einen größeren Handlungszusammenhang eingebettet sind (vgl. Thurmair 2010: 286-287). Es ist demnach möglich sehr unterschiedliche Textsorten für den Fremdsprachenunterricht auszuwählen, die im Zusammenhang mit der lebensweltlichen Realität der Lernenden stehen. Das Potential unterschiedlicher Textsorten sollte für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden. Lernenden soll die Möglichkeit geboten werden mit unterschiedlichen Textsorten zu arbeiten. Textsortenvielfalt im Fremdsprachenunterricht leitet sich einerseits aus den Bedürfnissen der Lernenden ab, begründet sich aber auch durch das Lernziel einer umfassenden Textkompetenz (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 128).

Der Sprachunterricht soll immer so gestaltet sein, dass sich Lernende darüber im Klaren sind, wieso sie etwas lernen. Der Unterricht und somit auch die Lehrkraft sollten sich an den Lernenden orientieren. Übergreifende Ziele, aber auch Ziele einzelner Übungen und Aufgaben, sollten klar definiert und für Lernende auch verständlich und transparent sein. Diese Ziele sollen nicht nur gemeinsam mit den Lernenden besprochen, sondern im Sinne der LernerInnen-Orientierung auch gemeinsam vereinbart werden (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 128).

Unterschiedliche Übungen erfordern auch unterschiedliche Sozialformen. Bei der Ausgestaltung des Sprachunterrichts ist es wichtig, dass verschiedene Sozialformen im Unterricht angewendet werden (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 128). Sozialformen beschreiben die unterschiedlichen personellen Konstellationen und die daraus resultierenden Beziehungsstrukturen in der Lerngruppe (vgl. Haß 2016: 335). Bei der Plenararbeit arbeiten alle Beteiligten des Unterrichts zusammen (gemeinsam im Plenum), bei der Gruppenarbeit wird das Plenum über einen zeitlich begrenzten Zeitraum in kleinere Arbeitseinheiten unterteilt, bei der PartnerInnenarbeit besteht die Arbeitseinheit aus jeweils zwei Lernenden und bei der Einzelarbeit arbeitet jeder Lernende individuell (vgl. Haß 2016: 335). Plenararbeit, Gruppenarbeit, PartnerInnenarbeit und Einzelarbeit können je nach Aufgabenstellung variiert werden. Die Entscheidung, welche Sozialform gewählt wird, sollte pädagogisch und didaktisch begründet sein. In erster Linie wird die Sozialform anhand der Aufgabe bzw. Übung und der damit zusammenhängenden Lernziele bestimmt. Aber auch Erwägungen in Bezug auf räumliche Gegebenheiten, die zeitliche Struktur des Unterrichts oder die Anzahl von Lehrkräften und Lernenden können in die Entscheidungsfindung mit einfließen (vgl. Haß 2016: 336).

4.1.3 Spracherwerbsorientierte Prinzipien

Alle Prinzipien des Sprachunterrichts stellen das lernende Individuum in den Mittelpunkt. Um einen effektiven Lernprozess zu ermöglichen müssen daher neben didaktischen und methodischen Überlegungen auch spracherwerbsorientierte Prinzipien formuliert werden. Zu Beginn im Spracherwerbsprozess erlernen SchülerInnen sogenannte Chunks. Chunks sind formelhafte Ausdrücke (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 128). Genauer gesagt bezeichnet ein Chunk eine Kodierung einzelner Elemente zu größeren Einheiten (vgl. Döpel 2010: 34). Wenn eine Sprache gänzlich unbekannt ist, können bestimmte Mechanismen dabei helfen eine Überforderung zu vermeiden. Chunks haben den Sinn, dass die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses (das auf ein bestimmtes Ausmaß an Information beschränkt ist) mehr Informationen aufnehmen und behalten kann. Chunks sind stärker als andere Teile einer Sprache (z.B. einzelne Wörter) an eine bestimmte Situation gebunden (vgl. Döpel 2010: 34). Das Chunking ist ein assoziativer Lernmechanismus, der beim Erwerb sequenzieller Informationen von Bedeutung ist. Der Mechanismus dient dazu festzustellen, welche Phoneme, Lexeme und Kollokationen zusammenstehen (vgl. Döpel 2010: 34). Chunks werden von Lernenden als Einheit wahrgenommen. Da das Bilden von Chunks den Spracherwerb fördert und einen natürlichen Mechanismus des anfänglichen Spracherwerbs darstellt, ist es wichtig Lernenden die Möglichkeit zu bieten, formelhafte Ausdrücke wahrzunehmen, zu lernen und auch anzuwenden, ohne dass die Regelmäßigkeiten hinter diesen Chunks erlernt werden müssen (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 129). So kann eine Geläufigkeit der Sprache begünstigt werden. Parallel dazu ist es wichtig, dass regelhaftes Wissen an die Lernenden herangetragen wird, um Genauigkeit und Komplexität zu erreichen. Die formelhaften Ausdrücke können von SchülerInnen auch genutzt werden, um nachträglich Regeln zu entwickeln (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 129).

Sprache kann nur erlernt werden, wenn ein Verstehen zustande kommt. Das setzt einerseits voraus, dass Lernende auch Verstehen wollen (eine Verstehensabsicht besteht), andererseits muss der Unterricht auch verständnisbezogen gestaltet sein. Das Verstehen findet auf unterschiedlichen Ebenen statt. Die Ebene des Erkennens der semantischen Bedeutung von Wörtern, Phrasen und Sätzen, die Ebene der pragmatischen Bedeutung, bei der es um die Bedeutung von Sprache in der Interaktion geht

und eine Ebene, in der Sprache als Werkzeug der Kommunikation wahrgenommen wird (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 129).

Es gibt verschiedene reale Anwendungen von Sprache, die auch im Unterricht berücksichtigt werden sollten. Möglich ist eine Konzentration auf Bedeutung, eine Konzentration auf explizites Regelwissen und eine Konzentration auf aus dem Kontext erarbeitetes Wissen (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 130). Bei der Konzentration auf das explizite Regelwissen (focus on forms) wird der sprachlichen Form eine stärkere Aufmerksamkeit gewidmet (noticing). Außerdem gibt es dabei auch einen Fokus auf die Verbindung zwischen Form und Bedeutung (form-function mapping) (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 130). Induktives und exploratives Lernen sind wichtige Begriffe, wenn es darum geht die Regeln einer Sprache zu erlernen. Es ist von Vorteil, Regeln nicht vorzugeben, sondern Lernende dazu anzuregen aus einer Menge von Einzelfällen/Beispielen die Regelhaftigkeit eines sprachlichen Phänomens selbst zu erkennen (vgl. Winter 2010: 128-129).

Der Unterschied zwischen implizitem und explizitem Wissen ist, dass das implizite Wissen, anders als das explizite Wissen, nicht auf dem konkreten, bewussten Wissen von Regeln beruht. „Das implizite Wissen stellt ein nicht bewusstes Regelwissen über die Sprache dar, das nicht auf explizitem Wissen über Regeln basiert“ (Fritz 2010: 107). In Bezug auf Sprache beruht die Regelhaftigkeit der Dinge beim impliziten Wissen auf sprachlicher Intuition. Sprachunterricht soll die Möglichkeit eröffnen, dass Lernende sich implizites Wissen über eine Sprache aneignen können, allerdings soll dabei nicht gänzlich auf explizites Wissen verzichtet werden (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 130). Das vorrangige Ziel des Sprachunterrichts ist die Erlangung einer kommunikativen Kompetenz. Das implizite Wissen stellt eine Basis der kommunikativen Kompetenz dar. Im Sprachunterricht wird eine Mischung aus beiden Wissensformen benötigt, wobei das explizite Wissen eher dem Lernziel der Genauigkeit dient und das implizite Wissen für die Geläufigkeit verantwortlich ist (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 130).

Beim Spracherwerb sind bestimmte Spracherwerbssequenzen zu beobachten. Es ist wichtig diese zu berücksichtigen und den „eingebauten Lehrplan“ der Lernenden in Betracht zu ziehen (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 130). Zudem wird ausreichender Input benötigt. Konkret kann dieser Input gewährleistet werden, indem ein umfangreiches Angebot an authentischen Texten in den Unterricht eingebracht wird (vgl.

Fritz/Faistauer 2008: 131). Erfolgreicher Unterricht hat also die Aufgabe ausreichend Input zu liefern, muss jedoch gleichzeitig die Möglichkeit für intensiven Output eröffnen. Lernende müssen für einen umfassenden Lernerfolg produzieren. Es hat sich gezeigt, dass Lernende beim Produzieren oft dazu in der Lage sind über ihre eigenen vermeintlichen Fähigkeiten hinauszuwachsen und, dass Sprache produziert werden kann, die über das bis dahin angenommen Sprachniveau hinausgeht (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 131). Lernenden muss in einer stressfreien, lernfreundlichen Umgebung die Möglichkeit geboten werden, selbst zu produzieren. Zudem ist Interaktion ein wichtiger Aspekt beim Sprachenlernen. Interaktion ist ein essentieller Faktor für die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz. Im Unterricht müssen daher Gelegenheiten geschaffen werden, bei denen Lernende mit Sprache in Kommunikationssituationen handeln können (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 131). Voraussetzung dafür ist Hören und Verstehen. Ein äußerst wichtiges Prinzip ist die Berücksichtigung individueller Unterschiede zwischen den Lernenden. Lernende sind als Individuum wahrzunehmen und treten mit unterschiedlicher Motivation, Einstellung und Lernsozialisation an den Fremdsprachenunterricht heran (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 131). Lerngruppen sind immer heterogen und diese Tatsache muss anerkannt werden.

4.2 Progression im Fremdsprachenunterricht

Die Progression spielt besonderen im Fremdsprachenunterricht eine bedeutsame Rolle. Um Lernenden den Spracherwerb zu ermöglichen, ist es von Nöten den Unterricht strukturiert zu gestalten und dabei eine Progression zu berücksichtigen. Die Progression gibt vor, welche logische Abfolge von Lernzielen sich beim Spracherwerb ergibt. Sie ist ein „Verlauf des geplanten Lernprozesses hinsichtlich der Abfolge einzelner Lernschritte innerhalb eines zeitlichen Rahmens“ (Krenn 2010: 263). Die Progression dient dazu den Lernenden das Erlernen einer Sprache zu ermöglichen, aber auch zu erleichtern. Durch die Berücksichtigung der Progression im DaF/DaZ-Unterricht soll ein möglichst effizientes Erlernen einer Fremd- oder Zweitsprache gewährleistet werden (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016: 131). Wenn man das Hören als immanenten Bestandteil des Unterrichts und als Fertigkeit erachtet, die bereits zu Beginn des Sprachenlernens trainiert und gefördert werden sollte, so ist es von Vorteil, sich mit dieser Progression auseinanderzusetzen. Denn den äußeren Rahmen der

Hörprogression bildet die Schaffung und Erweiterung einer kommunikativen Handlungskompetenz (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016: 131). Essentiell im Fremdsprachenunterricht ist die Schulung aller fünf Fertigkeiten. Diese Schulung der Fertigkeiten erfolgt einerseits parallel, andererseits werden die mündlichen Fertigkeiten (Hören/Sprechen) aus praktischen Gründen oftmals den schriftlichen Fertigkeiten (Lesen/Schreiben) vorangestellt. Seit dem kommunikativen Ansatz ist das vorrangige Ziel des Fremdsprachenunterrichts der Erwerb einer kommunikativen Kompetenz, die wiederum SchülerInnen dazu befähigen soll, die Zielsprache in der Alltagskommunikation in Anwendung bringen zu können (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 84). Daher bildet das Hören eine Art erste Instanz, um dieses Verstehen innerhalb des Alltags zu ermöglichen.

„Außerdem besteht Konsens darüber, dass es nötig ist, zunächst das basale phonetisch-phonologische Hören zu trainieren [...], weil es zum einen die auditive Wahrnehmungsfähigkeit phonologischer und phonetischer Merkmalskategorien verbessert und zum anderen eine Voraussetzung für eine korrekte Aussprache darstellt“ (Hirschfeld/Reinke 2016: 132).

Ohne das Hörverstehen ist man nicht dazu in der Lage Gesprochenes zu dekodieren und den gesprochenen Texten Information zu entnehmen. Außerdem stellt das Hörverstehen auch die Grundlage für die andere mündliche Fertigkeit, das Sprechen, dar (vgl. Solmecke 2007: 4).

Eine Progression innerhalb des Fertigkeitsbereiches Hören findet hauptsächlich durch den steigenden Schwierigkeitsgrad der angebotenen Texte statt. Bei authentischen Texten gestaltet sich die Steuerung des Schwierigkeitsgrads jedoch nicht einfach, sodass auch die Aufgabenschwierigkeit erhöht werden kann (vgl. Solmecke 2007: 11). So kann ein schwieriger Text auch mehrmals im Unterricht eingesetzt werden. Anhand der unterschiedlichen Verstehensebenen des Hörens (Wiedererkennen, Verstehen, analytisches Verstehen und Evaluation: siehe Kapitel 3.2.2.2 Vorgänge des Hörens und Verstehens) können auch dementsprechende Aufgaben gewählt werden. Es ist möglich für denselben Text zuerst einfache Aufgaben zu entwerfen, die sich auf der Ebene des Wiedererkennens und Verstehens bewegen, um zu einem späteren Zeitpunkt mit schwierigen Aufgaben zu diesem Text auf einer der höheren Verstehensebenen zu arbeiten. Durch diese zunehmende Vertrautheit mit dem Text ist es für Lernende einfacher, komplexe Aufgabenstellungen zu lösen (vgl. Solmecke 2007: 11). Eine weitere Möglichkeit der Progression innerhalb der Fertigkeit Hören ist die

Verringerung von Lernhilfen. Dadurch müssen Lernende zunehmend einen selbstständigen Umgang mit Texten lernen (vgl. Solmecke 2007: 11). Unterschiedliche Zielsetzungen innerhalb des Fremdsprachenunterrichts können dazu führen, dass bestimmten Fertigkeiten je nach Kontext mehr oder weniger Aufmerksamkeit gewidmet wird. Da die Fertigkeiten auf eine Eigenständigkeit verweisen, ist es nötig, sie auch dementsprechend eigenständig, wenn auch nicht isoliert voneinander, zu schulen. „Zusammenfassend kann jedoch gesagt werden, dass je nach Zielsetzung des Unterrichts die Fertigkeiten anders gewichtet oder kombiniert werden können – für den Erwerb einer Fremdsprache die Herausarbeitung einzelner Fertigkeiten aber ebenso unerlässlich ist“ (Faistauer 2010: 968).

4.3 Die Besonderheiten des fremdsprachlichen Hörens und Verstehens

Das Hörverstehen in der Erstsprache oder einer gut beherrschten Fremdsprache stellt in der Regel keine Schwierigkeit dar. Das Hörverstehen ist jedoch eine sehr komplexe Fertigkeit, daher kann es für Lernende bei einer neuen Fremdsprache zu Problemen kommen. Oftmals wird das Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht von Lernenden als die am schwierigsten zu erwerbende Fertigkeit empfunden (vgl. Solmecke 2012: 30). Besonders bei AnfängerInnen kann es vermehrt zu Schwierigkeiten kommen. Während bei fortgeschrittenen LernerInnen bestimmte Verstehensvorgänge schon automatisiert wurden, müssen AnfängerInnen bewusst und daher zeitaufwändig nachdenken, um Gehörtes verstehen zu können (vgl. Solmecke 2010: 970).

4.3.1 Fremdsprachenerwerb und Hören

Das Aneignen kommunikativer Kompetenz gilt als übergreifendes Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Lesetexte, Hörtexte und der kommunikative Austausch während des Unterrichts sind als primäre Quellen des sprachlichen Inputs im Fremdsprachenunterricht zu erachten (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 14). Daher steht die Frage nach der

Funktion von Hörtexten im Zusammenhang mit der Frage nach der Bedeutung des sprachlichen Inputs.

Aus Sicht der generativen Linguistik sind im Gehirn unterschiedliche Wissenssysteme repräsentiert, die miteinander interagieren. Es gibt kein unabhängiges Wissenssystem, das Sprache in ihrer Gesamtheit erfasst (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 15). Bei der Syntax und der Phonologie wird davon ausgegangen, dass sie ein eigenständiges, geschlossenes System des sprachlichen Wissens darstellen und sie unter dem Begriff formale Kompetenz zusammengefasst werden können. Alle übrigen Bereiche des sprachlichen Wissens hingegen wirken durch ein Zusammenspiel mit anderen kognitiven Struktursystemen. Das beinhaltet ebenso nicht sprachliches Wissen (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 15). Die formale Kompetenz als autonomes kognitives System besitzt eine interne Struktur. Diese Struktur kann als Universalgrammatik bezeichnet werden (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 15). Es wird davon ausgegangen, dass Kinder diese Struktur, also die Universalgrammatik, bereits in sich tragen und somit dazu in der Lage sind, den Spracherwerb zu bewältigen. Die Universalgrammatik stellt daher einen „Ausgangspunkt“ dar und trifft im Laufe des Lebens mit den Spracherfahrungen (dem sprachlichen Input) zusammen. Als Menschen tragen wir demzufolge ein kognitives System in uns, das uns durch den Kontakt mit einer sprachlichen Umgebung ermöglicht, unsere Erstsprache zu erlernen (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 15). Der Erwerb der Erstsprache erfolgt Schritt für Schritt vom ersten Lebenstag an (vgl. Solmecke 2007: 4). Glaubt man der Theorie der Universalgrammatik, so ist der Vorgang des Spracherwerbs im Falle der Erstsprache ein determinierter Entwicklungsprozess (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 15).

Grundsätzlich geht die Theorie der Universalgrammatik auf Noam Chomsky zurück. Sie wurde jedoch immer wieder Gegenstand umfassender Kritik. Während einige KritikerInnen dafür plädieren die Theorie auszuweiten oder ihren verallgemeinernden Charakter zu überdenken, sind andere ExpertInnen der Ansicht, dass das Konzept der Universalgrammatik nach Chomsky grundsätzlich abzulehnen ist. John McNeill etwa etablierte bereits in den 1970er Jahren, dass „Kindersprache“, also die Erstsprache, eine wesentliche größere Nähe zur Universalgrammatik aufweist, als dies bei der „Erwachsenensprache“, also beim Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache der Fall ist (vgl. Leubolt 2010: 9). Joan Bresnan und Ronald Kaplan akzeptieren in ihrer

Auseinandersetzung „Lexical-Functional Grammar“ aus dem Jahr 1982 die Grundannahmen nach Chomsky, entwickeln jedoch gleichzeitig alternative Beschreibungen des sprachlichen Wissens (vgl. Leubolt 2010: 11). Der Theorie stehen die konstruktivistischen Ansätze von Jean Piaget gegenüber, die bei den KritikerInnen oft als Argument gegen die Universalgrammatik angeführt werden und laut denen von einer phasenhafte Entwicklung des gesamten kognitiven Systems und nicht von einem angeborenen eigenständigen Modul ausgegangen wird (vgl. Haas 1993: 11). Es sei demnach angeführt, dass die Theorie der Universalgrammatik keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erheben kann. Trotzdem dient sie hier als Ausgangspunkt, um Aspekte des Spracherwerbs zu beleuchten.

Jedes Kind, das von Geburt an mit der genetisch verankerten Universalgrammatik ausgestattet ist, ist potentiell dazu in der Lage sich jede beliebige Sprache anzueignen (vgl. Haas 1993: 8). Die Prinzipien der Universalgrammatik können sich in verschiedenen Sprachen unterschiedlich auswirken. Die Universalgrammatik hilft Menschen im Kindesalter, ihre Erstsprache zu erlernen. Betrachtet man die Merkmale eines Zweit- oder Fremdspracherwerbs in einem postpubertären Entwicklungsstadium, so stellt sich die Frage, ob die Universalgrammatik in diesem Lebensabschnitt für den Spracherwerb noch nutzbar gemacht werden kann (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 15). Auch hier sind sich ExpertInnen uneinig. Während manche die Meinung vertreten, dass Sprachenlernen ab der postpubertären Phase nur noch auf völlig andere Weise stattfinden kann, sind andere der Ansicht, dass bestimmte Mechanismen der Universalgrammatik auch beim Zweit- und Fremdspracherwerb zur Verfügung stehen (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 15-16). Eric Heinz Lenneberg ging davon aus, dass für den Spracherwerb das Prinzip einer „kritischen Periode“ gilt und nahm an, dass Sprachenlernen nach der Lateralisierung des Gehirns nur noch auf völlig andere Weise stattfinden kann (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 15). Arbeiten von Flynn, White und Archibald legen jedoch wiederum nahe, dass Mechanismen der Universalgrammatik beim Erwerb einer Zweit- und Fremdsprache weiterhin zur Verfügung stehen (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 15-16). Selbst wenn davon ausgegangen wird, dass die Universalgrammatik auf die eine oder andere Art zugänglich bleibt, ist schwer festzumachen, in welchem Ausmaß sich diese Zugänglichkeit vollzieht und welche konkreten Mechanismen betroffen sind.

Geht man davon aus, dass Lernende beim Zweit- und Fremdspracherwerb zumindest bis zu einem gewissen Grad auf eine Universalgrammatik zurückgreifen können, so ist es notwendig innerhalb des Unterrichts den Spracherwerb zu ermöglichen, indem das Sprachorgan, also die Universalgrammatik, angesprochen wird (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 17). Beim Erwerb der Erstsprache erlernen Kinder die Sprache schrittweise, indem sie aus dem sprachlichen Input Merkmale herausfiltern und Grammatik neu strukturieren (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 17). Nun stellt sich die Frage, wie der Spracherwerb in einer Zweitsprache erreicht werden kann. Angenommen wird, dass das Wahrnehmen und Verstehen die wichtigste Quelle des Spracherwerbs darstellt, weswegen dem Hörverstehen auch eine wichtige Rolle beigemessen werden muss (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 17). Spracherwerb kann dann entstehen, wenn ein komplexer Input geboten wird und ein Verstehen dieses Inputs zustande kommt. Da Hörtexte eine der primären Quellen des Inputs im Sprachunterricht sind, muss ihnen nicht nur eine wesentliche Bedeutung im Unterricht, sondern im generellen Fremdspracherwerb zugestanden werden.

4.3.2 Das Verhältnis zwischen erstsprachlichem und fremdsprachlichem¹ Hörverstehen

Vergleicht man das Hörverstehen in der Erstsprache mit dem Hörverstehen in einer Fremdsprache, so lassen sich verschiedene Standpunkte vertreten. Es kann entweder davon ausgegangen werden, dass das Hörverstehen in Erst- und Fremdsprache grundsätzlich verschieden ist (Position 1), dass sie sich überschneiden und grundsätzlich gleich sind (Position 2) oder, dass es sich nur anhand einiger spezifischer Probleme in der Fremdsprache unterscheiden lässt (Position 3) (vgl. Leubolt 2010: 19-20).

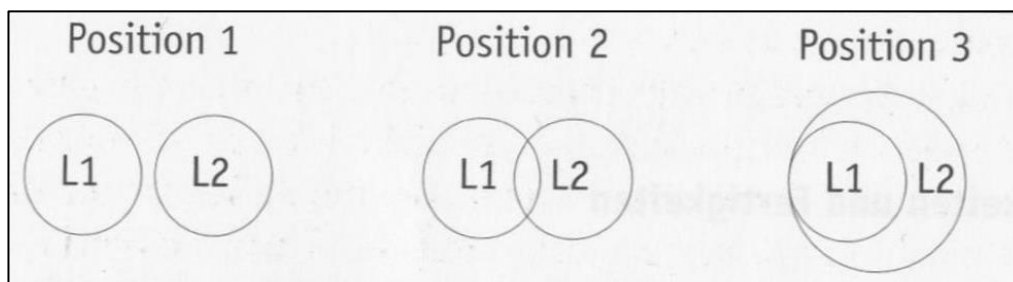


Abbildung 1: Hörverstehensprozesse in L1 und L2 (Leubolt, Monika angelehnt an Anderson/Lynch, 1988)

¹ Hier ist immer auch der zweitsprachliche Unterricht gemeint.

Während einige ExpertInnen der Ansicht sind, dass die Unterschiedlichkeit der beiden Verstehensprozesse anerkannt werden muss, um eine optimale Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht möglich zu machen, plädieren andere WissenschaftlerInnen dafür, dass die Überschneidungspunkte zwischen L1 und L2 für die Hörverstehensschulung in einer Fremdsprache genutzt werden können (vgl. Leubolt 2010: 20). Anderson und Lynch sprachen sich in den 1980er Jahren für die dritte dieser Positionen aus. Dieter Wollf hingegen betont vehement die Unterschiedlichkeit der Verstehensprozesse in L1 und L2 (vgl. Leubolt 2010: 20). Diese unterschiedlichen Ansätze stehen auch im Zusammenhang mit der Annahme, dass der Mensch von Natur aus mit einer inneren, sprachlichen, kognitiven Struktur (Universalgrammatik) ausgestattet ist, die von unterschiedlichen Expertinnen entweder als richtig angenommen oder als falsch abgelehnt wird (siehe zu Universalgrammatik in Kapitel 4.3.1: Die Funktion von Hörtexten im Fremdsprachenerwerb). Geht man von einem Verhältnis zwischen dem Hörverstehen in der Erstsprache und der Zweit- oder Fremdsprache aus, so wird deutlich, dass bereits Gelerntes oder Gekonntes einen positiven Einfluss auf den Spracherwerb nehmen kann. Das Miteinbeziehen der Sprachen, die von den Lernenden bereits beherrscht werden und damit zusammenhängenden Lern- und Verstehensstrategien, können somit für das Erlernen einer neuen Sprache nutzbar gemacht werden (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 126). Obwohl davon auszugehen ist, dass ein bestimmtes Verhältnis zwischen Hörverstehen in der L1 und Hörverstehen in der L2 vorhanden ist, bestehen einige ForscherInnen jedoch vehement auf der grundsätzlichen Unterschiedlichkeit der beiden Verstehensprozesse (vgl. Leubolt 2010: 20). Ein Grund dafür könnte sein, dass das Hörverstehen generell, aber insbesondere das fremdsprachliche Hörverstehen, lange Zeit sehr stiefmütterlich behandelt und davon ausgegangen wurde, dass das Hörverstehen in einer Fremdsprache mit dem in der Erstsprache gänzlich gleichgesetzt werden kann. Die vorhandenen Kenntnisse über das fremdsprachliche Hörverstehen leiten sich auch heute noch sehr oft aus den Forschungsergebnissen über das Hörverstehen in der Erstsprache ab (vgl. Solmecke 2001: 896). Realistisch erscheint daher die Annahme, dass sich die Hörverstehensprozesse in der Erstsprache und der Fremdsprache zwar ähneln, in der Fremdsprache jedoch zusätzliche Probleme und Schwierigkeiten auftreten können, die bei der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt werden sollten (vgl. Leubolt 2010: 20).

Geht man davon aus, dass kognitive Strukturen in der Erstsprache für die Zweit- oder Fremdsprache nutzbar gemacht werden können, so lässt sich das auf unterschiedlichen Ebenen manifestieren. In Bezug auf die Phonologie bedeutet das beispielsweise, dass Lernende dazu in der Lage sind das Phoneminventar der L1 jenem der L2 gegenüberzustellen und somit Phoneme, die in der L1 unbekannt sind, als unbekannte Phoneme identifizieren können (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 18). Im Zusammenhang mit der Syntax muss Lernenden die Möglichkeit geboten werden, die Unterschiede des syntaktischen Aufbaus unterschiedlicher Sprachen zu erkennen. Im Deutschen etwa ist die Stellung des Verbs im Satz festgeschrieben. Möglich ist eine Zweitposition oder eine Finalposition des Verbs (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 18). Verhält sich dies in der Erstsprache der Lernenden anders, so muss darauf geachtet werden, dass dieser Kontrast durch passenden sprachlichen Input deutlich wird. Daher kann vereinfachter sprachlicher Input, der diese Kontraste nicht eindeutig darstellt, hinderlich beim Spracherwerb sein (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 18). Semantisches Wissen dient dazu, Symbolträgern (z.B. Wörtern) eine Bedeutung zuzuordnen. Kinder erschließen beim Erwerb der Erstsprache sehr schnell die Bedeutung von einer Vielzahl an Wörtern durch deren Einbettung in ein sprachliches Umfeld. Dieses Wissen, das sich bei Kindern unbewusst ergibt, kann im Fremdsprachenunterricht nicht in dieser Form gelehrt werden. Lernende müssen dieses Wissen, anders als Kinder die ihre Erstsprache erlernen, aus dem ihnen gebotenen Input erschließen (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 19). In der L1 verfügen wir in der Regel über ein umfassendes Wissen in Bezug auf Schemata einer Sprache, also wie beispielsweise Argumentationsstrukturen aussehen oder wie bestimmte Kommunikationssituationen bewältigt werden (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 19). Beeinflusst werden diese Schemata durch kulturspezifische Konventionssysteme, die jedoch nicht von der L1 auf die L2 übertragen werden können, sodass Lernende sich die Schemata und Konventionen der L2 erst aneignen müssen. Bei einer Übertragung dieser Konventionssysteme kann es zu einem unangebrachten Sprachverhalten kommen (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 19).

Unterschieden werden kann das Hörverstehen in der L1 und L2 durch ihre Grobziele in der Hörschulung. Der Fremdsprachenunterricht zielt auf einen allgemeinen Spracherwerb ab, beim erstsprachlichen Unterricht geht es hingegen mehr um die Schulung der Sprachverwendung (vgl. Leubolt 2010: 20). Daher nimmt das Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht eine besondere Stellung ein, denn Hören und Verstehen

stellen eine Grundvoraussetzung für den Spracherwerb dar. Durch Hörtexte können Lernende mit den Charakteristika einer Fremdsprache vertraut gemacht werden. Das umfasst vorerst eine phonologische Ebene (Akzentsetzung, Intonation, Realisierung von Lauten etc.) (vgl. Leubolt 2010: 21). Mit Hörmaterial ist es auch möglich, kulturspezifische Konventionssysteme (für Kommunikationssituationen) verschiedener Sprachen kennenzulernen und zu erlernen. Auch das kann als Besonderheit des fremdsprachlichen Hörverstehens angesehen werden, da im erstsprachlichen Unterricht Kenntnisse der Sprache und kulturelles Wissen der Lernenden Schritt für Schritt und teilweise auch automatisch (vor allem in der Kindheit) erworben werden. Daher wird im erstsprachlichen Unterricht, anders als im Fremdsprachenunterricht, auch immer ein bestimmtes Maß an Kenntnissen vorausgesetzt (vgl. Leubolt 2010: 21). Die Unterscheidung des Hörverstehens in der L1 und L2 nach den Grobzielen darf jedoch nicht kategorisch betrachtet werden. Denn auch im Fremdsprachenunterricht kann durch das übergreifende Ziel der kommunikativen Kompetenz davon ausgegangen werden, dass auf Sprachverwendung abgezielt wird. Umgekehrt kann auch in einem erstsprachlichen Unterricht der Spracherwerb über einen akustischen Kanal gefördert werden (vgl. Leubolt 2010: 21). Die Schulung des Hörverstehens verfolgt das Ziel, dass Lernende dazu in der Lage sind ohne Hilfestellung zu verstehen und zu verarbeiten. In weiterer Folge soll das Verstehen jedoch zu einem Ausgangspunkt außersprachlichen Verhaltens oder der eigenen Textproduktion werden (vgl. Solmecke 2007: 4-5). Die Unterscheidung ist daher bis zu einem gewissen Maße zu relativieren. Dennoch kann festgehalten werden, dass beim erstsprachlichen Unterricht vorausgesetzt wird, dass irgendeine Art von Spracherwerb (in einem bestimmten Ausmaß) bereits stattgefunden hat, sodass es vornehmlich um die Anwendung der Sprache geht, während der Spracherwerb in einem Fremdsprachenunterricht erst systematisch vorgenommen werden muss.

Wird Deutsch als Fremdsprache (nicht im Zielsprachenland) erlernt, so wird oft nur im Unterricht Deutsch gehört. Anders verhält es sich bei einem erstsprachlichen Unterricht, da durch eine deutschsprachige Umgebung viel mehr Hörmöglichkeiten innerhalb der Sprache geboten werden. „Als Muttersprache umgibt sie uns in der Regel vom ersten Lebenstag an“ (Solmecke 2007: 4). Dadurch kommen Lernenden mit völlig unterschiedlichen Hörvoraussetzungen in den jeweiligen Unterricht (Leubolt 2010: 21). Die Geläufigkeit der Sprache ist beim Fremdsprachenunterricht nicht gegeben und es

mangelt (zumindest zu Beginn des Unterrichts) an Sprachkenntnissen und Vorwissen, die für das akustische Verständnis einer Zielsprache notwendig sind. Jedoch kann es hilfreich sein, dass die Hörfertigkeit in der Erstsprache gut geschult wurde, sodass die Lernenden diese Vorerfahrungen in den Fremdsprachenunterricht mitbringen können (vgl. Leubolt 2010: 21).

Ein großer Unterschied zwischen dem erstsprachlichen und dem fremdsprachlichen Hörverstehen ist der Hörstress, den viele Lernende im Zusammenhang mit einer Fremdsprache empfinden (vgl. Leubolt 2010: 22). Da der Spracherwerb der Erstsprache sehr allmählich stattfindet und bereits als Kleinkind beginnt, werden keine allzu bewussten Anforderungen der Lernenden an sich selbst gestellt. Anders verhält es sich in einer Fremdsprache. Oftmals wird erwartet, dass alles Gehörte sofort verstanden werden muss, insbesondere wenn von Lernenden (bewusst oder unterbewusst) ein Vergleich zum erstsprachlichen Hörverstehen hergestellt wird. Diese überhöhten Erwartungen können zu Stress führen, der sich wiederum auf den gesamten Spracherwerb auswirken kann (vgl. Leubolt 2010: 22).

Da im Fremdsprachenunterricht immer wieder von der Authentizität der Hörtexte gesprochen wird, kann ebenso davon ausgegangen werden, dass sich Hörtexte für den Fremdsprachenunterricht nicht wesentlich von jenen des erstsprachlichen Unterrichts unterscheiden sollen. Es ist nicht lernwirksam mit vereinfachten, bewusst langsamen und übertrieben intonierten Texten zu arbeiten (vgl. Leubolt 2010: 22). Leider können heute immer noch nicht alle Lehrwerke den Anforderungen an eine authentische Sprache gerecht werden (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 126). Sinnvoll ist es jedoch auf Texte zurückzugreifen, die komplexe sprachliche Strukturen wiedergeben und die typischen Kennzeichen der Kommunikation in der Zielsprache abbilden (vgl. Leubolt 2010: 22).

Sowohl erstsprachlicher als auch fremdsprachlicher Unterricht verfolgen das Ziel, Lernende dazu zu befähigen sich Hörstrategien (für Erläuterungen zu Hörstrategien siehe nachfolgendes Kapitel 4.3.4: Hörstrategien und Hörstile) anzueignen. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Entwickeln von bewussten Hörstrategien in einer Fremdsprache leichter ist als in der Erstsprache, da das Wahrnehmen sprachlicher Phänomene in einer Fremdsprache oft bewusster geschieht. Lernende entwickeln daher in der Fremdsprache ein genaueres Gefühl darüber, wie Sprache funktioniert, somit

herrscht ein größeres metalinguistisches Bewusstsein vor und es entsteht ein größeres metakognitives Wissen (vgl. Leubolt 2010: 22).

4.3.3 Schwierigkeiten beim fremdsprachlichen² Hörverstehen

Besondere Schwierigkeiten des Hörverstehens in der Fremdsprache ergeben sich durch die Flüchtigkeit des Hörereignisses. Wie groß die Schwierigkeiten des Hörverstehens für Lernende sind, hängt bis zu einem gewissen Grad von dem Maß an Vorkenntnissen ab, die die Lernenden in den Unterricht mitbringen (vgl. Solmecke 2010: 970). HörerInnen können das Tempo des gesprochenen Textes (anders als beispielsweise beim Lesen) nicht selbst bestimmen. Dass Texte nicht stark vereinfacht und mit unnatürlichen Sprechweisen präsentiert werden, ist einerseits notwendig, um eine authentische Sprache zu gewährleisten und Lernende auf reale Kommunikationssituationen des Alltags vorzubereiten, kann andererseits bei AnfängerInnen dennoch zu Verständnisproblemen führen.

Zu Beginn des Sprachenlernens ist für Lernende noch kein Automatisierungsgrad erreicht, sodass es zu Problemen in Bezug auf das Hören und Verstehen mündlicher Texte kommen kann. SprachanfängerInnen brauchen mehr Zeit für den Verstehensvorgang und viele Teilprozesse des Hörverstehens sind noch nicht automatisiert, sodass viel Zeit für bewusstes Nachdenken erforderlich ist (vgl. Solmecke 2010: 970). Diese Probleme beginnen bereits auf der Lautebene, da das Identifizieren von Wörtern und Lauten für AnfängerInnen mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden ist. Besonders Einzellaute und Lautkombinationen, die in der Erstsprache nicht zu finden sind, aber auch Dialektfärbungen und Akzente, können eine Schwierigkeit für Lernende darstellen (vgl. Solmecke 2010: 970). Von kompetenten HörerInnen werden Störgeräusche oft nicht bewusst wahrgenommen. Sind die Laute einer Sprache jedoch noch nicht geläufig, können Störgeräusche oft nicht so gut von den Lauten einer Sprache unterschieden werden und stellen ein Hindernis für das Verstehen dar (vgl. Solmecke 2010: 970). Auch das lückenhafte Vokabular von SprachanfängerInnen kann zu Schwierigkeiten beim Hörverstehen führen, da Wörter nicht identifiziert werden können

² Hier ist immer auch der zweitsprachliche Unterricht gemeint.

(vgl. Solmecke 2010: 970). Durch die Unsicherheit, mit der Lernende an einen Hörtext herangehen, wird oftmals versucht den gehörten Text von der Fremdsprache in die Erstsprache zu übersetzen, um den Inhalt zu erschließen. Diese Vorgangsweise erfordert nicht nur viel zu viel Zeit, da es sich um einen aufwändigen Umschaltvorgang handelt, sondern ist auch eine potentielle Fehlerquelle (vgl. Solmecke 2010: 970). Geübte HörerInnen sind dazu in der Lage von Bekanntem auf Unbekanntes zu schließen (zu inferieren), sodass Wissenslücken geschlossen werden können (siehe Kapitel 3.2.2.2 Vorgänge des Hörens und Verstehens) (vgl. Solmecke 2007: 5). Obwohl Lernende diese Technik in der Regel bereits in ihrer Erstsprache beherrschen und diese Fähigkeit nicht gänzlich verloren geht, kann sie nicht ohne weiteres auf die Fremdsprache übertragen werden (vgl. Solmecke 2010: 971). Auch die Fähigkeit der Antizipation, die es ermöglicht, anhand von Hinweisen eine Vorstellung über das Kommende zu entwickeln und somit das Hörverstehen erleichtert, ist beim Neuerwerb einer Fremdsprache noch nicht gegeben (vgl. Solmecke 2010: 971). Das Erkennen und Interpretieren grammatischer Strukturen geschieht nicht wie in der Erstsprache automatisiert, sondern erfordert bewusste Denk- und Erinnerungsarbeit. Sprachunterricht sollte immer so gestaltet sein, dass Lernenden bewusst ist, wieso sie etwas lernen (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 128). Dennoch fällt es SchülerInnen beim Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht oft schwer, die Funktion von Gehörtem zu erkennen (vgl. Solmecke 2010: 971).

Eine der größten Schwierigkeiten des Hörverstehens in der Fremdsprache ist die Neigung von AnfängerInnen beim Hören von Texten alles verstehen zu wollen. Es wird von Lernenden nicht versucht den Text ganzheitlich, sondern additiv, also Wort für Wort, zu verstehen (vgl. Solmecke 2010: 971). Zwar wird das detaillierte Hören auch als „Wort-für-Wort-Verstehen“ bezeichnet (siehe nachfolgendes Kapitel 4.3.4: Hörstrategien und Hörstile), allerdings erfordert dieses Hören ein gutes Sprachkönnen und setzt voraus, dass ebenso ein globales Hören stattgefunden hat, dass das Erschließen der Hauptaussage ermöglicht (vgl. Adamczak-Krysztofowicz/Limbach 2019: 390). Von Lernenden wird am Beginn des Spracherwerbs jedoch oft versucht die Bedeutungen der Wörter zu kombinieren (zu addieren) und die Bedeutung allmählich aufzubauen, um so zu einem Verstehen zu gelangen. Durch die Fülle an Einzelinformationen kann es auf diese Weise leicht zu einer Überlastung des Kurzzeitgedächtnisses kommen (vgl. Solmecke 2010: 971). Geübte HörerInnen hingegen entwickeln eine Vorstellung

von dem Textinhalt und sind dazu in der Lage Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden (vgl. Solmecke 2010: 971). Wird Lernenden im Unterricht nicht deutlich kommuniziert, wieso sie etwas lernen, kann die Neigung Texte additiv verstehen zu wollen, weiter verstärkt werden (vgl. Solmecke 2010: 971). Werden im Unterricht zum Beispiel Aufgaben präsentiert, die auf Detailfragen eines Textes abzielen, konzentrieren sich Lernende erst recht auf das Hören einzelner Wörter und das Extrahieren bestimmter Teilinformationen, um die Fragen später beantworten zu können. Überforderungen des Gedächtnisses setzen Lernende unter Druck, sodass ein „Hörstress“ entstehen kann.

Die Verstehensabsicht ist einerseits Voraussetzung für das Hörverstehen. Erst mit der Verstehensabsicht beginnt der eigentliche Teil des Hörverstehens (Solmecke 2001: 894). Andererseits bestimmt diese Verstehensabsicht auch, inwiefern Lernende mit ihrer Verstehensleistung zufrieden sind. Konkret bedeutet das, dass sich HörerInnen in der Erstsprache darüber bewusst sind, warum sie Gehörtes verstehen wollen und was damit bezweckt wird (geht es um die Bestätigung einer Meinung, um das Aufnehmen einzelner Informationen, sollen Anweisungen befolgt werden etc.) (vgl. Solmecke 2010: 972). Im Fremdsprachenunterricht hingegen geht es für Lernende jedoch oft um ein bloßes Zuhören (z.B. Zuhören, um im Anschluss Fragen beantworten zu können), sodass Lernende keine eigene Verstehensabsicht entwickeln können (vgl. Solmecke 2010: 972).

Verschiedene Aspekte eines Hörtextes können begünstigen, dass es zu Schwierigkeiten beim Hörverstehen kommt. Das kann die Art betreffen, wie gesprochen wird, z.B. schnelles Sprechen, undeutliche Aussprache oder mangelnde Unterscheidbarkeit der Stimmen. Ein ungeläufiger, unbekannter Wortschatz und ungeläufige Wortkombinationen führen ebenfalls zu Problemen beim Verstehen. Ein komplexer Satzbau, verschachtelte oder sehr lange Sätze sind ebenso mit potentiellen Schwierigkeiten verbunden. Eine zu hohe Informationsdichte des Textes oder ein hoher Abstraktionsgrad kann zu Überforderung seitens der Lernenden führen. Da besonders AnfängerInnen Probleme haben die Hauptaussage eines Hörtextes zu erfassen, kann eine unübersichtliche Organisation des Inhalts ebenfalls zu Verständnisproblemen führen (Solmecke 2001: 896-897).

Ohne ausgeprägtes Sprachkönnen kann es für AnfängerInnen zu einer großen Frustration in Bezug auf das Hörverstehen kommen, die im Unterricht in jedem Fall umgangen werden sollte.

„Insgesamt ist vor allem für Anfänger jeder Versuch, einen fremdsprachlichen Text zu verstehen, ein Unternehmen mit unsicherem Ergebnis und kann daher mit Frustrations- und Angstgefühlen verbunden sein, die sich nicht selten in einer allgemeinen Ablehnung von Hörverstehensübungen niederschlagen. Gerade für Anfänger sollten daher keineswegs unter Druck gesetzt [...] werden“ (Solmecke 2010: 973).

4.3.4 Hörstrategien und Hörstile

Ob Lernende Gehörtes wahrnehmen und verstehen, steht in einem immanenten Zusammenhang mit der Verstehensabsicht der Lernenden (vgl. Solmecke 2001: 894). Durch diese Verstehensabsichten ergeben sich unterschiedliche Hörstrategien und Hörstile, die es Lernenden erleichtert zu verstehen, was sie verstehen wollen (vgl. Solmecke 2012: 29). Welche Strategien oder Stile angewendet werden, hängt demnach davon ab, welche Hörabsicht vom jeweiligen Lernenden ausgeht. Die Hörstrategie bzw. der Hörstil richten sich einerseits nach der Hörintention, andererseits nach der gewählten Hörtextsorte. Die unterschiedlichen Strategien und Ziele können sich im Laufe des Rezeptionsprozesses verändern (vgl. Stahl 2010: 119).

Eine Hörstrategie dient dazu, dass Lernende einem Text nicht passiv ausgeliefert sind, sondern, dass sie mithilfe einer speziellen Strategie in der Lage sind, Verstehen zu ermöglichen (vgl. Solmecke 2012: 29). Die Anwendung von Hörstrategien ist in der Regel unbewusst und läuft automatisiert ab (vgl. Solmecke 2012: 29). Ein bewusster Gebrauch ist jedoch nicht ausgeschlossen. Damit ein bestimmter Automatisierungsgrad erreicht werden kann, müssen Strategien angeeignet und geübt werden. Es gibt unterschiedliche Hörstrategien, die je nach Kommunikationssituation angewendet und auch während des Rezeptionsprozesses wechseln können. Als Hörstrategie zählen beispielsweise: das Bemühen um frühzeitige Identifikation der Textsorte, die Konzentration auf das Verstandene oder die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das Wichtige, eine Konzentration auf Schlüsselbegriffe usw. (vgl. Solmecke 2012: 29). Strategien können nicht nur von Lernenden gelernt, sondern auch von Lehrkräften gelehrt werden. Der bewusste Einsatz von Hörstrategien fällt in einer Fremdsprache oft

einfacher, als in der Erstsprache (siehe Kapitel 4.3.1: Das Verhältnis zwischen erstsprachlichem und fremdsprachlichem Hörverstehen), jedoch ist es möglich, dass Lernende sich in der Erstsprache bereits (bewusst oder unbewusst) Hörstrategien angeeignet haben, diese aber nicht angemessen genutzt werden können (vgl. Solmecke 2012: 29).

Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht hat sich auch der Begriff Hörstil etabliert. Der Hörstil beschreibt die Art, wie ein Text gehört wird (vgl. Dahlhaus 1994: 186). In der Fachliteratur wird zwischen drei grundsätzlichen Hörstilen unterschieden, wobei die Verwendung der Begriffe nicht einheitlich ausfällt (vgl. Stahl 2010: 119).

Das globale Hören, auch orientierendes, extensives oder hauptsinnerfassendes Hören genannt, beschreibt das generelle Erfassen der Struktur. Eine Gesamtaussage kann dabei verstanden und Schlüsselbegriffe extrahiert werden. Wenige zentrale Aussagen genügen, um die Hauptaussage des Textes zu verstehen (und wiedergeben zu können). Wichtig dabei ist neben dem Erkennen von Schlüsselbegriffen auch die Konzentration auf die Makrostruktur, das Erkennen des Themas, das Erfassen der Hörsituation und ein Einblick in die Textstruktur. Das globale Hören dient der ersten Orientierung. (vgl. Stahl 2010: 119, vgl. Dahlhaus 1994: 186, vgl. Adamczak-Krysztofowicz/Limbach 2019: 390). Manchmal wird in der Fachliteratur jedoch nochmals eine Unterscheidung zwischen Einhören/orientierendem Hören und dem Globalverstehen (globalem Hören) getroffen. In diesen Fällen gilt folgende Differenzierung: Beim Einhören machen sich HörerInnen mit der Prosodie, der Atmosphäre und den Sprecherrollen vertraut, während beim Globalverstehen dann bereits bestimmte Strategien mobilisiert werden müssen, um Schlüsselbegriffe erkennen zu können (vgl. Krumm 2001: 1091).

Das selektive Hören (auch selegierendes oder suchendes Hören genannt) beschreibt das Erfassen bestimmter Einzelinformationen eines Hörtextes. Der Begriff „seligere“ leitet sich aus dem Lateinischen ab und bedeutet so viel wie „auswählen“. Bei diesem Stil können bestimmte Informationen herausgehört werden, die den/die Hörer/in besonders betreffen oder wichtig erscheinen. Die betreffenden Informationen sollen möglichst schnell erkannt werden. Die Konzentration des/der Hörenden kann dabei auf punktuelle Daten gelenkt werden (vgl. Stahl 2010: 119, vgl. Dahlhaus 1994: 186, vgl. Adamczak-Krysztofowicz/Limbach 2019: 390, vgl. Krumm 2001: 1091). Je nach Fachliteratur werden das selektive und das selegierende Hören manchmal nicht synonym,

sondern als unterschiedliche Begriffe verwendet. In diesen Fällen unterscheidet sich das selektierende Hören vom selektiven Hören darin, dass die Auswahl der wesentlichen Informationen beim selektierenden Hören durch die subjektiven Interessen des/der Hörers/in zustande kommt, während der Fokus beim selektiven Hören auf allgemeinen, punktuellen Daten liegt (vgl. Adamczak-Krysztofowicz/Limbach 2019: 390).

Beim detaillierten Hören, das auch als totales Hören, intensives Hören, synthetisches Hören oder Wort-für-Wort-Verstehen bezeichnet wird, wird der Hörtext im Detail erfasst. Alle dem Hörtext entnommenen Informationen sind relevant. So soll ein möglichst vollständiges Textverständnis erreicht werden. Alle Informationen des Textes sind wichtig und alle Details sollen aufgenommen werden, um die Gesamtaussage zu verstehen. Um die Einzelheiten eines Textes richtig verstehen zu können, muss davor auch ein globales Hören stattgefunden haben. Das detaillierte Hören erfordert ein gutes Sprachkönnen und Sprachwissen. Mithilfe des detaillierten Hörens können nicht nur alle Details eines Hörtextes verstanden, sondern auch der Wortschatz erweitert werden (vgl. Stahl 2010: 119, vgl. Dahlhaus 1994: 186, vgl. Adamczak-Krysztofowicz/Limbach 2019: 390, vgl. Krumm 2001: 1091).

Neben den drei grundsätzlichen Hörstilen werden in der Fachliteratur manchmal auch noch die Begriffe diskriminierendes (oder auch lautdifferenzierendes) Hören und das zielgerichtete Hören genannt. Beim diskriminierenden Hören werden einzelne Laute genau gehört und können somit von anderen Lauten unterschieden werden. Beim zielgerichteten Hören wird, ähnlich wie beim selektiven Hören, auf bestimmte, wichtige Informationen geachtet (vgl. Dahlhaus 1994: 286). Weiters wird manchmal auch ein ästhetisches Hören angeführt, bei dem ein Hörtext zum Vergnügen und zur Unterhaltung gehört wird (vgl. Doff/Klippel 2007: 78).

Hörstrategien/Hörstile sind notwendig, da Lernende durch deren Anwendung dazu in der Lage sind sprachliches Wissen, aber auch Weltwissen, in den Verstehensprozess einzubringen (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 19). Hörstrategien und Hörstile ermöglichen den selbstständigen Umgang mit Gehörtem und verhindern eine Überforderung. Daher kann ihre Vermittlung als einer der wichtigsten Aufgaben in der Hörverstehensschulung erachtet werden (vgl. Solmecke 2012: 29-30, vgl. Stahl 2010: 119). Mithilfe von Hörstrategien oder Hörstilen können Erfolgserlebnisse im Unterricht geschaffen und somit Frustrationen seitens der Lernenden vermieden werden.

5. Der Einsatz von Hörtexten im Fremdsprachenunterricht

Hörtexte können als einer der vorrangigen Quellen des sprachlichen Inputs im Sprachunterricht verstanden werden (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 14). Durch die frühere Vernachlässigung des Hörverstehens innerhalb des Fremdsprachenunterrichts, stellt die Auswahl der Hörtexte für Lehrkräfte oft eine Schwierigkeit dar. Dennoch gibt es einige Kriterien, die eine Hilfestellung bieten können und mithilfe derer eine Orientierung für Lehrkräfte geschaffen werden kann. Vereinfacht gesagt soll ein Hörtext dazu dienen, die Hörverstehensschulung zu ermöglichen. Hörtexte können eigens für den Unterricht erstellt werden oder originalen Hörbeiträgen entnommen sein. Bei der Auswahl beachtet werden sollte der Realitätsbezug, um ein realitätsadäquates Hörverstehen zu erreichen, aber auch die Informationsdichte, die Textorganisation oder die strukturelle Komplexität, Sprechgeschwindigkeit, und Verständlichkeit sollten in Betracht gezogen werden, um den Schwierigkeitsgrad zu ermitteln (vgl. Jenkins 2010: 119). Der Schwierigkeitsgrad wiederum beeinflusst die Art der Aufgabentypen. Die Aufgaben selbst können ebenso einen höheren oder niedrigeren Schwierigkeitsgrad aufweisen. Im Fremdsprachenunterricht gilt das Prinzip des authentischen Sprachinputs. Daher ist die Authentizität eines Hörtextes ein besonders wichtiger Faktor, der bei der Auswahl des Textes berücksichtigt werden muss. Es gibt unterschiedliche Kriterienkataloge, die dazu dienen sollen Auswahlkriterien von Hörtexten für den Unterricht zu finden (u.a. der Kriterienkatalog nach Werner Beile). Einerseits gibt es viele Überschneidungen, andererseits kann die Art der Klassifizierung je nach Katalog voneinander abweichen.

5.1 Beschreibungskriterien

Die Beschreibungskriterien sind eine Möglichkeit, Überlegungen zur Beschreibung von Materialien, die der Entwicklung des Hörverstehens dienen, darzustellen (vgl. Beile 1984: 165). Beschreibungskriterien können als Orientierung genutzt werden und mehrere Aspekte unter sich vereinen (so etwa den Faktor der Authentizität oder ebenso Faktoren, die den Schwierigkeitsgrad eines Textes mitbestimmen). Es gibt

unterschiedliche Möglichkeiten, Beschreibungskriterien zu klassifizieren. Hier angeführt werden die zehn Beschreibungskriterien nach Werner Beile (1984).

In Beiles Katalog zu finden sind zehn Bereiche, die wiederum mehrere Unterpunkte umfassen: 1. Text, 2. Textproduktion, 3. Sprache, 4. SprecherInnen, 5. Aufnahme, 6. Geräuschkulisse, 7. Sprechgeschwindigkeit, 8. Aufnahmequalität, 9. Übungen und 10. Medienverbund (vgl. Beile 1984: 166-168).

Unter der ersten Rubrik „Text“ wird nochmals eine Unterscheidung zwischen dialogischem und monologischem Text getroffen. Die hier später noch behandelten Hörtextsorten Lied und Hörspiel (siehe Kapitel 6: Der Einsatz von Hörtexten im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Lied und Hörspiel) finden hier ebenfalls Erwähnung, wobei das Hörspiel als dialogischer und das Lied als monologischer Text klassifiziert werden (vgl. Beile 1984: 166).

Die zweite Kategorie „Textproduktion“ beschäftigt sich mit der Frage, wie Sprachhandlungen innerhalb des Textes produziert werden. Dies bezieht sich auch auf die Authentizität der Hörtexte. Hier als Unterpunkte aufgelistet sind: Die Texte sind spontan in einer authentischen Sprechsituation gesprochen, die Texte sind simuliert gesprochen, die Texte sind schriftlich verfasst und werden vorgelesen und die Texte sind schriftlich verfasst und werden gespielt (vgl. Beile 1984: 166).

Bei der dritten Rubrik „Sprache“ wird angeführt, ob die Sprache des Textes Normen der Standardsprache entspricht, oder ob die Sprache durch Idio- Sozio- oder Regiolekte gefärbt ist (vgl. Beile 1984: 166). Auch unter dieser Rubrik schwingt daher der Anspruch einer authentischen Sprache innerhalb von Hörtexten mit.

Unter der vierten Kategorie „Sprecher“ sind mehrere Möglichkeiten der Kommunikationssituation geschildert: es sprechen bis zu vier SprecherInnen, es sprechen mehr als vier SprecherInnen, eine Vielzahl an Stimmen ist zu hören, die Stimmen sind deutlich erkennbar, es sprechen geschulte SprecherInnen oder es sprechen ungeschulte SprecherInnen (vgl. Beile 1984: 167).

Unter Kategorie sieben „Sprechgeschwindigkeit“ ist angeführt, ob die Sprechgeschwindigkeit einer natürlichen Sprache entspricht oder die SprecherInnen des Hörtextes bewusst langsam sprechen (vgl. Beile 1984: 167). Auch anhand dieser

Kategorie kann festgemacht werden, ob der Hörtext eine natürliche Sprache wiedergibt und daher authentisch ist oder künstlich geschaffen wirkt. Die Sprechgeschwindigkeit ist jedoch auch ein wichtiger Aspekt, um den Schwierigkeitsgrad eines Textes bestimmen zu können.

Als fünfte und achte Kategorie sind jeweils „Aufnahme“ und „Aufnahmequalität“ angeführt. Dabei definiert die Rubrik „Aufnahme“ die Bedingungen, unter denen der Text aufgenommen wurde (unter Studiobedingungen, im Freien, die Aufnahme ist ein Radiomitschnitt usw.), während die Kategorie „Aufnahmequalität“ die technische Umsetzung der Aufnahme (die Aufnahme ist technisch einwandfrei, die Aufnahme ist technisch nicht einwandfrei), sowie das Element des gleichzeitigen Sprechens (die SprecherInnen reden selten oder nie gleichzeitig, die SprecherInnen reden manchmal gleichzeitig) beschreibt (vgl. Beile 1984: 167). Auch die Eindeutigkeit der Aufnahme oder die Aufnahmequalität können beeinflussen, wie einfach oder schwer Hörtexte von HörerInnen verstanden werden.

Besonders hervorzuheben ist die sechste Kategorie „Geräuschkulisse“. Als Unterpunkte angeführt sind: es gibt keine Geräuschkulisse, es gibt eine künstliche Geräuschkulisse, es gibt eine natürliche/authentische Geräuschkulisse, die Geräuschkulisse wirkt störend und die Geräuschkulisse unterstützt das Hörverständnis (vgl. Beile 1984: 167). Hier lassen sich sowohl Merkmale der Authentizität feststellen, als auch Aspekte, die den Schwierigkeitsgrad beeinflussen. Im Kriterienkatalog nach Beile ist daher zu sehen, dass der Schwierigkeitsgrad und die Authentizität nicht als eigene Punkte angeführt sind, sondern unter bestimmten Kategorien als Einzelpunkte immer wieder aufscheinen.

Beiles Katalog bietet nur ein Beispiel eines möglichen Beschreibungskatalogs, der als Hilfestellung bei der Auswahl von Hörmaterialien herangezogen werden kann. Andere ExpertInnen sind der Ansicht, dass besonders der Aspekt der Authentizität bei der Auswahl des Hörtextes Beachtung finden muss, sodass dies als eigenständiger und zentraler Punkt in einem Kriterienkatalog angeführt werden sollte (vgl. Krumm 2001: 1088). Oftmals müssen die beiden Kriterien Authentizität und Schwierigkeitsgrad miteinander abgeglichen werden. Einer der Gründe, warum in Lehrwerken oder bei für den Unterricht entworfenen Hörmaterialien bis heute teilweise übertrieben langsame Sprache mit unnatürlicher Intonation zu finden ist, ist, dass der Schwierigkeitsgrad

authentischer Texte oftmals als zu groß eingeschätzt wird (vgl. Krumm 2001: 1088). Für die Auswahl von Hörmaterialien sollten laut Gerd Solmecke zusätzlich folgende Punkte bedacht werden: Umfang des Textes, Textsorte, thematische Eignung und die Textschwierigkeit (vgl. Solmecke 1993, zitiert nach Krumm 2001: 1088). Die Wahl der Hörtextsorte soll sich dabei an den jeweiligen Lernzielen und den Vorerfahrungen der LernerInnen orientieren. Bei der Textschwierigkeit schlägt Solmecke vor das Verhältnis zwischen bekannten und unbekannten Wörtern zu erwägen und Abweichungen der Standardsprache zu berücksichtigen (vgl. Solmecke 1993, zitiert nach Krumm 2001: 1088).

5.2 Hörtextsorten/ Hörtexttypen/

Hörtextgruppen

Unterscheiden lassen sich Hörtexte durch verschiedene Möglichkeiten der Kategorisierung. Eine Möglichkeit der groben Unterscheidung ist der Ort, den sie im Unterricht einnehmen (vgl. Krumm 2001: 1089). Die größte Gruppe bilden Hörtexte, die begleitend zu Lehrwerken eingesetzt werden. Dies ist jedoch auch jene Gruppe an Hörtexten, die immer wieder der Kritik ausgesetzt ist, keine authentische Sprache wiederzugeben (vgl. Krumm 2001: 1089). Auch mit lehrbuchunabhängigen Texten lässt sich eine Vielzahl an Übungen gestalten. Es gibt einen großen Umfang an Hörtexten, die nicht im Zusammenhang mit einem Lehrbuch stehen, aber dennoch eigens für den Unterricht entworfen wurden. Zudem können auch Hörtexte, die ursprünglich nicht eigens für den Unterricht entworfen wurden für Unterrichtszwecke adaptiert werden (Krumm 2001: 1089).

Beile schlägt als Hilfestellung für die Auswahl von Hörtexten die Berücksichtigung unterschiedlicher Hörtextgruppen vor. Die Gruppen definiert Beile als situationsbezogene Hörtexte, themenbezogene Hörtexte, landeskundliche Hörtexte, sachbezogenen Hörtexte, aussprachebezogene Hörtexte und intentionsbezogene Hörtexte (vgl. Beile 1984: 172-173). Als situationsbezogene Hörtexte definiert sind öffentliche Gespräche des alltäglichen Lebens. Themenbezogene Hörtexte beschreiben beispielsweise Diskussionen oder unterschiedliche, zusammengefügte Standpunkte und Meinungen in

Bezug auf bestimmte Themen. Landeskundliche Hörtexte umfassen z.B. Gespräche über kulturell geprägte Begebenheiten eines Landes. Bei sachbezogenen Hörtexten kann davon ausgegangen werden, dass der wiedergegebene Inhalt zu bestimmten Themen die Präsentation belegter Fakten darstellt. Bei aussprachebezogenen Hörtexten ist es möglich, verschiedene Texte mit gleichem Inhalt zu präsentieren, die sich jedoch in der Art der Aussprache unterscheiden. Intentionsbezogene Hörtexte zeichnen sich durch eine ausgewählte Sprechintention aus. Das kann sich auf unterschiedliche Sprachhandlungen beziehen, wie etwa: erklären, nachfragen, gratulieren, sich verabschieden, etwas reklamieren oder Bedauern ausdrücken (vgl. Beile 1984: 172-173).

Laut Adamczak-Krysztofowicz gibt es vier Klassifikationskriterien von Hörtexten, anhand derer auch eine Auswahl der Hörtexte für den Unterricht getroffen werden kann. Diese Kriterien sind definiert als textuelle Realisierung, die Präsentationsform, die Form der Mündlichkeit, die allgemeinen Textmerkmale, der Authentizitätsgrad und der Schwierigkeitsgrad (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 108-118). Bei der textuellen Realisierung geht es um die Klassifikation der Hörtexte in einkanalige und mehrkanalige Texte. Wird beispielsweise ein Text auf einem Medium (z.B. CD) abgespeichert und im Unterricht abgespielt, handelt es sich um einen einkanaligen Hörtext. Andererseits gibt es die Möglichkeit Texte zu nutzen, die die akustische Information durch z.B. visuelle Eindrücke stützen (Hör-Seh-Texte). Dabei handelt es jedoch um eine Schulung des Hör-Seh-Verstehens, das nicht mit der Hörverstehensschulung gleichgesetzt werden sollte. Dennoch kann die Kombination unterschiedlicher Fertigkeiten unterstützend für die Schulung des Hörverstehens wirken. So können etwa auditive Texte auch mit Schrifttexten zusammen eingesetzt werden. Gut geeignet dafür ist im Speziellen das Lied, aber auch bei Hörspielen kann ein gehörter Text durch einen schriftlichen unterstützt werden (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 108). Bei den Präsentationsformen wird klassifiziert, wie viele Stimmen zu hören sind und es erfolgt eine Einteilung nach monologischen (z.B. Radionachrichten), dialogischen (z.B. Gespräche) und multilogischen (z.B. Diskussionen mit mehr als zwei Personen) Texten (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 109). Die Form der Mündlichkeit nach Adamczak-Krysztofowicz entsteht durch ein Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und es erfolgt eine weitere Einteilung in: nicht spontan gesprochene Hörtexte, vorbereitet spontan gesprochene Hörtexte und unvorbereitete spontan gesprochene Hörtexte

(vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 110-111). Obwohl bei Adamczak-Krysztofowicz der Authentizitätsgrad als weiterer Punkt angeführt wird, stellt die Form der Mündlichkeit bereits eine Möglichkeit dar, die Authentizität von Hörtexten zu bestimmen (für Näheres zu Authentizität siehe Kapitel 5.3: Authentizität). Die allgemeinen Textsortenmerkmale umfassen zwei weitere Unterscheidungen: fiktionale und nicht-fiktionale Hörtexte. Fiktionale Hörtexte dienen dem ästhetischen Genuss und umfassen narrative und literarische Hörtexte. Beispiele hierfür wären vorgelesen Gedichte oder Ausschnitte aus Hörbüchern (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 111). Unter nicht-fiktionale Hörtexte lassen sich Texte klassifizieren, die in der Wirklichkeit angesiedelt sind, wie etwa Gebrauchstexte, Radiokommentare, Reportagen usw. (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 111-112). Der Schwierigkeitsgrad nach Adamczak-Krysztofowicz misst sich an den Eigenschaften der Sprechenden, dem Inhalt und den Themen des Textes, den sprachlichen Eigenschaften, dem Aufbau des Textes und der Übertragung des Textes (ausführlichere Erläuterungen zum Schwierigkeitsgrad siehe Kapitel 5.4: Schwierigkeitsgrad).

Da die Authentizität eines Hörtextes oft als entscheidendes Auswahlkriterium definiert wird, werden Hörtexte auch manchmal in Gruppen eingeteilt, die die Texte anhand ihrer authentischen (oder nicht authentischen) Sprache klassifizieren. (Dies soll im nachfolgenden Kapitel 5.3: Authentizität näher besprochen werden). Für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung ist ebenso der Schwierigkeitsgrad von Hörtexten, denn auch der Schwierigkeitsgrad ist eine Möglichkeit der Klassifikation und Beschreibung von Hörtexten und dient der Orientierung in Bezug auf den Einsatz von Hörtexten für den Unterricht (Näheres zum Schwierigkeitsgrad in Kapitel 5.4: Schwierigkeitsgrad).

5.3 Authentizität

Authentizität gilt als grundsätzliches didaktisches Prinzip des Sprachunterrichts (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 126). Daher ist es nicht verwunderlich, dass auch der Authentizität von Hörtexten besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. „Mit dem Kriterium der Authentizität ist sicherlich der entscheidende Aspekt der Auswahl von Hörmaterial angesprochen“ (Krumm 2001: 1088). Systematisch vereinfachter Input kann den

Spracherwerb verhindern (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 18). Die Wichtigkeit der Authentizität von Hörtexten ergibt sich also einerseits aus einem spracherwerbsorientierten Hintergrund, andererseits aus generellen Prinzipien und übergeordneten Zielsetzungen des Sprachunterrichts. Als authentische Texte gelten jene, die alle sprachlichen Merkmale einer realen Kommunikation enthalten (vgl. Krumm 2001: 1087).

Gerd Solmecke schlägt für die Auswahl von Hörtexten vor, dass diese grundsätzlich nur Äußerungen enthalten, die in einer gegebenen Situation möglich bzw. wahrscheinlich wären und den Konventionen des Sprachgebrauchs entsprechen. Dialoge sollten typische Rückmeldungssignale enthalten und die Bezugnahme des Sprechers/der Sprecherin auf die Reaktionen des Hörers/der Hörerin sollte erkennbar sein. In einem authentischen Hörtext lassen sich Charakteristika spontan gesprochener Sprache finden. Das beinhaltet etwa undeutliches Aussprechen, Denkpausen oder Zögern. Beinhaltet der Hörtext auch Modelle des Missverstehens, so kann dies genutzt werden, um die Behebung solcher Missverständnisse im Unterricht in den Vordergrund zu rücken. Um dem Anspruch der Authentizität gerecht zu werden, sollten ebenso Elemente der Beziehungsregelung zwischen den GesprächspartnerInnen vorhanden sein, wie etwa Höflichkeit, Freundlichkeit oder Vertrautheit. Nicht zu vernachlässigen sind gesprächsorganisatorische Elemente, die beispielweise den SprecherInnen-Wechsel regeln (vgl. Lüger 1993, zitiert nach Solmecke 2001: 889-899).

Die Form der Mündlichkeit nach Adamczak-Krysztofowicz entsteht durch ein Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und es erfolgt eine Einteilung in: nicht spontan gesprochene Hörtexte, vorbereitet spontan gesprochene Hörtexte und unvorbereitete spontan gesprochene Hörtexte (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 110-111). Unter die erste Kategorie nach dem Kriterienkatalog von Adamczak-Krysztofowicz fallen Hörtexte, denen ein schriftlicher Text zugrunde liegt (z.B. Hörbücher, Theaterstücke. Sie folgen in der Regel eher der Charakteristik geschriebener Sprache und verweisen nur bedingt auf die Eigenheiten spontan gesprochener Sprache (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 110). Vorbereitet spontane Texte sind eine Art Zwischenkategorie, die zwar strukturiert und systematisiert sind, aber dennoch Merkmale gesprochener Sprache enthalten. Darunter fallen etwa Interviews, Ansprachen oder Reden (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 110-111). Unvorbereitete spontane Texte sind in erster Linie Alltagsgespräche, die sich an einer natürlichen

Kommunikationssituation orientieren. Daher ist die Sprache dieser Hörtexte auch durch unvollständige Sätze, umgangssprachliche Ausdrücke oder dialektale Sprachphänomene geprägt (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 111).

Sylvia Adamczak-Krysztofowicz bietet durch ihre Bestimmung der Form der Mündlichkeit bereits die Möglichkeit, die Authentizität von Hörtexten einzuteilen. Allerdings führt sie als weitere Kategorie zur Bestimmung der Hörtextauswahl Authentizitätsgrade an. Angeführt sind authentische Hörtexte im engeren Sinne, didaktisch-authentische Hörtexte, lehrwerkungebunde didaktisierte Hörtexte und lehrwerkgebundene didaktisierte Hörtexte (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 113-114). Authentische Hörtexte im engeren Sinne können auch als Originaltexte bezeichnet werden. Diese Originalaufnahmen wurden nicht eigens für den Unterricht produziert und auch nicht für den Einsatz im Unterricht verändert. Authentische Texte im engeren Sinne erfordern, dass Lernende auf diese Texte vorbereitet werden sollten. Dennoch ist ein regelmäßiger Einsatz solcher Hörtexte für die Hörverstehensschulung notwendig (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 113). Didaktisch-authentische Hörtexte bezeichnen Texte, die im Hinblick auf die Lernsituation produziert werden, jedoch in einer realen Kommunikationssituation zum Einsatz kommen könnten. Dafür muss der eigens produzierte Hörtext authentische Hörtexte im engeren Sinne möglichst getreu nachbilden, typische Merkmale authentischer Sprache enthalten und eine reale situative Einbettung vorweisen (Adamczak-Krysztofowicz 2009: 113-114). Lehrwerkungebundene didaktisierte Hörtexte zeichnen sich durch eine verstehbare Artikulation und langsames Sprechen aus. Die sprachliche Vereinfachung soll Lernenden ein leichteres Verstehen ermöglichen (Adamczak-Krysztofowicz 2009: 114). Hier kommt es jedoch zu einem Fehlschluss, da einerseits Hauptzielsetzung des Fremdsprachenunterrichts ist, die gelernte Sprache auch in Anwendung zu bringen und Lernende auf die sprachlichen Realitäten des Alltags vorbereitet werden müssen und andererseits die Annahme besteht, dass vor allem Begegnungen mit der Realität lernwirksam sind (vgl. Klippel 2016: 318). Die lehrwerkgebundenen didaktisierten Hörtexte verweisen auf dieselben Charakteristika, allerdings stehen sie immer im Zusammenhang mit dem Lehrbuch. Sie werden von ausgebildeten SprecherInnen in langsamer, deutlicher Sprache gesprochen, mit Schwierigkeitsgraden versehen und nutzen ausschließlich ein Redemittelrepertoire, das den Lernenden bereits geläufig ist (Adamczak-Krysztofowicz 2009: 114).

Krumm unterscheidet in Anlehnung an Dirven spontan gesprochene Hörtexte, spontan gesprochene, jedoch vorbereitete Texte und vorgelesene und aufgenommene Texte (z.B. Gedichte, Hörbücher, Hörspiele, Theater usw.) (vgl. Dirven 1984 zitiert nach Krumm 2001: 1089). Dabei verstehen sich spontan gesprochene Hörtexte als Texte, die besonders viele Merkmale gesprochener Sprache enthalten. Sie eignen sich besonders gut für die Entwicklung eines globalen Hörens (siehe Kapitel 4.3.4: Hörstrategien und Hörstile), können aber auch eingesetzt werden, um spezifische Merkmale gesprochener Sprache detailliert zu erarbeiten. Durch das Miteinbeziehen von regionalen Varietäten einer Sprache können Lernende mit den sprachlichen Gegebenheiten einer bestimmten Region vertraut gemacht werden (vgl. Krumm 2001: 1089). Die spontan gesprochenen, jedoch vorbereiteten Hörtexte enthalten eine stärkere Strukturierung und auch Merkmale gesprochener Sprache. Die Aussprache wird stärker kontrolliert und bis zu einem gewissen Maß an eine HörerInnenschaft angepasst. Viele dieser Texte, die auch für den Unterricht verwendet werden, stammen aus Hörfunk oder Fernsehen (vgl. Krumm 2001: 1089-1090). Die dritte Gruppe von Hörtexten sind Lieder, Gedichte, Hörbücher, Hörspiele, Theaterstücke, Filme usw., also Texte die abgelesen werden oder einem Drehbuch folgen, sodass sie nicht den Regeln spontan gesprochener Sprache folgen, sondern eine deutliche Nähe zur geschriebenen Sprache vorweisen. Je nach Text können Elemente der gesprochenen und geschriebenen Sprache gemischt sein. Bei diesen Hörtexten spielt der ästhetische Aspekt in der Regel eine Rolle und es geht nicht ausschließlich um die Schulung der Fertigkeit Hören, sondern auch um ästhetischen Genuss (vgl. Krumm 2001: 1090-1091). Krumm weist darauf hin, dass der Übergang zwischen vorbereiteten, spontan gesprochenen, und nicht spontan gesprochenen Texten, fließend sein kann. Ist ein guter Sprecher/eine gute Sprecherin zu hören, so ist es für Lernende manchmal nicht eindeutig feststellbar, ob Texte spontan gesprochen werden, spontan gesprochen werden, aber vorbereitet sind oder, ob der Text möglicherweise sogar abgelesen wird (vgl. Krumm 2001: 1090). Daher schlägt Krumm vor, dass vorrangiges Auswahlkriterium beim Einsatz von Hörtexten im Unterricht die Merkmale gesprochener Sprache sein sollten. Ausgenommen davon sind Texte, die geschrieben wurden, um vorgetragen zu werden (z.B.: Reden, Ansprachen, Vorlesungen). Diese Texte werden zwar nicht spontan gesprochen und enthalten daher auch nicht alle Merkmale gesprochener Sprache, eignen sich aber dennoch gut, um den bewussten Gebrauch von sprachlichen Mitteln (wie etwa Pausen, Wiederholungen, Betonungen usw.) zu analysieren (vgl. Krumm 2001: 1090).

Das Prinzip der Authentizität ist nicht nur in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht allgemein, sondern auch im Zusammenhang mit Hörtexten ein Faktor, der von ExpertInnen meist ausgiebig behandelt wird, da seit der kommunikativen Didaktik (siehe Kapitel 3.1.5: Kommunikativer Ansatz) ein authentischer sprachlicher Input als Voraussetzung für die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz gilt, die wiederum als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts erachtet wird. In Lehrwerken wird diese Authentizität jedoch oftmals ausgeklammert und es finden sich vereinfachte Texte, die nicht im Zusammenhang mit der Wirklichkeit stehen (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 126). Daher ist es seitens der Lehrkräfte bei der Auswahl von Hörtexten wichtig, dem Kriterium der Authentizität besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

5.4 Schwierigkeitsgrad

Der Schwierigkeitsgrad eines Hörtextes ist einerseits ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl für den Unterricht, stellt Lehrkräfte andererseits jedoch manchmal vor das Problem, dass Authentizität und Schwierigkeitsgrad gegeneinander aufgewogen werden müssen. Der Grund, warum besonders bei lehrwerkgebundenen Hörtexten die Authentizität der Sprache oft zu kurz kommt ist, dass unterschiedliche Schwierigkeitsgrade gewählt werden und authentische Texte mit schneller Sprachgeschwindigkeit und anderen Charakteristika mündlicher Kommunikation oftmals als für AnfängerInnen zu schwer erachtet werden. Um dieses Missverständnis auszuräumen, soll dem Schwierigkeitsgrad, auch im Zusammenhang mit der Authentizität, besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Die Schwierigkeit eines Hörtextes misst sich nicht nur an der Beschaffenheit des Textes, sondern ebenso an dem Schwierigkeitsgrad der Höraktivität, sodass auch unterschiedliche Aufgabentypen und nicht nur der Hörtext selbst variiert werden können (siehe Kapitel 5.5: Aufgabentypen).

Adamczak-Krysztowicz definiert unterschiedliche Schwierigkeitsgrade anhand verschiedener Faktoren. Sie definiert diese Faktoren als: Eigenschaften des Sprechenden, Inhalt und Thema des Textes, sprachliche Eigenschaften des Textes, Aufbau des Textes, und Übertragung des Textes. Adamczak-Krysztowicz bietet jedoch mehr einen Kriterienkatalog für die Bestimmung des Schwierigkeitsgrades, der Lehrkräfte zu einer eigenständigen Einschätzung anhand der angeführten Faktoren anhält.

Unter Eigenschaften des Sprechenden fallen für Adamczak-Krysztofowicz Faktoren wie Aussprache, Intonation, Zahl der SprecherInnen, SprecherInnen tempo, Verteilung der Sprechpausen, SprecherInnenwechsel, Lautstärke, Überlappungen und Unterscheidbarkeit der Stimmen. Außerdem können Mimik, Gestik, Blickkontakt oder Körpersprache einen Einfluss auf das Hörverstehen nehmen (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 115). Inhalt und Thema des Textes als Kriterium für die Bestimmung des Schwierigkeitsgrads meint in diesem Fall Überlegungen zu einer thematisch-inhaltlichen Komplexität. Eine Vereinfachung von Texten ist in der Regel nicht zielführend, eine Anpassung der Thematik an die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden kann jedoch förderlich sein (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 115). Mit sprachlichen Eigenschaften des Textes sind in diesem Zusammenhang die sprachlich-syntaktische Vielfalt, der Anteil an neuen Vokabeln, Abweichungen von der Standardsprache u.Ä. gemeint (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 115-116). Der Aufbau des Textes umfasst die beiden Faktoren Textsorte und Textorganisation, aber auch die Textlänge und die Textgliederung spielen eine Rolle. Der Schwierigkeitsgrad kann daran gemessen werden, ob Lernende mit dem Aufbau des Textes vertraut sind oder nicht (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 116). Mit Übertragung des Textes ist der gesamte situative Einflussbereich gemeint, der wiederum von der Art der Kommunikationssituation bestimmt wird (Adamczak-Krysztofowicz 2009: 116).

Eine größere Hilfestellung bei der Einstufung des Schwierigkeitsgrads bietet Manuela Globaniats Kriterienauswahl. Laut Globaniat wird der Schwierigkeitsgrad von Höraktivitäten durch drei wesentliche Faktoren bestimmt: durch den Schwierigkeitsgrad des jeweiligen Hörziels, durch den Schwierigkeitsgrad des Hörtextes und durch den Schwierigkeitsgrad der dazu gestellten Aufgabe. Der Schwierigkeitsgrad wird zudem davon beeinflusst, wie oft ein Hörtext angehört wird und ob Unterstützungen durch Bilder, oder (schriftliche) Texte vorhanden sind (vgl. Globaniat 2008: 53).

Beim ersten Faktor nach Globaniat müssen unterschiedliche Verstehensziele abgewogen werden. Dafür muss die Frage geklärt werden, ob mit dem Hörtext auf ein globales/orientierendes Hören, ein detailliertes/exaktes Hören oder auf ein interpretierendes Hören abgezielt werden soll (vgl. Globaniat 2008: 54). Der Schwierigkeitsgrad einer Hörverstehensaufgabe hängt zu einem großen Teil vom Verstehensziel ab und kann daher variiert werden, sodass Hörtexte auch mehrmals im Unterricht eingesetzt

werden können. Zielt man mit einer Aufgabe auf ein globales Hören ab und beim nochmaligen Einsatz des Hörtextes auf ein detailliertes Hören, so ergibt sich alleine durch die Verstehensabsicht ein anderer Schwierigkeitsgrad (vgl. Globaniat 2008: 55).

Als zweiter Faktor des Schwierigkeitsgrades ist bei Globaniat die Schwierigkeit des Hörtextes selbst angeführt. Hierfür schlägt sie eine umfassende Textanalyse vor (vgl. Globaniat 2008: 55f). Durch verschiedene Kriterien soll die Bestimmung des Schwierigkeitsgrades ermöglicht werden: Thema, gedankliche Komplexität und inhaltliche Vorhersagbarkeit, Informationsart und Informationsdichte, inhaltliche und rhetorische Strukturierung, Textorganisation, Lexik, strukturelle Komplexität, Sprachfunktionen, Soziolekt/Regiolekt/Standardvarietät, Stilebene/Register, Sprachform (gesprochen/geschrieben), Sprechermerkmale und Sprechersignale, Geräuschkulisse, Länge/Dauer von Hörtexten und Wiederholungsdurchgänge beim Anhören der Texte.

Vorerst kann das Thema des Textes als Anhaltspunkt dienen. Als für Lernende einfach und verständlich gelten alltägliche Themen von allgemeinem Interesse. „Mit dem Grad der Spezifiziertheit des Themas steigt auch der Schwierigkeitsgrad“ (Globaniat 2008: 55). Das Thema alleine kann jedoch noch keine genaue Auskunft über den Inhalt eines Hörtextes geben. Daher spielen die gedankliche Komplexität und die inhaltliche Vorhersagbarkeit eines Hörtextes ebenso eine Rolle. Ein unkomplizierter Text zeichnet sich dadurch aus, dass die Gedankengänge der AutorInnen einfach nachvollziehbar sind. Die inhaltliche oder textsortenspezifische Vorhersehbarkeit bezieht sich darauf, inwieweit typische Erwartungshaltungen erfüllt werden (vgl. Globaniat 2008: 55). Für Lernende leicht vorhersagbar sind stereotype Gesprächsabläufe oder stereotyp ablaufende Textsorten (z.B. Wetterbericht) (vgl. Globaniat 2008: 55). Auch die Art und Weise, wie Information transportiert wird, sollte beachtet werden. Dieser Faktor lässt sich als Informationsart und Informationsdichte definieren. Wenn Informationen anschaulich, direkt und konkret formuliert sind, ist auch der Schwierigkeitsgrad niedriger. Der Schwierigkeitsgrad steigt mit einem gewissen Maß an Abstraktion. Abstrakte, verneinende, widersprüchliche oder irrationale Elemente erhöhen den Schwierigkeitsgrad eines Hörtextes (vgl. Globaniat 2008: 56). Die Informationsdichte, also die Verteilung von relevanter Information, hat einen Einfluss auf den Schwierigkeitsgrad. Eine kompakte, eng aneinander gereihte Abfolge von Informationen kann schwierig für Lernende sein. Aber auch ein diffuses, verstreutes Vorkommen der Information führt zu

einem hohen Schwierigkeitsgrad (vgl. Globaniat 2008: 56). Die inhaltliche und rhetorische Strukturierung ist wichtig, damit Lernende eine Orientierung haben. So können etwa Ankündigungen, textimmanente Fragen oder Kurzzusammenfassungen dabei helfen eine bessere Merkfähigkeit des Textinhalts hervorzurufen. Ein weiterer Faktor ist die Textorganisation. Unter textorganisierenden Merkmalen versteht man die Kohärenz eines Textes, also die Deutlichkeit und Folgerichtigkeit. Diese Kohärenz wird durch RezipientInnen mitbestimmt. Die Kohäsion, die den formalen Zusammenhalt herstellt und die Kohärenz determiniert, wird hingegen durch grammatische, lexikalische, phonologisch-phonetische und orthographische Mittel zum Ausdruck gebracht (vgl. Globaniat 2008: 56). Um den Schwierigkeitsgrad des Hörtextes bestimmen zu können, kann auch die Lexik des Textes als Kriterium herangezogen werden. Ungewöhnliches oder sogar unbekanntes Vokabular gilt dabei sogar meist als Hauptkriterium für die Bestimmung des Schwierigkeitsgrads (vgl. Globaniat 2008: 56). Die Bedeutung der Lexik in diesem Zusammenhang wird oftmals überschätzt. Unbekanntes Vokabular muss von Lernenden nicht automatisch als schwierig empfunden werden und auch bei nicht bekannten Wörtern kann deren Bedeutung oftmals aus dem Kontext erschlossen werden (vgl. Globaniat 2008: 56). Globaniat schlägt daher vor, unbekannte oder ungewöhnliche Wörter auf ihre Relevanz und die Erschließbarkeit innerhalb des Textes zu überprüfen (vgl. Globaniat 2008: 56). Auch das Kriterium der strukturellen Komplexität wird oft überbewertet und eine zu starke Vereinfachung der komplexen Strukturen kann zu einem gegenteiligen Effekt führen, also dazu, dass der Schwierigkeitsgrad durch das Fehlen essentieller Merkmale, die für das Erschließen des Textes notwendig sind, erhöht wird (vgl. Globaniat 2008: 57). Es wird also deutlich, dass die authentische Form von Texten und ein angemessener Schwierigkeitsgrad keinesfalls einen Widerspruch darstellen müssen. Anhand der Sprachfunktionen eines Textes lässt sich allgemein feststellen, dass referentielle Texte, die sich auf Sachverhalte beziehen, generell als schwieriger bezeichnet werden, da sie im Gegensatz zu appellativen Texten, die eine besondere Ausrichtung auf die EmpfängerInnen haben, nicht auf RezipientInnen eingehen. Bei Hörtexten verhält es sich jedoch anders, da die appellative Funktion des Textes und die damit zusammenhängende Ausrichtung auf EmpfängerInnen dafür sorgt, dass auf besondere Schwierigkeiten während des Verstehensprozesses Rücksicht genommen werden kann (vgl. Globaniat 2008: 57). Ebenfalls als Kriterium für die Textanalyse, die wiederum die Eignung eines Textes für den Unterricht eruieren soll, können sprachliche Phänomene wie Soziolekte oder

Regiolekte herangezogen werden. Man kann grundsätzlich davon ausgehen, dass stärker markierte Varianten einer Sprache schwieriger zu verstehen sind als Standardvarietäten (vgl. Globaniat 2008: 58). Als weiteren Faktor führt Globaniat die Stilebene/das Register an. Das bedeutet konkret, dass Gespräche in extremen Registern (sehr vertraulich/sehr intim/ sehr formell usw.) grundsätzlich schwieriger zu verstehen sind als neutrale Gespräche (vgl. Globaniat 2008: 57).

Als weiteren (und höchst bedeutsamen) Faktor nennt Globaniat das Verhältnis zwischen geschriebener und gesprochener Sprache an. Dieser Aspekt wird in fast allen Kriterienkatalogen auf unterschiedliche Art und Weise aufgearbeitet. Globaniat zeigt die Bandbreite an Sprachformen auch als Kriterium für das Eruiere des Schwierigkeitsgrades auf und trifft eine Unterscheidung zwischen: 1. spontan, gesprochenen, unvorbereiteten Texten, 2. spontan gesprochenen, aber vorbereiteten Texten, 3. nicht spontan gesprochenen, aber auch nicht auswendig gelernten Texten, 4. Geschriebenen Texten, die gesprochen werden, 5. nicht spontanen, auswendig gelernten Texten und 6. geschriebenen Texten, die (vor)gelesen werden. Diese Auflistung kann ebenso zur Einstufung von Authentizität eines Textes herangezogen werden (Näheres zu Authentizität wurde bereits im vorangegangenen Kapitel 5.3: Authentizität besprochen). Bei spontan gesprochenen, unvorbereiteten Texten handelt es sich vor allem um Gespräche, die sich durch Natürlichkeit und Spontanität auszeichnen (vgl. Globaniat 2008: 58). In der spontan gesprochenen Sprache sind die Unterschiede zu geschriebener Sprache am größten, daher müssen sich Lernende auch besonderen Herausforderungen stellen. Denn besonders bei spontan gesprochenen Gesprächen ist der Anteil an außertextlichen Komponenten relativ hoch (vgl. Globaniat 2008: 59). Das betrifft einerseits Gestik und Mimik, die bei einem Hörtext für HörerInnen jedoch nicht ersichtlich sind, andererseits auch Hinweise, die über den Text hinausgehen (vgl. Globaniat 2008: 59). Zudem gibt es keine DiskussionleiterIn oder ModeratorIn der/die für Erklärungen bereitsteht, sodass Lernende nur ihre eigene Kombinationsgabe für das Verstehen des Textes nutzen können (vgl. Globaniat 2008: 59). Dennoch sind Hörtexte mit spontan gesprochener Sprache wichtig für den Unterricht und eignen sich gut, um das Verstehen natürlicher Kommunikation in der Zielsprache zu schulen und bieten die Möglichkeit die kommunikative Kompetenz zu verbessern. Spontan gesprochene, aber vorbereitete Texte sind etwa Interviews, Debatten oder Vorstellungsgespräche. Diese Textarten enthalten zwar Charakteristika der spontan gesprochenen Sprache, sind aber

durch eine zuvor durchdachte Struktur gekennzeichnet und gelten daher als einfacher, als spontan gesprochene, unvorbereitete Texte (vgl. Globaniat 2008: 59). Nicht spontan gesprochene, aber auch nicht auswendig gelernte Texte repräsentieren die indirekte Kommunikation des Alltags (Radio, Fernsehen) (vgl. Globaniat 2008: 59). Sie sind nur eingeschränkt für den Unterricht geeignet, da typische Elemente der gesprochenen Sprache nur mehr bedingt in den Texten zu finden sind. Eine Ausnahme bilden Reden oder Ansprachen, da durch ihre appellative Funktionen die Möglichkeit eröffnet wird, dass auf besondere Schwierigkeiten während des Verstehensprozesses Rücksicht genommen werden kann (vgl. Globaniat 2008: 57). Geschriebene Texte, die gesprochen werden, sind Texte, denen fast ausschließlich eine referentielle Funktion zukommt. Darunter fallen Nachrichten, Berichte, Vorträge usw. (vgl. Globaniat 2008: 59). In der Regel werden diese Texte laut vorgelesen, dadurch ergibt sich ein hoher Schwierigkeitsgrad. Dadurch, dass sie für das Vortragen des Textes verfasst wurden, enthalten sie zumindest noch geringfügig Elemente der gesprochenen Sprache (vgl. Globaniat 2008: 59). Nicht spontan gesprochene, auswendig gelernte Texte (z.B. Lieder, Kabarett, Theaterstücke, Filme usw.) verstoßen zwar gegen die meisten Regeln der spontan gesprochenen Sprache, haben aber durch ihren ästhetischen Anspruch durchaus eine Berechtigung für den Einsatz im Unterricht. Außerdem stellen diese Textsorten einen großen Teil unserer indirekten Kommunikation dar, wodurch sich auch eine Relevanz für den Alltag ergibt (vgl. Globaniat 2008: 60). Dennoch ist durch das Fehlen spontansprachlicher Elemente der Schwierigkeitsgrad eher hoch einzustufen (vgl. Globaniat 2008: 60). Geschriebene Texte, die (vor)gelesen werden und auch als Lesetext konzipiert wurden (z.B. Hörbücher), sind generell am schwierigsten zu verstehen (vgl. Globaniat 2008: 60).

Die weiteren Sprechermerkmale und Sprechersignale und der damit zusammenhängende Schwierigkeitsgrad umfassen einerseits Aussprache und Sprechgeschwindigkeit, andererseits auch paralinguale Hinweise, die von SprecherInnen mittransportiert werden. Auch die Unterscheidbarkeit der SprecherInnen-Stimmen spielt eine große Rolle, wenn es darum geht den Schwierigkeitsgrad einzustufen (vgl. Globaniat 2008: 60). Je besser SprecherInnen unterschieden werden können, desto geringer der Schwierigkeitsgrad. Das kann einerseits durch die Auswahl der SprecherInnen beeinflusst werden, andererseits auch durch andere Faktoren wie etwa eine unterschiedliche Entfernung zum Mikrofon (vgl. Globaniat 2008: 60). Die Geräuschkulisse

beschreibt außersprachliche Hintergrundgeräusche, die in einem Hörtext enthalten sind. Die Hintergrundgeräusche unterstützen den Hörverstehensprozess dahingehend, dass erste Anhaltspunkte zu einer Situation geliefert werden und somit eine Erwartungshaltung bei HörerInnen hervorgerufen wird, die das Hörverstehen unterstützt (vgl. Globaniet 2008: 60-61). Allerdings können Hintergrundgeräusche, besonders wenn sie mit einem Qualitätsmangel, also einer qualitativ schlechten Aufnahme, zusammenfallen, zu einem erhöhten Schwierigkeitsgrad führen, wenn die Verständlichkeit der SprecherInnen nicht gegeben ist (vgl. Globaniet 2008: 60-61). Die Länge bzw. Dauer eines Hörtextes spielt ebenfalls eine Rolle bei der Bestimmung des Schwierigkeitsgrades. Oft wird davon ausgegangen, dass zu lange Hörtexte für Lernende auch eine größere Schwierigkeit darstellen, allerdings haben länger Texte oft eine höhere Redundanz und eine geringere Informationsdichte und können entgegen vieler Erwartungen dementsprechend sogar leichter verständlich sein. Vereinfacht gesagt könnte man die These aufstellen: Je mehr jemand sagt, umso leichter ist es zu verstehen (vgl. Globaniet 2008: 61). Zuletzt wird der Schwierigkeitsgrad durch die Wiederholungsdurchgänge beim Anhören der Texte bestimmt. Die Anzahl der Hörvorgänge kann je nach Trainingsziel angepasst werden (vgl. Globaniet 2008: 61).

Im Verlaufsplan von Sigrid und Klaus Vogel, der als didaktisches Modell zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit mithilfe des Hörverstehens anzusehen ist, wird dem Schwierigkeitsgrad von Hörtexten ebenfalls eine wichtige Bedeutung zugemessen. Laut Vogel und Vogel muss vorab bestimmt werden, ob der Schwierigkeitsgrad aus der Hörvorlage selbst, aus dem Lernstand und der Fähigkeit der HörerInnen oder aus der Aufgabenstellung resultiert (vgl. Vogel/Vogel 1984: 90). Laut Vogel und Vogel ist es wichtig, den geeigneten Schwierigkeitsgrad für unterschiedliche Lerngruppen vorab zu ermitteln, um eine effektive Hörverstehensschulung zu ermöglichen. Hierfür stellen Vogel und Vogel zwei Einschätzungsbögen bereit, wobei jeweils ein Bogen für Lehrkräfte und ein Bogen für die Einschätzung des Schwierigkeitsgrads für Lernende entwickelt wurde. Es ist davon auszugehen, dass Lernende oft zu einem anderen Ergebnis gelangen, als Lehrkräfte. Der Bogen für Lernende kann dazu genutzt werden, die Einschätzung der Lehrkräfte zu kontrollieren, kann aber auch dabei helfen Lernprobleme zu eruieren (vgl. Vogel/Vogel 1984: 90). Durch eine vorgegebene Punkteskala kann eine Kategorisierung des Schwierigkeitsgrades stattfinden (beim Bogen für Lehrkräfte: bis 22 Punkte=sehr leicht, bis 23-55 Punkte leicht, 56-78 Punkte=mittelschwer,

79-101 Punkte=schwer, 102-115 Punkte=sehr schwer) (vgl. Vogel/Vogel 1984: 92). Der Bogen zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrades für Lehrkräfte kann eine gute Orientierung bieten, um sich einen Überblick über Hörtexte zu verschaffen.

4. Einschätzung des Schwierigkeitsgrades von Hörvorlagen durch den Lehrer			
1. Allgemeine Charakterisierung:			
1.1. Chanson etc.			
1.2. gesprochener Text: Monolog			
Dialog			
Diskussion/Debatte			
	1	2	
2. Inhalt:			
2.1. Informationsgehalt	eher klein	eher groß	
2.2. Thematische Vielfalt	"	"	
2.3. Abstraktheit	"	"	
2.4. Spezialitätsgrad	"	"	
2.5. Spannungsbogen	vorhanden	kaum vorhanden	
3. Form:			
3.1. Erschließbarkeit unbekannter Wörter	eher möglich	weniger möglich	
3.2. Gliederung oder Strukturierung	deutlich	weniger deutlich	
3.3. Absicht/Anliegen	"	"	
3.4. Umfang	eher kurz	eher lang	
4. Sprache:			
4.1. Authentizität	aufbereitet	nicht aufbereitet	
4.2. Sprachcode	spontan gespr.	Schriftsprache	
4.3. Gliederungssignale	viel	wenig	
4.4. Pausen zw. Sätzen, Satzteilen	lang	kurz	
4.5. Sachregister	Standardsprache	Fach-, Gruppenspr.	
4.6. Regiolekt	nicht regional	regional, dialekt.	
4.7. Satzlänge	kurz	lang	
4.8. Satzkomplexität	einfach	verschachtelt	
4.9. grammatische Redundanz	viel	wenig	
4.10. inhaltliche Redundanz	"	"	
5. Sprecher / Sänger:			
5.1. Geschwindigkeit	eher langsam	eher schnell	
5.2. Artikulation	eher deutlich	eher undeutlich	
5.3. Unterscheidbarkeit	gut untersch.	schlecht untersch.	
5.4. Zahl der Sprecher/Sänger	einer	mehrere	
6. Übertragung:			
6.1. Bild-/Tonkoppelung	mit Bild	ohne Bild	
6.2. Technische Qualität	eher gut	eher schlecht	
6.3. Akustische Bedingungen des Raumes	eher gut	eher schlecht	
Einschätzung für die Hörvorlage:	Summe:	Summe:	
7. Merkmale der Hörvorlage für eine Lerngruppe:			
7.1. Vertrautheit der Lerner mit der Arbeit mit Hörvorlagen	eher vertraut	eher ungewohnt	
7.2. Themenspezifisches Vorwissen	eher vorhanden	eher nicht vorh.	
7.3. Vertrautheit mit dem Thema, den Inhalten	eher vertraut	eher ungewohnt	
7.4. Unbekannte Wörter oder grammatische Strukturen	eher viel	eher wenig	

Abbildung 2: Bogen für Lehrkräfte zur Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von Hörtexten nach Vogel und Vogel (1984)

5.5 Aufgabentypen

In der Fachterminologie kann der Begriff Aufgabe auf zwei Arten verstanden werden. Einerseits kann das Hörziel (z.B.: globales Verstehen eines Hörtextes) auch als kommunikative Aufgabe fungieren, andererseits spricht man auch von unterschiedlichen Aufgabentypen, die festlegen, wie das Verstandene realisiert wird (vgl. Globaniat 2008: 61). Die verschiedenen Aufgabentypen können in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden eingesetzt werden. Die Aufgabentypen dienen einerseits dazu, bestimmte Hörziele zu erreichen und Aufgaben diesen Zielen angepasst optimal entwerfen und für den Unterricht auswählen zu können, andererseits sind sie eine Möglichkeit, den Schwierigkeitsgrad nicht nur durch den Hörtext, sondern auch anhand der Aufgabenform anzupassen.

Gert Solmecke schlägt eine Kategorisierung der Aufgaben vor, die Lernende unterschiedlich fordern. Laut Solmecke gibt es Aufgaben zum Wiedererkennen, Aufgaben zum Verstehen, Aufgaben zum analytischen Verstehen und Aufgaben zur Evaluation (vgl. Solmecke 1993: 55-96). Diese Aufgaben stützen sich auf die verschiedenen Verstehensebenen beim Hören (siehe Kapitel 2.1: Hören und Kapitel siehe Kapitel 3.2.2.2 Vorgänge des Hörens und Verstehens). Aufgaben zum Wiedererkennen sind für AnfängerInnen gut geeignet und sollen die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte formale Eigenheiten der Sprache lenken. Möglich wäre z.B. Gesprochenes in Geschriebenem wiederzuerkennen (durch z.B. Wörter in einem Raster auswählen) (vgl. Solmecke 1993: 55). Aufgaben auf der Ebene des Verstehens wären z.B. Wörter einer Sachgruppe zuordnen, vertauschte Satzhälften oder Sätze ordnen oder Textinformation in anderer Formulierung wiederzuerkennen (vgl. Solmecke 1993: 64). Aufgaben zum analytischen Verstehen weisen bereits einen höheren Schwierigkeitsgrad auf. Beispiele sind: die Unterschiede zweier Aussagen zu einem Thema herausarbeiten, Fakten und Meinungen auseinanderhalten, die Intention von AutorInnen erkennen, auf Motive und Einstellung schließen (vgl. Solmecke 1993: 88). Aufgaben zur Evaluation fordern Lernende dann bereits dazu auf, Meinungen und Einstellungen, die ein Text wiedergibt, zu diskutieren und zu bewerten (vgl. Solmecke 1993: 95). Hier ist eine nochmalige Abstufung des Schwierigkeitsgrades möglich, indem Lernenden vorerst unspezifisch Stellung beziehen (z.B. ob ihnen der Text gefällt oder nicht gefällt), um in weiterer Folge (oder mit anderen Aufgaben, zu einem anderen Zeitpunkt) spezifischere

Fragestellungen beantworten zu können (warum gefällt den Lernenden etwas schon/nicht, welcher Aussage stimmen sie zu/nicht zu und warum) (vgl. Solmecke 1993: 95).

Bei den lernbezogenen Kriterien nach Adamczak-Krysztofowicz richtet sich die Wahl der Aufgaben nach den Lernzielen bzw. Verstehensabsichten. Die Aufgabenart kann im Zusammenhang mit den lernzielbezogenen Kriterien nach der erwarteten Reaktion, nach dem Grad der Offenheit, nach dem Verhältnis zu anderen Fertigkeiten und nach der geforderten Textverarbeitung unterschieden werden (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 120-122). Die erwartete Reaktion meint, ob von Lernenden eine nonverbale oder verbale Reaktion erwartet wird, also, ob die gestellte Aufgabe eine eigenständige Reproduktion verlangt oder nicht (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 120). Nonverbale Aufgaben eignen sich sehr gut für AnfängerInnen, da ihr Schwierigkeitsgrad wesentlich geringer ist. Der Grad der Offenheit beschreibt, ob es sich bei einer Aufgabe um eine geschlossene, halboffene oder offene Aufgabe handelt. Geschlossene Aufgaben geben bestimmte Antwortmöglichkeiten vor, unter denen die Lernenden auswählen können. Bei halboffenen Aufgaben werden die Antworten nur teilweise von den Lernenden selbst formuliert. Offene Aufgaben zielen auf die eigenständige Sprachproduktion ab (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 120-121). Das Verhältnis zu anderen Fertigkeiten im Zusammenhang mit der Aufgabenstellung kann ebenso bedacht werden. Eine Aktivierung mehrerer Fertigkeiten führt nicht automatisch zu einem höheren Schwierigkeitsgrad, allerdings geht man davon aus, dass Aufgabenformate schwieriger sind, je mehr Schreib- bzw. Lesetätigkeiten zusätzlich mit der Textrezeption verbunden sind, weil sie zusätzlich Zeit in Anspruch nehmen, die besonders AnfängerInnen für die Verarbeitung gehörter Information benötigen (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 121). Die geforderte Textverarbeitung meint unterschiedliche Arten der Fragenformulierung, bei denen bedacht werden kann, ob die Fragen auf ein globales, detailliertes oder selektives Verständnis abzielen (Adamczak-Krysztofowicz 2009: 122). Neben der Aufgabenform können auch noch andere Faktoren bedacht werden. Werden für das Lösen einer Aufgabe beispielsweise mehr Verstehenshilfen zur Verfügung gestellt (z.B. visuelle Stützen, mehrmaliges Abspielen des Hörtextes) ist auch der Schwierigkeitsgrad des Hörtextes und der Aufgabe niedriger (Adamczak-Krysztofowicz 2009: 123). Auch das Zeitlimit einer Aufgabe beeinflusst den Schwierigkeitsgrad (Adamczak-Krysztofowicz 2009: 124).

Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe misst sich daran, wie sehr Lernende sprachlich gefordert werden. Handelt es sich um rezeptive, geschlossene Aufgaben, also muss nur zwischen verschiedenen Antwortmöglichkeiten gewählt werden (z.B. falsch/richtig, Multiple-Choice, Bildern zuordnen usw.), muss nicht selbst reproduziert werden (vgl. Globaniet 2008: 62). Das vermindert den Schwierigkeitsgrad. Wenn kleine Informationsmengen reproduziert werden (halboffene, reproduktive Aufgaben, z.B. Lückentexte, Raster usw.) ist der Schwierigkeitsgrad schon leicht erhöht (vgl. Globaniet 2008: 62). Bei offenen Aufgaben (z.B. mündliche oder schriftliche Wiedergabe, Nacherzählung von Gehörtem usw.) müssen Lernende sprachlich voll produktiv werden und dadurch besteht auch ein erhöhter Schwierigkeitsgrad (vgl. Globaniet 2008: 62). Offene Aufgaben stellen Lernende in der Regel vor wesentlich höhere Anforderungen, daher sind sie eher für fortgeschrittene HörerInnen geeignet (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 121). So kann ein Hörtext mit unterschiedlichen Aufgabentypen auch mehrmals verwendet und der Schwierigkeitsgrad nach und nach gesteigert werden. Welche Aufgabe mit welchem Schwierigkeitsgrad gewählt wird, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab wie: Sprachstand der Lernenden, Hörtext und Hörziel (vgl. Globaniet 2008: 62, vgl. Solmecke 1993: 96). Es dürfen aber auch nicht zu viele Aufgaben zu einem Text verfasst werden. Denn auch Aufgaben müssen behalten werden und eine zu große Anzahl an Aufgaben kann zu einer Überlastung seitens der Lernenden führen (vgl. Solmecke 1993: 96). Aufgaben sollten auch immer Erfolgserlebnisse mit sich bringen, daher ist eine klare Formulierung und Erklärung der Aufgaben erforderlich (vgl. Solmecke 1993: 97). Die Annahme, dass authentische Texte aufgrund ihres höheren Schwierigkeitsgrades nur bedingt im Unterricht eingesetzt werden können, wird also unter anderem dadurch entkräftet, dass der Schwierigkeitsgrad auch anhand der Aufgabe reguliert werden kann.

6. Der Einsatz von Hörtexten im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Lied und Hörspiel

Hörtexte dienen als primärer sprachlicher Input im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Die Schulung der Fertigkeit Hören muss als essentielle Aufgabe des Unterrichts erachtet werden, da das Hören die dominierende Fertigkeit der mündlichen Kommunikation darstellt. Seit der kommunikativen Didaktik gilt das Erlangen einer kommunikativen Kompetenz als vorrangiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Somit ist der Einsatz von Hörtexten aufgrund grundsätzlicher Prinzipien des Sprachunterrichts bereits legitimiert. Durch das mediale Zeitalter und wegen omnipräsenten Eindrücken im Alltag hat der Einsatz von auditiven und audio-visuellen Medien nochmals an Bedeutung gewonnen. Auditive Medien, also beispielsweise CDs, Radios, Podcasts oder MP3-Player, stellen einen unverzichtbaren Bestandteil des Medienverbandes dar (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2013: 274). Hörtexte ermöglichen, dass Lerninhalte in den Unterricht transportiert werden und dadurch der Prozess des Fremdsprachenlernens initiiert wird (Adamczak-Krysztofowicz 2013: 267). Für den Einsatz von Hörtexten gilt, dass bestimmte Auswahlkriterien in Betracht gezogen werden müssen. Neben diesen Kriterien (wie etwa Authentizität, Schwierigkeitsgrad usw.) muss auch eine Variation von Texten beachtet werden. Die Auswahl unterschiedlicher auditiver Medien und somit auch unterschiedlicher Hörtextsorten ist wichtig, um unterschiedliche Lernziele zu erreichen. Textsortenvielfalt gilt als grundsätzliches methodisches Prinzip des Sprachunterrichts. Daher erscheint es nachvollziehbar, dass auch die Hörtextsorten im Unterricht variiert werden sollten. Nachdem die Bedeutsamkeit des Hörverstehens im Kontexte Fremdsprachenunterricht und somit der grundsätzliche Einsatz von Hörtexten umfassend diskutiert wurde, kann nun über konkrete didaktisch-methodische Einsatzmöglichkeiten von Hörtexten gesprochen werden. Die Möglichkeiten Hörtexte in den Unterricht einzubringen sind sehr vielfältig und umfassend, daher werden durch eine exemplarische Vorgangsweise zwei unter vielen Möglichkeiten ausgewählt: Der Einsatz von Hörtexten am Beispiel Lied und Hörspiel. Vorerst ist eine Auseinandersetzung mit der Fragestellung notwendig, welches methodisch-didaktische Potential der

jeweilige Hörtext für den Fremdsprachenunterricht mit sich bringt. Danach sollen überblicksartig Beispiele für den Einsatz von Lied und Hörspiel im Unterricht präsentiert werden.

6.1 Lied

Das Wort Musik leitet sich vom griechischen Wort „Mousikos“ ab und bedeutet so viel wie „von den Musen“ (vgl. Quast 2005: 31). Musik definiert sich als produzierte Schallmuster, die unterschiedliche Tonlängen und Tonhöhen aufweisen und emotionalen, sozialen, kulturellen und kognitiven Zwecken dienen (vgl. Quast 2005; 31). Musik setzt sich aus unterschiedlichen Elementen zusammen: Dem Rhythmus (zeitliche Anordnung der Töne), der Melodie (räumliche Tonfolge) und gegebenenfalls noch aus einem dazugehörigen Text. Des Weiteren wird Musik durch die jeweilige Klangfarbe, ihre Dynamik (Veränderung der Lautstärke) und durch eine spezifische Form (Aufbau des Stückes, des Liedes) bestimmt (vgl. Quast 2005: 31). Musik ist eine extern kodierte Information, die mithilfe von Noten auf Tonträgern festgehalten wird. Sie besitzt eine akustische Struktur und ist daher auch ein physikalisches Ereignis. Musik ist jedoch auch ein Phänomen des menschlichen Erlebens und ist somit Teil der individuellen Wahrnehmung und Vorstellung (vgl. Quast 2005: 33). Das Lied ist die Verbindung zwischen Musik und einem Liedtext.

6.1.1 Warum Lieder im

Fremdsprachenunterricht?

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass Lieder bestimmte Universalien verwenden und dadurch einem Großteil der Menschen auf irgendeine Art zugänglich sind. Das ist besonders für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht wertvoll, da Lernende oft mit unterschiedlichen Voraussetzungen, persönlichen Vorlieben/Interessen und kulturellen Vorgaben in den Unterricht kommen und somit einfach ein gemeinsamer Konsens geschaffen werden kann. Musik nimmt einen großen, psychischen, sozialen, kulturellen und politischen Stellenwert in der Gesellschaft ein (vgl. Heister 1997: 103-104).

Melodien und Rhythmen beeinflussen die Stimmung. Somit sind auch Lieder dazu in der Lage, einen positiven Einfluss auf das Lerngeschehen und die Atmosphäre innerhalb einer Klasse zu nehmen. Musik bedeutet Klang und sie drückt Emotionen und Gefühle aus und wirkt somit stimulierend auf HörerInnen (vgl. Quast 2005: 31). Lieder verweisen nicht im eigentlichen Sinne auf authentische, spontan gesprochene Sprache. Durch die Bedeutung von Musik in beinahe allen gesellschaftlichen Kontexten handelt es sich jedoch um einen authentischen Text im weiteren Sinne, da er im Alltagsleben Gebrauch findet und eine alltägliche Relevanz aufweist. Neben der Schulung des Hörverstehens ermöglicht das Lied auch einen ästhetischen Genuss (vgl. Krumm 2001: 1090-1091), der die Einprägsamkeit von Lernerfahrungen begünstigt.

6.1.1.1 Das Potential des ästhetischen

Lernens

Ästhetisches Lernen soll ermöglichen, dass Lernende ästhetische Erfahrungen innerhalb ihres Bildungsprozesses machen können. Der Fokus liegt auf einer Förderung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit. Dazu gehört die Reflexion von Wahrnehmungsgrenzen (evtl. auch eine Verschiebung) und die Schulung der verweilenden Aufmerksamkeit, also einer Entschleunigung der Wahrnehmung (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 298). Ästhetisches Lernen fördert Emotionalität. Persönliche Anteilnahme, Empathie und subjektive Auseinandersetzungen sind im ästhetischen Lernprozess erwünscht und fördern einen Aufbau von Gefühlswelten und Erlebnisfähigkeiten (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 298). Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität können durch ästhetische Lernprozesse freigesetzt werden. Dies wiederum bietet Raum für unterschiedliche Ausdrucksformen, sodass auch das Ausdrucksvermögen von Lernenden geschult und erweitert werden kann (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 298).

Im Mittelpunkt des ästhetischen Lernens stehen Erfahrungen der Gemeinschaft und Handlungen. Es sollen aktive Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet werden und die Begegnungen mit anderen etabliert eine grundsätzliche Gleichwertigkeit der unterschiedlichen Gefühls- und Interpretationswelten (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 298). Auf Grundlage der Wahrnehmung fördert das ästhetische Lernen die Fähigkeit der Reflexion und des Wissenserwerbs, die wiederum eine Grundlage für die Entwicklung von Interpretations- und Deutungskompetenzen darstellen (vgl. Badstübner-Kizik 2014:

298). Von großer Bedeutung ist der ganzheitliche Charakter des ästhetischen Lernens. Verschiedene Sinn- und Lebensbereiche greifen ineinander (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 298). Daher ist das ästhetische Lernen auch sehr gut für einen fächerübergreifenden Unterricht geeignet.

Es gibt eine enge Verbindung zwischen ästhetischem Lernen und Medien, die oftmals unerlässlich sind, um eine ästhetische Erfahrung während des Unterrichts zu ermöglichen. Dabei geht es um die Beziehung zwischen den Inhalten und den konkret gewählten medialen Ausdrucksweisen (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 300). Im Falle des Lieds wäre diese Ausdrucksweise die Musik.

6.1.1.2 Der Zusammenhang zwischen Musik und Sprache

Der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht ist eigentlich nicht neu, denn viele Lehrwerke enthalten Lieder, die für den Unterricht nutzbar gemacht werden sollen (vgl. Wicke/Rottmann 2015: 8). Einer der Gründe, warum Musik immer wieder gern in Lehr- und Lernkontexten eingebettet wird, ist der immanente Zusammenhang zwischen Musik und Sprache. Beide sind ein Phänomen menschlicher Äußerung, deren Verbindung zueinander aus anthropologischer Sicht durch die gleichzeitige Entwicklung des Sprechens und Singens begründet werden kann (vgl. Allmayer 2008: 21). Einerseits haben sich Singen und Sprechen historisch gesehen parallel entwickelt. Andererseits kann der Zusammenhang zwischen Musik und Sprache auch entwicklungspsychologisch begründet werden. Beobachtet man die Entwicklung des Kleinkindes, so lässt sich feststellen, dass die anfänglichen sprachlichen und musikalischen Prozesse parallel ablaufen (vgl. Quast 2005: 77). Klänge und Geräusche wahrzunehmen gehört zu den frühesten Erfahrungen, die ein Mensch macht. Bereits ein Embryo ist dazu in der Lage die Stimme der eigenen Mutter zu vernehmen, simultan können aber bereits musikalische Reize erkannt und gespeichert werden, sodass davon ausgegangen wird, dass sich sprachliche und musikalische Fähigkeiten (in einem Alter zwischen acht und zwölf Monaten) gleichzeitig ausbilden (vgl. Quast 2005: 77).

Sprachverarbeitungsprozesse sind hochkomplex und werden im Laufe eines Lebens Schritt für Schritt erlernt. Wenn musikalische Information verarbeitet wird, so finden

ähnliche Vorgänge wie bei der Verarbeitung sprachlicher Informationen statt. Informationen werden aufgenommen und verarbeitet und mit bereits vorhandenem Wissen in Verbindung gebracht. Zeitgleich werden sie emotional bewertet und erzeugen bei RezipientInnen (bei HörerInnen) Gefühle (vgl. Quast 2005: 77). Auch bei sprachlichen und musikalischen Gedächtnisleistungen, bei sprachlichen und rhythmischen Fähigkeiten und bei sprachlichen und melodischen Fähigkeiten konnte ein Zusammenhang festgestellt werden (Quast 2005:78)

Im Laufe der Musikgeschichte wurde das Verhältnis zwischen Musik und Sprache immer wieder diskutiert und war einem gewissen Wandel unterlegen, der sich unter anderem auch dadurch begründet, dass Musik manchmal die Fähigkeit zugeschrieben wird, als ganz eigenständige Sprache zu fungieren oder eben nicht (vgl. Allmayer 2008: 21-23). Sprache und Musik sind beides Phänomene, die sich durch akustische Klänge und ihre Darstellung durch Zeichen definieren (vgl. Quast 2005: 76). Musik und Sprache überschneiden sich auf zahlreichen Ebenen: einer strukturellen Ebene, einer klanglichen (phonetischen) Ebene, einer semantischen Ebene, einer syntaktischen bzw. grammatischen Ebene und einer rhetorischen Ebene (vgl. Allmayer 2008: 23). Außerdem finden sich in beiden Kategorien Elemente der Kommunikation wieder, wie Rhythmus, Tempo, Dauer, Klangfarbe, Tonhöhe, Resonanz und Schall (vgl. Quast 2005: 76). Versteht man Sprache jedoch als Mittel der menschlichen Kommunikation, so kann der Musik nicht zugesprochen werden die Bezeichnung als eigenständige Sprache für sich beanspruchen zu dürfen, denn sie ermöglicht keine Kommunikation im Sinne eines Austausches oder eines Dialogs. Musik bezeichnet nicht, benennt keine Dinge und stellt auch keine Sachverhalte dar (vgl. Allmayer 2008: 23). Musik und Sprache verweisen beide auf eine Struktur und auf bestimmte Regeln, die eine gemeinsame Basis herstellen. „Dies zeigt, dass sprachliche und musikalische Informationsverarbeitung sehr eng miteinander verbunden ist“ (Allmayer 2008: 64). Jedoch trennt sie die der Struktur zugrunde liegende Logik. Beide zeigen ein unterschiedliches Verständnis in Bezug auf die Semantik (vgl. Allmayer 2008: 30). Es lässt sich also festhalten, dass es sich bei Musik und Sprache nicht um dieselben, aber um verwandte Systeme handelt (vgl. Quast 2005: 76). Fest steht jedoch, dass es zwischen den beiden Ausdrucksformen eine Wechselbeziehung gibt, die für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht genutzt werden kann.

6.1.1.3 Bedeutung für das Sprachenlernen

Für ein optimales Lernen sollten alle beteiligten Areale im Gehirn miteinander interagieren, daher ist es von Vorteil auf einen ganzheitlichen Prozess abzielen (vgl. Quast 2005: 49). Musik eignet sich ausgezeichnet, um einen solchen ganzheitlichen Prozess hervorzurufen. „Sie trägt dazu bei, dass eine Aktivierung und Kopplung verschiedener Regionen unseres Gehirns vonstatten geht“ (Quast 2005: 49). Denn bei gleichzeitiger verbaler und musikalischer Information werden bei einem Großteil der Menschen rechte und linke Gehirnhemisphäre gleichzeitig aktiviert. Auch der Bereich im Gehirn, der für unsere Emotion und Motivation verantwortlich ist (subkortikales Hirnareal), wird durch Musik angesprochen. Untersuchungen konnten außerdem belegen, dass immer neue Nervenzellen wachsen, wenn Lernen in einer anregenden Atmosphäre geschieht, somit kann die Gedächtnisleistung gesteigert werden (vgl. Quast 2005: 49).

Es kann davon ausgegangen werden, dass Lernen mit Musik dazu führt, dass Wissen besser aufgenommen, gespeichert und wieder abgerufen werden kann. Musik zu erfahren steht im Zusammenhang mit individuellen Emotionen, Gefühlen und Stimmungen. Werden bei LernerInnen ästhetische und angenehme Gefühle erzeugt, können Wissensstrukturen im Gehirn aufgrund der Eindringlichkeit der positiven Lernerfahrung leichter wieder abgerufen werden. Zusätzlich erhöht eine solche Erfahrung die Lernmotivation, da die Momente des Lernprozesses für Lernende positiv konnotiert sind (vgl. Quast 2005: 50). Eine erhöhte Lernmotivation führt in diesem Zusammenhang auch zu einer besseren Produktivität (vgl. Quast 2005: 62). Besonders bei einer unbekannten Sprache, die es neu zu erlernen gilt, wie dies im Zweit- und Fremdsprachenunterricht der Fall ist, können Lieder dabei helfen Lernbarrieren zu durchbrechen und Ängste abzubauen (vgl. Quast 2005: 51). Das funktioniert einerseits, da Musik durch ihre allgemeine Zugänglichkeit einen gemeinsamen Konsens schafft und andererseits, weil durch den emotionalen und gefühlsorientierten Charakter der Musik eine positive Lernatmosphäre entsteht. Viele Menschen empfinden Musik als entspannend und/oder als freudvolles Erlebnis. Das Lernen kann also mithilfe von Musik auch optimiert werden, da Informationen ungehindert, also ohne Blockaden, aufgenommen und verarbeitet werden können (vgl. Quast 2005: 65).

Neben einer gesteigerten Motivation können Lieder auch dazu führen, dass eine bessere Konzentration erreicht wird. Zum einen ist Musik dazu in der Lage uns von unserer Umgebung und möglichen ablenkenden Reizen abzuschirmen (vgl. Quast 2005: 61). Zum anderen bewirkt der Einsatz von Liedern im Unterricht durch den Fokus auf ein musikalisches und verbales Phänomen eine Entschleunigung der Wahrnehmung (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 298). Dadurch ist es möglich die Konzentration und den Fokus auf eine Sache zu lenken.

Beim Einsatz von Liedern im Unterricht sollte beachtet werden, dass neben dem subjektiven Eindruck auch ein intersubjektiver Diskurs als Ergänzung persönlicher Eindrücke angeboten werden sollte. Daher ist es von Vorteil, gemeinsame Start- und Anknüpfungspunkte zu schaffen, wenn mit Liedern im Unterricht gearbeitet wird (vgl. Preis 2010: 77). Musik kann im Fremdsprachenunterricht sehr wertvolle Impulse liefern und ermöglicht eine Differenzierung der Wahrnehmung. Daher ist bei der Arbeit mit Liedern eine rezeptionsorientierte Grundhaltung zu vertreten (vgl. Preis 2010: 77). Lernende sollen auf die Lieder reagieren und sich auch selbst einbringen können (vgl. Van Eunen 2007: 39). Bei der didaktischen Arbeit mit Liedern darf den Lernenden auf keinen Fall die Freude am Lernprozess genommen werden, indem der „Zauber“ des Liedes kaputt gemacht wird (vgl. Van Eunen 2007: 39). Das gilt es vor allem zu beachten, wenn versucht wird grammatische Phänomene anhand eines Liedes zu bearbeiten. Es meint jedoch auch, dass ein Lied nicht für Übungen ausgeschlachtet werden soll (vgl. Van Eunen 2007: 39). Lieder werden oft als Einstieg für eine Unterrichtseinheit genutzt. Oft ist es jedoch sinnvoll sich intensiver und länger mit einem Lied auseinanderzusetzen und zu erwägen, ob dem Hören des Liedes eine inhaltliche oder sprachliche Vorbereitung vorangehen sollte. Wenn es sich um ein kompliziertes Lied handelt, ist es oft ratsamer vorbereitende Übungen auszugestalten und das Lied erst am Ende der Einheit zu hören (vgl. Van Eunen 2007: 39). Die Verbindung zwischen Sprache und Musik kann für den Fremdsprachenunterricht gut genutzt werden. Aber auch Melodien, Rhythmen oder Eigenheiten der Stimme können unter Umständen Teil des didaktischen Konzepts sein (Van Eunen 2007: 39). Für den Zweit- und Fremdsprachenunterricht bringen Lieder ein besonderes Potential mit sich. Denn Lieder vermitteln implizit und explizit Informationen über das Leben in den Zielsprachenländern (vgl. Van Eunen 2007: 39). Durch die vielfältigen Möglichkeiten und positiven Effekte von Liedern im Unterricht sollte der Einsatz nicht als rein ergänzend angesehen

werden. Ästhetische Lernerfahrungen während des Unterrichts sind wichtig und notwendig und sollten nicht als optional erachtet werden. „Der Effekt von Musik auf Bereiche, wie Gedächtnis, Intelligenz, Kreativität, Problemlösefähigkeiten und Konzentration, rechtfertigt und erfordert ihre Verwendung in pädagogischen Situationen“ (Quast 2005: 67).

6.1.2 Beispiele für die unterrichtspraktische

Umsetzung

Der Einsatz von Liedern im Zweit- und Fremdsprachenunterricht ist durchaus verbreitet und Lieder sind auch in Lehrwerken präsent. Je nach Aktualität des Lehrwerks können diese Lieder jedoch manchmal für Lernende nicht unbedingt ansprechend wirken oder die Übungen sind so gestaltet, dass ein ästhetisches Erfahren des Liedes nicht mehr möglich ist. Es bietet sich an, Lieder einzubringen, die auch den Geschmack der Lernenden treffen und anhand derer sich Übungen gestalten lassen, die sprachliche Phänomene thematisieren. Um Didaktisierungen entwerfen zu können muss vorerst geklärt werden, welche Lieder gut einsetzbar sind und für welche Art von Übungen sich diese Lieder eignen. Ein Überblick soll eine Orientierung für Lehrkräfte ermöglichen. Eine zusätzliche Hilfestellung bietet eine Anführung von Projekten und Materialien, die sich auf den Einsatz von Liedern spezialisiert haben. Exemplarisch ausgewählte Möglichkeiten für Übungen sollen einen kurzen Einblick bieten, wie mit Liedern im Fremdsprachenunterricht gearbeitet werden kann.

6.1.2.1 Lieder für den Sprachunterricht – eine Orientierung

Durch die vielfältigen Möglichkeiten Lieder im Fremd- und Zweitsprachenunterricht einzusetzen, müssen sich Lehrkräfte mit der Frage auseinandersetzen, welche Lieder für den Unterricht geeignet sind. Dabei sind verschiedene Faktoren zu berücksichtigen: Welche Lieder wirken für Lernende ansprechend? Welche Lieder eignen sich für welche Übungen/für die Bearbeitung welcher Thematik oder für welches sprachliche Phänomen und welches Lied eignet sich für welches Sprachniveau. Dolores Rodríguez Cemillán präsentiert eine Liste an Liedern für den Sprachunterricht und führt in der

Liste zusätzlich an, welches Thema mögliche Übungen behandeln könnten und für welche Niveaus das Lied vornehmlich geeignet ist. Die Liste bietet eine gute Möglichkeit für Lehrkräfte sich selbst eine erste Orientierung zu verschaffen. Rodríguez Ce-millán präsentiert in ihrer Liste Lieder, die ihrer eigenen Erfahrung nach im Unterricht besonders gut angenommen werden und es können für den Fremdsprachenunterricht zur Hörverstehensschulung mithilfe von Liedern jene Lieder aus der Liste ausgewählt werden, die eine bestimmte Thematik (passend zum momentanen Unterrichtsgeschehen) behandeln.

Titel des Liedes	Interpret	Thematik / Grammatik	Niveau
1,2, Polizei	Mo-do	Zahlen 1-10	A1
MFG	Die Fantastischen 4	Buchstaben/ Abkürzungen	A1-B2
Da, da, da	Trio	Präsens	A1
Benzin	Rammstein	ein /kein	A1-A2
Wo bist du?	Rammstein	Präsens	A1
An deiner Seite	Tokio Hotel	Präsens	A1-A2
So ein schöner Tag (Fliegerlied)	Tim Toupet	Präsens (Partystimmung)	A1-A2
Du bist nicht echt	Echt	Präsens	A1-A2
Bitte, bitte Barbarella	Stephan Remmler	Körperteile	A2
Schönsten Arsch der Welt	Alex C	Körperteile	A1-A2
Das war ein harter Tag	Didi+Abc boys	Präsens	A1-A2
Ich will	Rammstein	Modalverben	A1-A2
Sie liebt dich	Die Beatles	Personalpronomen Akk/Dat	A1
Gib mir deine Hand	Die Beatles	Personalpronomen Akk/Dat	A1
Durch den Monsun	Tokio Hotel	Präpositionen	A1-A2
Möbel Model	Die Doofen	Präteritum	A2
Mein Fahrrad	Die Prinzen	Fahrrad	A1-A2
Gabi und Klaus	Die Prinzen	Partnerschaft	A1-A2
Geld	Die Prinzen	Geld	A2-B1
Was soll ich ihr schenken?	Die Prinzen	Geschenke	A2-B1
Das bisschen Haushalt	Johanna von Kochzian	Haushalt Frauenrolle	A2
Mal wieder richtig Sommer	Rudy Carrell	Wetter	A2-B1
Nur für dich	Wise Guys	Perfekt	A1-B1
Du bist dran	Wise Guys	WG/ Haushalt	A2-B1
Relativ	Wise Guys	Partnerschaft	
Adjektive	A2-B1		
König von Deutschland	Rio Reiser	Konjunktiv II	A2-B1
Millionär	Die Prinzen	Konjunktiv II	B1-B2
Von allein	Culcha Candela	Partystimmung	B1
Kaufen	Grönemeyer	Kaufen	B1
Stark	Ich+Ich	Vorbild	B1
Denglish	Wise Guys	Anglizismen	B1
Nur zu Besuch	Tote Hosen	Konnektoren	B1-B2
So soll es bleiben	Ich+Ich	Perfekter Tag	B2
Perfekte Welle	Juli	Perfekter Zustand	B1-B2
Geile Zeit	Juli	Erinnerungen	B1-B2
Das Beste	Silbermond	Liebe/Partnerschaft	B1-B2
Tage wie dieser	Juli	Erinnerungen	B1-B2
Dieses Leben	Juli	Leben	B1-B2
Haus am See	Peter Fox	Ideales Leben	B1-B2
Eiserner Steg	Philip Poisel	Liebeskummer	B2
Nur noch kurz die Welt retten	Tim Benzko	Alltagsprobleme	B2
Willst du mit mir gehen	Nena	Präsens/ Partnerschaft	B1
Steh auf	Tote Hosen	Mut zum Leben	B1-B2
Zerissen	Juli	Depression	B1-B2
Ich bin ich	Rosenstolz	Selbstbewusstsein	B1-B2
Wann war das	17 Hippies	Präteritum/ Erinnerungen	B1
Rock me Amadeus	Falco	Präteritum	B1
99 Luftballons	Nena	Krieg	B1-B2
Verpiss dich	Tic Tac Toe	Partnerstreit	B1-B2
Alles aus Liebe	Tote Hosen	Extreme Liebe	B1-B2
Tage wie diese	Tote Hosen	Ideale Tage	B1-B2
Wenn das Liebe ist	Glashaus	Liebe /Perfekt	B1-B2
Aurelié	Wir sind Helden	Flirten in Deutschland	B2
Liebe ist	Nena	Liebe/ Präsens	B1-B2
Eve	Annett Louisan	Adjektive	B1-B2
Lass es Liebe sein	Rosenstolz	Liebe	B1-B2
Internet Single Börse	Roger Cicero	Partnersuche Internet	B1-B2
Was es ist	Mia	Liebe	B1-B2
Was hast du getan?	Die Prinzen	Perfekt	B1-B2
Spring nicht	Tokio Hotel	Jugendproblem	B1-B2

Titel des Liedes	Interpret	Thematik / Grammatik	Niveau
Lebe lauter	Christina Stürmer	Magersucht	B2
Du kannst nicht alles haben	Wise Guys	Relativsätze	B1-B2
Chicago	Clueso	Drogensucht	B1-B2
Lala	Clueso	Verliebt sein	B1-B2
Junge	Die Ärzte	Jugendzukunft	B1-B2
Krieger des Lichts	Silbermond	Helden	B1-B2
Himmel auf	Silbermond	Glück	B1-B2
Freunde	Tote Hosen	Freundschaft	B1-B2
Heldenzeit	Wir sind Helden	Helden	B1-B2
Mama	Double Impact	Mutterliebe	B1-B2
Mama	Die Prinzen	Mutterliebe	B1
57,74,91, 2010	Sportfreunde Stiller	Fussball	B1
Dieser Weg	Xavier Naidoo	Fussball/ Leben	B1
Ich und mein Computer	Deichkind	Computer	B1-B2
Wir müssen nur wollen	Wir sind Helden	Modalverben	B1-B2
Du erinnerst mich an Liebe	Ich+Ich	Liebe/Beziehung	B1
Kampf der Liebe	Tokio Hotel	Liebe	B1
Urlaub vom Urlaub	Deichkind	Urlaubsstress	B1-B2
Sonntag im Zoo	Tote Hosen	Tiere	B1-B2
Das ganze Leben ist ein Zoo	Roger Cicero	Personen wie Tiere	B1-B2
1000 Gründe	Tote Hosen	Deutschland	B2
Deutschland	Die Prinzen	Deutschland	B1-B1
Deutschland	Muhabbet+ Freunde	Deutschland	
Ausländer	B2		
Das alles ist Deutschland	Fler/ Bushido	Deutschlandkritik	B2
Weck mich auf	Sammy de Luxe	Deutschlandkritik	B2
Ausländer	Alpha Gun	Ausländer in Deutschland	B2
Sascha, ein aufrechter Deutscher	Tote Hosen	Neonazis	B2
Schrei nach Liebe	Die Ärzte	Neonazis	B2
Bunte Republik deutschland	Udo Lindenberg	Integration	
Ausländer	B1-B2		
Gib mir nur ein Wort	Wir sind Helden	Kommunikation	B1-B2
Arbeit nervt	Deichkind	Arbeit	B2
Ode an die Arbeit	Wir sind Helden	Arbeit	B1-B2
Frauen regieren die Welt	Roger Cicero	Frauen	B1-B2
Männer	Grönemeyer	Männer	B2
Männer sind Schweine	Die Ärzte	Männer	B2
Kompromisse	Roger Cicero	Beziehungen	B1-B2
Irgendwie, irgendwo...	Nena	Indefinitpronomen	B1-B2
Schlaflied	Die Prinzen	Schlaf	B1-B2
Alles Lüge	Rio Reiser	Lüge	B2
Mein neues Handy	Wise Guys	Handy	B1-B2
Kein Schwein ruft mich an	Comedian Harmonist	Einsamkeit	B1-B2
Wir sind wir	Paul van Dik	Deutsche Geschichte	B2
Mädchen aus Ostberlin	Udo Lindenberg	Liebe in Ostberlin	B2
Willkommen in Berlin	Fler	Berlin	B2
So geil Berlin	Roger Cicero	Berlin	B2
Ich werde die Welt verändern	Revolverheld	Futur/Zukunft	B1-B2
Alles wird gut	Bushido	Mut zum Leben	B2
Schöne neue Welt	Culcha Candela	Kritik Weltsituation	B2
Jetzt gehts ab (wir feiern...)	Frauenarzt	Partystimmung	B1-B2
WEIHNACHTEN			
Weihnachtssong	Sido	Antiweihnachten	B1-B2
Frohes Fest (Weihnachtslieder)	Unheilig	Weihnachten anders	A1-A2
Wir warten aufs Christkind	Rote Rosen (Tote Hosen)	Rockige Weihnachtslieder	A1-B2

Abbildung 3: Rodríguez Cemillán, Dolores: Lieder für den Sprachunterricht (2014)

Für den Einstieg eignen sich Unterrichtsaktivitäten, die sich mit den musikalischen Attributen der Lieder auseinandersetzen. Hierfür schlägt Rodríguez Cemillán folgende Möglichkeiten an Aktivitäten vor: den Rhythmus zeichnen, die Musik beschreiben, Musikinstrumente identifizieren, über Eigenheiten des Liedes, wie Rhythmus, Stimmen oder Atmosphäre, sprechen oder das Gedicht mit Bildern assoziieren (vgl. Rodríguez Cemillán 2014: 55). Um das Hörverstehen mithilfe von Liedern zu trainieren, schlägt sie folgende Übungen vor: Lückentexte ausfüllen, Zeilen/Abschnitte in Ordnung bringen/die richtige Reihenfolge herstellen, Reime herausfinden, falsche Wörter ausstreichen, einen falschen Liedtext korrigieren, Notizen machen (aufschreiben, was man versteht), aufzählen, wie oft ein Wort/Satz/Reim vorkommt, Stichwörter identifizieren

oder Schlüsselwörter heraushören und Wörter aus einer Zeile nummerieren/anordnen (vgl. Rodríguez Cemillán 2014: 56).

Die Liste der Lieder für den Sprachunterricht dient dem Zweck, dass Lehrkräfte sich trotz der Vielzahl an Möglichkeiten einen Überblick verschaffen können. Mit der Liste verknüpft sind Ideen für die Erstellung von Übungen, die als Anhaltspunkt für eine weitere Ausarbeitung eines didaktischen Konzepts dienen. Die Liste ist aber nicht nur als eine Hilfestellung, sondern sie soll Lehrkräfte dazu animieren Lieder in den Unterricht (auch unabhängig von Lehrwerken) einzubringen und sinnvoll einzusetzen.

6.1.2.2 Lieder im Sprachunterricht – Projekte und Materialien

Lieder können auch in Form von Projekten zur Anregung von Lernprozessen eingesetzt werden. In diesem Zusammenhang sollen einige Projekte angeführt werden, die das Ziel verfolgen Lernenden durch den Einsatz von Liedern zu motivieren und die als Inspiration für den Unterricht dienen können.

Von Holm Buchner stammt das Buch „Schon mal gehört? Musik für Deutschlerner“. Am Anfang des Werkes befindet sich eine Liste von Liedern, die im Unterricht verwendet werden können und in dem Buch behandelt werden. Angeführt sind neben der jeweiligen Seitenzahl auch die verschiedenen Aufgabentypen und Niveaustufen. Daher kann die Liste nicht nur als Überblick über das Buch, sondern auch ähnlich wie die Liste von Rodríguez Cemillán als erste Orientierung genutzt werden. In dem Buch finden sich verschiedene Übungssequenzen. Insgesamt sind es fünfzehn Lieder, wobei die ersten zehn Übungssequenzen zusammen mit einem Liedtext und die letzten fünf jeweils ohne dazugehörigen Liedtext präsentiert werden. Ebenfalls enthalten ist eine CD, die dem Buch beigelegt ist und die alle im Buch angeführten Lieder enthält.

Camilla Badstübner-Kizik nennt in „Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht“ viele Beispiele, wie mithilfe von Musik unterschiedliche Fertigkeiten trainiert werden können. Lieder können nutzbar gemacht werden, um mündliche und schriftliche Fertigkeiten zu schulen. Um die mündlichen Fertigkeiten zu fördern, können spontane

Assoziationen ausgetauscht, Aussagen von Liedertexten diskutiert, Ratespiele durchgeführt, fiktive Interviews geführt oder Dialoge erfunden werden.

Durch eine Kooperation zwischen „Kultur und Sprache“ und dem „Österreichischen Verband Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF)“ ist im Jahr 2009 das Werk „Österreich. Schon gehört?“ entstanden. Es enthält einen kurzen Informationstext über Musik in Österreich, einen Kommentar für Lehrpersonen mit didaktischen Hinweisen, 14 Musikstücke und 22 Arbeitsblätter zur Arbeit mit Musik. Neben klassischen Musikstücken enthält „Österreich. Schon gehört?“ auch Lieder von Falco, Ludwig Hirsch, Hubert von Goisern und weitere, die auf einer dazugehörigen CD zu finden sind. Dadurch ermöglicht werden soll einerseits eine Schulung der unterschiedlichen Fertigkeiten, andererseits besteht auch ein landeskundlicher Fokus. Zu bedenken ist, dass sich die angeführten Übungen nicht für AnfängerInnen, sondern erst für eine Gruppe mit einem Sprachniveau ab B1 eignen.

Der Verband der Wiener Volkshochschulen brachte bereits 1996 eine Sammlung von Liedern aus Österreich heraus, die für den Zweit- und Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann. In „auf a liad“ finden sich viele Lieder österreichischer Interpreten (z.B. Wolfgang Ambros, STS, Ludwig Hirsch etc.) mit dazugehörigen Übungen.

Das Goethe-Institut bietet mit der Initiative „step into german“ eine Vielzahl an Unterrichtsmaterialien. Auf der Website können unter der Rubrik „music“ einerseits einzelne Liedtexte (jeweils zweisprachig: einmal in der Originalsprache Deutsch und einmal in Englisch) aufgerufen werden, andererseits auch umfangreiche Arbeitsblätter, denen ein Liedtext vorangestellt ist und die eine Vielzahl an Übungen enthalten.³ Die Arbeitsblätter bieten einen guten Einblick, inwiefern es möglich ist sich im Fremdsprachenunterricht auch intensiver mit Liedern zu beschäftigen und diese beispielsweise nicht nur als Einstieg für die jeweilige Lerneinheit zu nutzen.

Der DeutschMusikBlog⁴ bietet ebenfalls eine Vielzahl Ideen für den Einsatz von Liedern im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Es lässt sich eine breite Auswahl an Anregungen für Didaktisierungen finden. Die unterschiedlichen Vorschläge für den

³ Online abrufbar unter: <https://www.goethe.de/prj/stg/en/mat/mmu.html>. (10.03.2021).

⁴ Online abrufbar unter: <https://deutschmusikblog.de/> (10.03.2021).

Unterricht lassen sich nach den Kriterien „Fertigkeiten“, „Niveaustufen“ und „Themen“ auswählen.

Beim neuseeländischen Projekt der Agentur Musicisthelanguage mit dem Namen „Rumpelstilzchen goes Hip Hop“ wird eine Symbiose zwischen einem bekannten Märchen und Musik geschaffen. Dabei sollten Lernende sprachliche Elemente von Hip-Hop-Songs einüben, um sie im Anschluss aufzuführen. Ein weiteres Projekt der Agentur Musicisthelanguage mit dem Namen „Grammati-Kuss“ besteht aus zehn eigens komponierten Rap-Lieder auf einer CD und einem dazugehörigen Handbuch. Die Lieder wurden von zwei deutschen Rap-Musikern produziert. Sie definieren sich als „Lückensongs“, angelehnt an den im Sprachunterricht viel verwendeten Lückentext, bei denen der Refrain jeweils vorgegeben ist und die Strophe des Liedes von den Lernenden selbst geschrieben werden. Wie der Name des Projekts bereits sagt, werden hauptsächlich grammatische Themen durch die Lieder behandelt. Beide Projekte sind nicht vornehmlich auf das Hörverstehen ausgerichtet. Sie können jedoch als Anregung dienen, um eigenständige Projekte zu entwerfen, die sich in einem höheren Maße auf das Hörverstehen fokussieren.

6.2 Hörspiel

Das Hörspiel ist eine Kunstform, die sich durch Stimme, Stille, Klänge und Geräusche definiert. Es wird mittels Tonträger (z.B. Radio oder CD) an HörerInnen herangetragen (vgl. Jenkins 2010: 118). Durch ein Hörspiel sollen Gefühle, Assoziationen und Bilder bei HörerInnen hervorgerufen werden. Das Hörspiel besteht in seiner Form nun ungefähr seit neunzig Jahren. Ursprünglich war das Hörspiel untrennbar mit dem Rundfunk verbunden und erlebte in den 1950er-Jahren in diesem Kontext seinen ersten Höhepunkt. Mitte der 1980er-Jahre verlor das Hörspiel zusehends an Bedeutung. Jedoch erlebte es ab den 1990er-Jahren durch die Möglichkeit auch über andere Medien (Kassette, CD) an HörerInnen zu gelangen eine Emanzipation (vgl. Krug 2020: 131f). Durch das mediale Zeitalter konnte der immanente Zusammenhang zwischen Hörspiel und Rundfunk nach und nach aufgelöst werden und es gibt in der Zwischenzeit zahlreiche Realisationsmöglichkeiten des Hörspiels. Ausgehend von den 1990er-Jahren gewann das Hörspiel auch in einem unterrichtlichen Kontext an Bedeutung und es wurden

Hörspiele eigens nur für den Gebrauch im Sprachunterricht entwickelt (vgl. Jenkins 2010: 119). Hörspiele sind einkanalige, auditive Texte. Es sind sowohl monologische, dialogische, als auch multilogische Realisationen des Hörspiels möglich. Es ist schwierig die Form der Mündlichkeit von Hörspielen eindeutig zu bestimmen, es handelt sich dabei jedoch primär um nicht spontan gesprochene Texte. Oft, aber nicht gezwungenermaßen, liegt dem Hörspiel ein geschriebener Text zugrunde. Für den Unterricht gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten Hörspiele zur Schulung der Fertigkeit Hören zu nutzen. Neben klassischen, literarischen Hörspielen gibt es auch semi-authentische Hörspiele, die Dialoge der Alltagskommunikation imitieren und HörerInnen auf reale Sprachsituationen vorbereiten können. Neben der Art des Hörspiels gibt es auch Angebote mit unterschiedlicher Länge. Kurzhörspiele eignen sich gut, aber auch längere Hörspiele können mit entsprechender Vor- und Nachbearbeitung für den Unterricht nutzbar gemacht werden. Das Hörspiel verweist auf eine sehr offene Form, daher ist es schwierig eindeutige Charakteristika zu finden, die das Hörspiel definieren.

6.2.1 Versuch einer Definition

Beim Hörspiel handelt es sich um einen akustischen Ablauf unterschiedlicher Signale. Anders als bei Musik definiert sich dieser akustische Ablauf jedoch hauptsächlich als gesprochene Sprache (vgl. Jandl/ Mayröcker 1970: 88). Bei der ursprünglichen Definition des Hörspiels wurde zusätzlich vorausgesetzt, dass die Wiedergabe durch den Rundfunk erfolgt. Allerdings werden Hörspiele heute auch sehr oft durch andere Medien (z.B. CD, MP3, Internet) wiedergegeben, sodass der Zusammenhang mit dem Rundfunk nicht als ausschlaggebender Aspekt einer Definition herangezogen werden kann. Man kann sagen, dass beim Hörspiel versucht wird alles Gegenständliche/Sichtbare in eine akustische Form zu bringen (vgl. Jandl/ Mayröcker 1970: 88). Dadurch, dass es sich beim Hörspiel um ein rein auditives Medium handelt, gibt es keine wechselseitige Verdeutlichung oder Interpretation des Sichtbaren. Ein Hörspiel wird von ein oder mehreren AutorInnen verfasst und verlangt eine akustische Realisierung des verfassten Textes (vgl. Jandl/ Mayröcker 1970: 90).

Im Hörspiel treten mehrere Zeichensysteme, entweder einzeln oder in Verknüpfung auf, die eine Bedeutung konstruieren (vgl. Müller 2012: 29). Die relevanten

Zeichensysteme sind: Sprache, Stimme, Geräusch, Musik, Stille (allgemeine Zeichensysteme). Zusätzlich wichtige Elemente sind Blende, Schnitt, Mischung, Raumklang, elektroakustische Manipulation (audiophone Zeichensysteme) und Originalton (vgl. Müller 2012: 29, vgl. Schmedes 2002: 69f). Die Sprache als Zeichensystem umfasst den gesamten Bereich linguistischer Zeichen, jedoch ist in diesem spezifischen Fall der Wortlaut des Hörspiels gemeint. Die sprachliche Vermittlung im Hörspiel funktioniert ausschließlich über die Stimme. Die Stimme ist daher in diesem Zusammenhang ein eigenes Kommunikationssystem, das eigene Bedeutungsstrukturen umfasst. Sie transportiert den semantischen Gehalt des Hörspiels (vgl. Schmedes 2002: 71). Geräusche können als Inhaltselement, als symbolische Ausdrucksmittel oder als Strukturelement dienen. Sie können entweder stilisiert werden oder naturalistisch wirken (Müller 2012: 29). Musikelemente sind im Hörspiel üblich, auch wenn es sich vornehmlich durch die gesprochene Sprache definiert. Dabei kann es sich um Musik im eigentlichen Sinne, aber auch nur um Töne oder Klänge handeln. Oft dienen musikalische Elemente als Gliederung des Hörspiels (Einleitung oder Beendigung), können aber auch semantische Funktionen erfüllen, wenn beispielsweise bestimmte Situationen und Schauplätze mit bestimmten musikalischen Elementen in Verbindung gebracht werden. Möglich ist auch, dass durch eine musikalische Untermalung Befindlichkeiten von Personen ausgedrückt werden sollen (vgl. Müller 2012: 29-30). Der Originalton bezeichnet akustisches Material, das nicht eigens für das Hörspiel produziert, sondern in der Realität vorgefunden und aufgenommen wurde (vgl. Müller 2012: 30). Erst durch die Montage werden die einzelnen Teile des Hörspiels zusammengeschnitten. Durch Blende, Schnitt und Mischung werden die akustischen Zeichen miteinander verknüpft, um eine lineare Kontinuität zu erreichen (vgl. Müller 2012: 30). Der Raumklang (oder Stereofonie) kann als räumliche Schallquellen-Positionierung verstanden werden. Es geht um die akustische Qualität von Stimme, Musik und Geräusch, die in ein Verhältnis zur Größe des Raumes gesetzt wird. Dies kann zum Beispiel beeinflusst werden durch eine unterschiedliche Distanz zum Mikrofon (vgl. Müller 2012: 30). Es gibt diesbezüglich verschiedene Standpunkte: Entweder es wird versucht die Illusion eines möglichst realen Raums zu konstruieren, oder der akustische Raum bildet die Stimmungen der Figuren ab und lenkt die Aufmerksamkeit auf das Innere der Charaktere (vgl. Müller 2012: 31). Mithilfe elektroakustischer Manipulation lässt sich das akustische Material verändern, um bestimmte Effekte zu erreichen (vgl. Müller 2012: 31).

Das Hörspiel kann als semiotisches System verstanden werden, dem mehrere Zeichensysteme zugrunde liegen. Die Wirkungsweisen dieser einzelnen Zeichensysteme sind bestimmten Regeln unterworfen. Jedes dieser Zeichensysteme erzeugt eine spezifische Bedeutung (vgl. Schmedes 2002: 69). Die Zeichensysteme Sprache, Stimme, Geräusch und Musik können sich gegenseitig unterstützen. Die Zeichenbezüge können nacheinander oder zeitgleich ablaufen. In einzelnen Fällen können bestimmte Zeichensysteme ein anderes Zeichensystem ersetzen, wenn beispielsweise nonverbale Artikulation innerhalb des Hörspiels stattfindet und etwa Musik an die Stelle des sprachlichen Ausdrucks rückt (vgl. Schmedes 2002: 92). Gleiche Zeichen und Zeichensysteme sind von dem jeweiligen Kontext abhängig. Dieselben Zeichen können je nach Kontext unterschiedliche Bedeutungen konstruieren. Die Merkmale der einzelnen Zeichensysteme weisen Ähnlichkeiten zueinander auf. Die Zeichen eines Hörspiels stehen in einer bestimmten Beziehung zueinander und sie entfalten ihre Bedeutung nie isoliert, sondern nur in einem gemeinsamen Kontext (vgl. Schmedes 92f).

6.2.2 Historischer Abriss

Ab 1945 haben sich im Wesentlichen zwei Arten des Hörspiels etabliert: das „alte“ Hörspiel, das sich im Kontext Rundfunk entwickelt hat, und das „neue“ Hörspiel, das in den 1960er-Jahren entstanden ist und sich bis heute weiterentwickelt.

Das alte Hörspiel, auch traditionelles, narratives oder literarische Hörspiel genannt, erlebt seine Blütezeit zwischen 1950 und 1958. Viele bekannte SchriftstellerInnen der Nachkriegszeit schreiben in diesem Zeitraum eigens für den Rundfunk konzipierte Hörspiele, so etwa Ingeborg Bachmann oder Peter Handke (vgl. Müller 2012: 26). Das Hörspiel wird als besonderer Teil der literarischen Kultur erachtet. In diesem Zeitraum ist das Hörspiel durch den Rundfunk für viele Menschen zugänglich. Gedrucktes ist hingegen durch die von jahrelangem Krieg geprägte Gesellschaft Mangelware (vgl. Krug 2020: 66). Der Fokus des Hörspiels der 1950er-Jahre liegt auf einer literarisch-sprachlichen Ebene. Musik und Geräusche sind ausschließlich zur Untermalung gedacht. Das alte Hörspiel wird auch als Illusionshörspiel bezeichnet. Denn das vorrangige Ziel des Hörspiels in der Nachkriegszeit war HörerInnen in eine

Vorstellungswelt eintauchen zu lassen und eine Identifikation mit den dargebotenen Figuren zu ermöglichen (vgl. Müller 2012: 27).

In den 1960er-Jahren entwickelt sich dann eine Forderung nach einer neuen Hörspiel-dramaturgie (vgl. Müller 2002: 27). Auch das neue Hörspiel ist vorerst von literarischen Mustern geprägt, jedoch verfolgt es andere literarische Traditionen, so ist etwa in den Anfängen des neuen Hörspiels die Lautpoesie sehr beliebt (vgl. Müller 2002: 27). Neue technische Möglichkeiten wie Stereophonie, Schnitt und Montage ermöglichen auch völlig neue Konzepte des Hörspiels. Charakteristisch für das neue Hörspiel ist, dass das dominante Wort zu einem Element von vielen wird und Geräusche und Musik an Bedeutung gewinnen. Andere Zeichensysteme (Musik, Geräusche, Stille) werden nicht mehr nur als ergänzend, sondern als gleichwertig erachtet (Schmedes 2002: 41). Mit der Neubewertung der Zeichensysteme und den technischen Möglichkeiten ist nun nicht mehr nur der Hörspielautor, sondern auch der Hörspielmacher von wesentlicher Bedeutung (vgl. Schmedes 2002: 42). Die 1970er-Jahre setzten die Bestrebungen des vorangegangenen Jahrzehnts fort und es kommt zusehends zu einer Auflösung der einstmals vorherrschenden dramaturgischen und ästhetischen Gesetzmäßigkeiten innerhalb des Hörspiels (vgl. Schmedes 2002: 42). Es wird immer weniger das Ziel verfolgt mithilfe eines literarisch geprägten Textes imaginäre Welten zu erschaffen, in die sich HörerInnen einfühlen können, vielmehr soll das Hörspiel ein eigenständiges Kunstwerk darstellen (vgl. Müller 2012: 27, vgl. Krug 2020: 94f). Das Hörspiel als neue akustische Kunst macht eine Definition schwierig. Denn die Grenzen zwischen Musik, Kunst und Hörspiel sind nicht klar erkennbar. Es entsteht die Forderung den Begriff Hörspiel möglichst weit zu fassen und auch experimentelle Hörspiele mit einer Orientierung auf Klang als solche bezeichnen zu können (vgl. Müller 2002: 28). Das Originalton-Hörspiel, bei dem versucht wird möglichst viel authentisches Material in das Hörspiel einzubauen, wird sehr beliebt (vgl. Müller 2002: 27).

1985/86 folgt die Einführung des dualen Rundfunks und zusammen mit dem immer weiter auch in Einzelhaushalten verbreiteten Fernsehapparats verliert das Hörspiel aufgrund populärer Privatsender mit anderem Fokus an Bedeutung (vgl. Müller 2002: 28). Während der öffentliche Rundfunk weiterhin versucht das Hörspiel als öffentlich-rechtliche Radiokunst aufrecht zu erhalten, verzichten die Privatsender darauf, das Hörspiel in ihr Programm aufzunehmen (vgl. Krug 2020: 126).

Ausgehend von der Entwicklung des dualen Rundfunks gerät das Hörspiel vorübergehend in eine Krise und verliert an gesellschaftlicher Bedeutung. Der mediale Wandel ab den 1990er Jahren macht es jedoch möglich, das Hörspiel über andere Medienverbünde zu transportieren, vorläufig mithilfe von Kassetten (vgl. Krug 2020: 131f). Durch die Trennung des Hörspiels vom Rundfunk erlangt es Emanzipation und so kommt es in den 1990er-Jahren zu einem erneuten Hörspiel-Boom (vgl. Krug 2020: 151f). So erlangt das Hörspiel auch für den Unterricht an Bedeutung. Ab den 1990er-Jahren werden Hörspiele eigens für den Sprachunterricht aufgenommen (vgl. Jenkins 2010: 119). Mit der Entwicklung neuer Technologien kommt es auch zu neuen Möglichkeiten der Verbreitung auf. Das Hörspiel wird nun nicht mehr nur auf Kassette, sondern auch auf CD aufgenommen. Das Kurzhörspiel wird sehr beliebt und auch unterschiedliche Genres können sich durchsetzen, so etwa das Kriminalhörspiel, aber auch Hörspiele für Kinder (vgl. Krug 125f). Durch die Digitalisierung eröffnen sich weitere Möglichkeiten für das Hörspiel. Ab den 2000er-Jahren ist auch das Internet ein mögliches Medium, durch das das Hörspiel transportiert werden kann. Digitale Produktionen und damit zusammenhängende Formate (MP3 und andere Audio-Dateien) gewinnen an Bedeutung (vgl. Krug 2020: 168f). Das neue Hörspiel entwickelt sich in diesem Sinne immer weiter. So sind heute Hörspielpools oder Podcasts sehr beliebt, für die sogar eigene Apps entwickelt werden (vgl. Krug 2020: 199).

6.2.3 Warum Hörspiele im Fremdsprachenunterricht?

Hörspiele bieten eine Vielzahl an Möglichkeiten für den Unterricht und bringen auch das Potential mit sich, das Hörversehen im Zweit- und Fremdsprachenunterricht zu schulen. Obwohl seit den 1990er-Jahren Hörspiele eigens für den Unterricht entwickelt werden, ist der Einsatz im Fremdsprachenunterricht nicht sehr verbreitet. Oft wird angenommen, dass sich das Hörspiel nur für eine fortgeschrittene Hörerschaft eignet, da es erforderlich ist über einen längeren Zeitraum die Konzentration aufrecht zu erhalten und sich nicht von Ablenkungen irritieren zu lassen (vgl. Müller 2012: 103). Allerdings können Hörspiele durch eine spannende Handlung und lebendige Charaktere die Aufmerksamkeit von Lernenden wecken und sie eignen sich gut, um die

Aufmerksamkeitsspanne auch aufrecht zu erhalten. Fremde Lebenswelten können SchülerInnen nähergebracht und durch eine einprägsame Atmosphäre vermittelt werden (vgl. Groene 1980: 19). Mit einer entsprechenden Vorbereitung und der richtigen Auswahl kann das Hörspiel für verschiedene Altersgruppen und Niveaustufen im Fremdsprachenunterricht verwendet werden.

Das Hörspiel ermöglicht eine Imagination des Gehörten und das Entfalten der Fantasie der Lernenden. Einerseits fördert das Hörspiel das Textverstehen, andererseits leistet es auch einen Beitrag für die Entstehung eines Selbst- und Weltverstehens (vgl. Müller 2012: 103). Es bietet die Möglichkeit die Unterscheidung zwischen Geräuschen und Stimme und zwischen den einzelnen Stimmen zu schulen. Somit kann der sprachliche und sonstige akustische Input voneinander getrennt und differenziert werden (vgl. Müller 2012: 103). SprecherInnenstimmen unterscheiden sich nach Stimmhöhe, Stimmführung, Rhythmus und Sprechgeschwindigkeit und das Wahrnehmen dieser spezifischen Differenzen muss erst erlernt werden (vgl. Groene 1980: 19). Die Unterscheidung von Stimmen und die Abgrenzung zwischen sprachlichem und sonstigem akustischem Input ist auch in der Alltagskommunikation sehr wichtig und das Hörspiel kann in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag zur Erlangung der Fertigkeit Hören leisten. Der Alltag macht es erforderlich, dass Lernende auch unter schweren akustischen Bedingungen verstehen können, was gesagt wird (vgl. Groene 1980: 19). Um dieses Ziel erreichen zu können, müssen Lernende bereits früh mit solchen Situationen konfrontiert werden. Durch das Hörspiel wird vorerst das globale Verstehen gefördert. Durch die Behandlung von inhaltlichen und formalen Aspekten kann jedoch bei fortgeschrittenen HörerInnen auch auf ein detailliertes Hören abgezielt werden (vgl. Groene 1980: 19).

Für das globale Verstehen empfiehlt es sich, dass das Hörspiel vorerst als ganze Einheit gehört wird. Durch unterschiedliche Aufgabenstellungen ist es möglich, eine Segmentierung des Hörspiels vorzunehmen und gegebenenfalls einzelne Stellen nochmals zu hören. Das ermöglicht Lernenden sich aktiv durch Meinungen und Vermutungen einzubringen (vgl. Goethe-Institut Bordeaux 2007: 45). Durch verschiedene Übungen kann zwischen unterschiedlichen Hörzielen unterschieden werden (z.B. globales Hören, detailliertes Hören). Das fördert die Entwicklung verschiedener Hörstrategien. Durch unterschiedliche Hörziele und damit zusammenhängende differenzierte

Übungen kann der Schwierigkeitsgrad gelenkt und nach und nach gesteigert werden (vgl. Goethe-Institut Bordeaux: 45). Wichtig ist es geeignete Hörspiele zu präsentieren, aber auch passende Übungen und Aufgaben zu entwerfen, um einerseits das Entstehen von Hörstrategien zu ermöglichen, aber andererseits eine Überforderung zu vermeiden. Das Hörspiel kann sehr gut genutzt werden, um das Hörverstehen zusammen mit anderen Fertigkeiten zu schulen. Es ist möglich, das Hörspiel zusammen mit einer Transkription zu bearbeiten (vgl. Goethe-Institut Bordeaux 2007: 45). Das kann einerseits den Schwierigkeitsgrad mindern, indem Lernende hörend mitlesen können, andererseits können verschiedene Übungen bearbeitet werden, die abwechselnd oder simultan die Fertigkeiten Hören und Lesen verbinden. Die Erstellung eines eigenen Hörspiels bietet etwa die Möglichkeit das Hören auch mit dem Sprechen und Schreiben zu verbinden. Außerdem bietet das Hörspiel einen guten gemeinsamen Konsens, um Gesprächssituationen in der Klasse zu initiieren (vgl. Goethe-Institut Bordeaux 2007: 45). Das gemeinsame Hören eines Hörspiels schafft nicht nur eine gemeinsame Erfahrung die verbindet, sondern eröffnet auch die Möglichkeit sich über das Gehörte auszutauschen und zu diskutieren. Somit lässt sich das Hören des Hörspiels, das auf die Schulung der Fertigkeit Hören abzielt, einfach mit nachfolgenden Übungen verbinden, bei denen miteinander kommuniziert werden soll, sodass die Fertigkeiten Hören und Sprechen simultan geschult werden können. Neben der Verbindung verschiedener Fertigkeiten ist das Hörspiel auch bestens dazu geeignet das analytische Verstehen zu verbessern. Das analytische Verstehen betrifft Schlussfolgerungen, die über den unmittelbaren Textinhalt hinausgehen (vgl. Solmecke 2007: 9). Dies tritt demnach ein, wenn ein Austausch über das Hörspiel stattfindet, der auch Meinungen, Gedanken und Stellungnahmen und nicht nur den bloßen Inhalt des Hörspiels umfasst. Um solche Schlussfolgerungen herbeizuführen eignet sich besonders das Kriminalhörspiel. Dabei ist es möglich vor der Auflösung der Geschichte Lernende selbst diskutieren zu lassen, wer beispielsweise der Mörder ist.

6.2.4 Beispiele für die unterrichtspraktische

Umsetzung

Die Vielzahl und unterschiedlichen Arten des Hörspiels eröffnen auch zahlreiche Möglichkeiten für den Einsatz im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Lehrkräfte müssen sich in erster Linie die Frage stellen, welches Hörspiel sie verwenden möchten, für welche Niveaustufe dieses Hörspiel geeignet ist und welche Übungen sich anhand des Hörspiels gestalten lassen. Neben all diesen Fragen stellt sich jedoch auch noch jene der Quelle, aus denen Hörspiele bezogen werden können. Exemplarisch angeführt werden das Hören eines klassischen Hörspiels, das neben der Schulung des Hörverstehens auch einen Beitrag zum literarischen Lernen leistet, das Erstellen eines Hörspiels, durch das eine Verbindung des Hörverstehens mit anderen Fertigkeiten möglich wird, und das Kriminalhörspiel, das sich besonders gut eignet, um ein analytisches Verstehen zu trainieren.

6.2.4.1 Hörspiele für den Unterricht –

Quellen für Materialien

Um Hörspiele im Fremdsprachenunterricht sinnvoll einsetzen zu können, müssen Quellen gefunden werden, die ein entsprechendes Material zur Verfügung stellen. Durch das Internet ist der Einsatz von Hörspielen aufgrund der schnellen Verfügbarkeit wesentlich einfacher geworden. Immer noch eine gute Quelle für Hörspiele ist der öffentliche Rundfunk. Auf der Internetseite des österreichischen Radiosenders OE1 lassen sich viele Hörspiele finden, die gratis abgerufen und direkt auf der Website abgespielt werden können.⁵ Die Länge der Hörspiele variiert sehr stark, wobei Kurzhörspiele eher selten vertreten sind. In der „Radiothek“ des öffentlich-rechtlichen Fernsehsenders ORF lassen sich zudem zahlreiche Podcasts zu vielfältigen Themen finden, die auf verschiedenen Radiosendern (unter anderem auch auf OE1) gesendet wurden.⁶

⁵ Online abrufbar unter: <https://oe1.orf.at/collection/639198> (13.03.2021).

⁶ Online abrufbar unter: <https://radiothek.orf.at/podcasts> (13.03.2021).

Auf der Website von RADIO-TODAY⁷ lässt sich ebenso eine sehr große Auswahl an Hörspielen finden. Der Fokus liegt hier auf literarischen Hörspielen, die auf der Website kostenfrei gehört werden können. Auf der Website vorleser.net⁸ gibt es eine große Vielfalt an kostenfrei zur Verfügung stehenden Hörspielen mit literarischem Bezug.

Die Initiative „stepintogerman“ des Goethe-Instituts bietet neben Liedern auch Podcasts auf ihrer Website mit dazugehörigen Transkriptionen an.⁹ Die Podcasts beschäftigen sich mit dem Thema Musik aus Deutschland und können daher sehr gut genutzt werden den Einsatz von Liedern mit dem Hören der Podcasts zu verbinden.

Nicht zu vernachlässigen sind Websites, die auch als App angeboten werden. Darunter fällt etwa die Videoplattform Youtube, auf der eine sehr große Zahl an Hörspielen zu finden ist und die nicht nur alle Arten von Hörspielen, sondern auch Hörspiele mit unterschiedlichsten Längen im Angebot hat. In der App SoundCloud, die hauptsächlich für Musik entwickelt wurde, finden sich ebenso verschiedenste Anbieter, die auch Hörspiele im Sortiment haben. Die App Spotify wurde entwickelt, um HörerInnen verschiedene auditive Medien zur Verfügung zu stellen. Neben Musik gibt es auch Podcasts, Hörbücher und Hörspiele. Die Audible-App (oder Website) ist eigens für Hörbücher, Podcasts und Hörspiele entwickelt worden. Um das Angebot in Anspruch zu nehmen ist allerdings ein monatlicher Beitrag zu zahlen.

„Hörtex-te im Deutschunterricht“ von Karla Müller bietet einen guten theoretischen Einblick in Bezug auf den didaktisch-methodischen Einsatz von Hörtexten. Außerdem finden sich am Ende des Buches Praxisbeispiele für die Umsetzung im Unterricht. Dem Werk beigelegt ist eine CD, die alle in den Praxisbeispielen angeführten Hörtext-e, da-run-ter auch Hörspiele, enthält.

„Hörspiel: eine Sammlung zeitgenössischer deutschsprachiger Hörspiele“ erschienen im Jahr 2000 und herausgegeben von William Odom ist eine Sammlung an zeitgenössischen Hörspielen, die als Anregung und Inspiration für den Unterricht genutzt werden kann.

⁷ Online abrufbar unter: <http://www.radio-today.de/hoerspiel-download.php> (13.03.2021).

⁸ Online abrufbar unter: <https://www.vorleser.net/> (13.03.2021).

⁹ Online abrufbar unter: <https://www.goethe.de/prj/stg/en/mat/mmu.html> (13.03.2021).

Neben den angeführten Quellen gibt es noch zahlreiche andere Sammlungen auf die zurückgegriffen werden kann. Auf diverseren Websites, so etwa auf jener des bereits mehrmals genannten Goethe-Instituts, finden sich zudem Empfehlungen, welche Hörspiele sich für den Einsatz im Unterricht besonders gut eignen.

6.2.4.2 Hörverstehen und Sprachbewusstsein: Ein mehrsprachiges Hörspiel hören

Mehrsprachige Hörspiele bieten die Möglichkeit Lernende für andere Sprachen und Kulturen zu sensibilisieren und eine tolerante Einstellung gegenüber allen Sprachen im Unterricht zu vermitteln. Das Hörspiel „Der Zauber der Schildkröte“ von Gcina Mhlophe ist ein 1998 produziertes Hörspiel zu einem afrikanischen Märchen. Durch die große Bekannt- und Beliebtheit wurde es im Jahr 2010 neu aufgelegt (vgl. Müller 2012: 152) und kann im Handel als CD erworben werden. Das Märchen wird abwechselnd in mehreren Sprachen erzählt: Deutsch, Englisch, Zulu und Xosa. Das Hörspiel ist in Abschnitte unterteilt, bei denen sich die jeweiligen Sprachen immer abwechseln. Die ersten sechs Minuten bilden den ersten Abschnitt des Hörspiels, der fragmentarisch für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann (vgl. Müller 2012: 152). Für den Deutsch-Unterricht von besonderer Bedeutung sind natürlich die Passagen in der Zielsprache. Die Mehrsprachigkeit des Hörspiels kann allerdings dazu genutzt werden, um Lernende auf besondere Stimmungen und Atmosphären des Hörspiels aufmerksam zu machen, über die im Anschluss gut gesprochen werden kann. So lässt sich auch in einer gänzlich unbekannten Sprache der Erzählton interpretieren. Da einzelne Passagen des Hörspiels in einer unbekannten Sprache gesprochen werden, wird den Lernenden die Möglichkeit genommen alles Wort für Wort verstehen zu wollen. Dies ist oft eine Fehlerquelle und kann das globale Verstehen verhindern. Daher können mehrsprachige Hörspiele auch einen positiven Beitrag dazu leisten, Hörstrategien zu fördern, die auf ein globales Verstehen abzielen.

In dem Buch „Hörtex te im Deutschunterricht“ von Karla Müller findet sich zu diesem Hörspiel folgende Aufgabenstellung: Die Lernenden hören die ersten sechs Minuten des Hörspiels. Durch die Passagen in der Zielsprache können Lernende die Einführung in das Märchen verstehen. Die Passagen in unbekannten Sprachen bekommen sie zusätzlich ein Gefühl für die Stimmung und die Atmosphäre der Geschichte.

Danach kann mithilfe unterschiedlicher Arbeitsaufträge der Fortgang des Hörspiels von den Lernenden selbst erfunden werden (vgl. Müller 2012: 152). Möglich sind beispielsweise Gruppen- oder Partnerarbeiten, in denen der Fortgang des Märchens entweder nur mündlich besprochen oder niedergeschrieben und anschließend im Plenum vorgestellt wird. Zuletzt kann das Hörspiel noch zu Ende gehört werden. Das macht es möglich die erfundenen Märchen anschließend mit dem tatsächlichen zu vergleichen.

Zunächst wirkt es so, als würde sich dieses Hörspiel eher für ein jüngeres Publikum eignen. Dadurch, dass es Märchen in unterschiedlichen Kulturen in den verschiedensten Formen gibt und beinahe jeder Mensch auf die ein oder andere Art bereits damit konfrontiert wurde, eignen sie sich jedoch auch für eine jugendliche oder erwachsene HörerInnenschaft. Bei Müller ist die Aufgabestellung nicht eigens für den Zweit- und Fremdsprachenunterricht konzipiert, lässt sich jedoch gut dafür adaptieren. Die Vorlage/das Hörspiel eignet sich an sich auch für AnfängerInnen. Jedoch müssen die Lernenden bei der als Beispiel angeführten Aufgabenstellung selbst sprachlich produktiv werden und der Vergleich zweier Geschichten erfordert ein bestimmtes Sprachniveau, daher ist das Hörspiel in Zusammenhang mit dieser Aufgabenstellung erst ab dem Niveau A2 zu empfehlen.

6.2.4.3 Hören im Verbund mit anderen

Fertigkeiten: Ein Hörspiel erstellen

Ein Hörspiel im Unterricht selbst zu erstellen ist eine gute Möglichkeit, um das Hörverstehen im Zusammenspiel mit anderen Fertigkeiten zu schulen. Das Erstellen eines eigenen Hörspiels erfordert im Grunde ein handlungs- und produktionsorientiertes Konzept (vgl. Collazo 2014: 36). Da es sich beim Hören um eine rezeptive und keine produktive Fertigkeit handelt, wird das Erstellen eines Hörspiels oft nicht als dazu geeignet angesehen, das Hörverstehen selbst zu schulen. Es sei jedoch hier kurz ausgeführt, wie sich das Hörverstehen in diesem Kontext im Verbund mit anderen Fertigkeiten trainieren lässt. Die Hörspielproduktion kann als Möglichkeit verstanden werden, die vier Fertigkeiten integrativ zu schulen (vgl. Collazo 2014: 36).

Die Hörspielproduktion im Fremdsprachenunterricht bringt viele Vorteile mit sich. Lernende können dabei kreativ werden und es wird ein Raum geboten, in dem sie sich

emotional einbringen können (vgl. Collazo 2014: 36). Julia Collazo stellt dazu ein Projekt mit dem Titel „Podcasten – auf Deutsch?“ vor, das sie selbst mit mehreren Gruppen zwischen den Niveaustufen B1 und B2 im Jahr 2013 durchgeführt hat. Übergeordnetes Thema des Projekts sind kulturelle Differenzen zwischen Deutschland und Mexiko. Aufgabe ist es, dass Lernende in Gruppen jeweils eine Audioaufnahme zu diesem Thema anfertigen, die dann in Serie zusammen mit anderen Kursproduktionen als Podcast ins Internet gestellt wird. Hier erwähnt werden soll nur, dass solche Projekte einerseits ermöglichen, verschiedene Kurzhörspiele in Kleingruppen zu erstellen, die dann jeweils von den anderen Gruppen gehört und verstanden werden sollen. Durch das Erstellen eines Manuskripts wird die Fertigkeit Schreiben angesprochen, das Aufnehmen des Hörspiels fördert die Fertigkeit Sprechen (evtl. auch Lesen, je nachdem wie frei das Skript gestaltet ist), und das Hören der Kurzhörspiele der anderen Gruppen dient der Schulung des Hörverstehens. Auch ein zusammengeschnittener Podcast kann für eine Weiterarbeit verwendet werden, indem weiterführende Hörverstehensübungen dazu entworfen werden. Aufgenommen werden kann ein Hörspiel mithilfe des Programms Audacity¹⁰, das im Internet kostenfrei zur Verfügung steht.

Für AnfängerInnen ist der Aufwand eines selbst aufgenommen Hörspiels relativ hoch (vgl. Müller 2012: 131). Neben der Erstellung eines Manuskripts und der Aufnahme selbst erfordert ein Hörspiel gegebenenfalls auch noch die technische Überarbeitung der Aufnahme und das Einspielen von Geräuschen und/oder Musik. Daher ist es ratsam eine Hörspielproduktion erst ab dem Niveau B1 durchzuführen, um AnfängerInnen nicht zu überfordern.

6.2.4.4 Kriminalhörspiel – der Lernende als Detektiv

Kriminalhörspiele sind eine ausgezeichnete Möglichkeit, um das Hörverstehen zu schulen. Kriminalhörspiele sind spannend, sie appellieren an Logik, Fantasie und Emotion, eine Identifikation mit den darin enthaltenen Charakteren ist gut möglich und um zu erfahren, wie die Geschichte endet (in den meisten Fällen wer der/die MörderIn ist), muss die Aufmerksamkeit und Konzentration aufrechterhalten werden (vgl.

¹⁰ Online abrufbar unter: <http://audacity-sourceforge.net/> (13.03.2021).

Goethe-Institut Bordeaux 2007: 44-45). Wichtig ist jedoch, dass das Hörspiel von der Lehrkraft vorerst selbst angehört wird, um einschätzen zu können, für welche Altersgruppe sich die Vorlage eignet. Kriminalhörspiele, die zu explizite Beschreibungen und Ausführungen von Gewalt enthalten, sind für den Unterricht generell, aber insbesondere für Jugendliche, nicht geeignet.

Im Magazin Deutsch als Fremdsprache Heft 07/92 (Neuaufgabe 2007) findet sich ein Artikel des Goethe-Instituts in Bordeaux, in dem für den Fremdsprachenunterricht das Kriminalhörspiel „Das Telefonspiel“ vorgeschlagen wird. Dieses Hörspiel lässt sich im Internet (auf gängigen Plattformen, z.B. Youtube) leicht finden. Für die Umsetzung für den Unterricht sind unterschiedliche Übungen im Artikel angeführt. Ein Kriminalhörspiel eignet sich gut, um den Schwierigkeitsgrad innerhalb einer Übungssequenz zu steigern. Dafür können vorerst geschlossene, reproduktive und im Anschluss offene, produktive Aufgaben gestellt werden. Je nach Sprachniveau von Lernenden können auch nur einzelne Übungen ausgewählt werden. Bei einem Kriminalhörspiel ist es wichtig, dass Personen richtig eingeschätzt werden. Auch das Segmentieren beim Kriminalhörspiel (Hören von einzelnen Szenen) ist eine gute Option, um Lernende zu eigenständigen Gedanken anzuregen. Normalerweise ist das Hören eines gesamten Textes von Vorteil, um das globale Hören zu ermöglichen, im Falle des Kriminalhörspiels aber kann das Element der Spannung durch das Hören einzelner Abschnitte zu einer gesteigerten Motivation seitens der SchülerInnen führen. Im Beispiel des Goethe-Instituts Bordeaux ist zu sehen, dass Lernende dazu angehalten werden sich in die Charaktere hinein zu versetzen, was durch eine halboffene Aufgabe, bei der Satzanfänge als Hilfestellung vorgegeben sind, erarbeitet wird. Arbeitsblätter, die während des Hörens bearbeitet werden sollen, ermöglichen Lernenden, dass sie sich Notizen machen, sodass die wichtigsten Informationen aus dem Text herausgefiltert werden können. Übungen nach dem Hören erfordern, dass SchülerInnen das eben Gehörte rekonstruieren. Kriminalhörspiele lassen sich wie ein Quiz gestalten. Verschiedene Arbeitsblätter und Hörverstehensübungen helfen dabei die bisherige Information zusammenzutragen, um die Auflösung erraten zu können. Dabei sind auch verschiedene Sozialformen möglich: entweder sollen Lernende einzeln einen Tipp abgeben oder es wird in Partnerarbeit versucht auf eine Lösung zu kommen, Kleingruppen fügen ihre gesammelten Informationen zusammen, um den Ausgang der Geschichte zu erraten oder es wird im Plenum diskutiert. Zum Schluss kann der Schluss des Hörspiels

abgespielt werden, um die Lösungen zu vergleichen. Die Unterrichtsstunde als Quiz zu gestalten eignet sich für die Schulung des Hörverstehens besonders gut, da die Geschichte in ihrer Gesamtheit erfasst werden muss, also das globale Hören gefördert wird, aber auch auf Details geachtet werden muss, um auf die Lösung zu kommen. Zusätzlich müssen Schlussfolgerungen getroffen werden, die möglicherweise nicht als direkte Information in dem Text zu finden sind. Somit wird das analytische Verstehen gefördert.

7. Resümee

Um die Erkenntnisse dieser Arbeit zusammenzufassen, soll nun noch einmal zu den anfänglichen Fragestellungen zurückgekehrt werden: Warum ist die Hörverstehensschulung im Zweit- und Fremdsprachenunterricht für den Spracherwerb von besonderer Bedeutung? Weshalb ist der Einsatz von Hörtexten für den DaF-/DaZ-Unterricht unerlässlich? Inwiefern sind Hörspiel und Lied in Abgrenzung zu anderen Hörtexten für die Förderung des Hörverstehens geeignet?

Es konnte aufgezeigt werden, dass das Hörverstehen als Teil der mündlichen Kommunikation einer umfassenden Schulung innerhalb des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts bedarf. Durch eine Aufarbeitung der Fertigkeit Hören innerhalb der Methodengeschichte ist deutlich geworden, dass das Hörverstehen zwar eine einstmals vernachlässigt Fertigkeit war, dass das Aufkommen der kommunikativen Didaktik jedoch gezeigt hat, dass eine Förderung der Fertigkeit Hören von besonderer Bedeutung ist. Die komplexen Vorgänge und Verstehensprozesse im Zusammenhang mit dem Hörverstehen zeigen, dass das Hören als essentielle Fertigkeit im Zweit- und Fremdsprachenunterricht nicht einfach vorausgesetzt werden kann. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen außerdem auf, dass das erstsprachliche und fremdsprachliche Hörverstehen zwar in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen, aber dennoch nicht miteinander gleichgesetzt werden können. Daraus folgt, dass sich Lehrkräfte mit den Besonderheiten des fremdsprachlichen Hörverstehens auseinandersetzen müssen. Vorrangiges Ziel von Lehrkräften in Bezug auf das Hörverstehen ist es, Lernenden zu ermöglichen sich bestimmte Hörstrategien/Hörstile anzueignen, um ein optimales Hörverstehen zu erreichen. Da festgestellt wurde, dass Hörtexte als einer der primären Quellen des sprachlichen Inputs im Sprachenunterricht anzusehen sind, ist der Einsatz von Hörtexten im Zweit- und Fremdsprachenunterricht notwendig. Anhand unterschiedlicher Auswahlkriterien können Lehrkräfte die Hörtexte für den Unterricht nutzbar machen. Eine besondere Stellung nehmen dabei die Authentizität und der Schwierigkeitsgrad ein. Neben der Auswahl des Textes müssen Lehrkräfte auch passende Aufgaben erstellen, deren Schwierigkeitsgrad sich ebenfalls variieren lässt. Als primärer sprachlicher Input konnte der Einsatz von Hörtexten, also als essentiell für den Spracherwerb, gezeigt werden. Das methodisch-didaktische Potential von Lied und Hörspiel konnte

einerseits durch eine theoretische Fundierung präsentiert werden. Andererseits liefern praktische Anwendungsbeispiele mögliche Anhaltspunkte für den Unterricht. Die Auseinandersetzung mit dem Medium Lied hat gezeigt, dass das Lied ein besonderes Potential für den Zweit- und Fremdsprachenunterricht mit sich bringt. Lieder ermöglichen ästhetische Lernerfahrungen, stellen einen Zusammenhang zwischen Musik und Sprache her, erfüllen eine besondere Funktion im Spracherwerb und schaffen einen gemeinsamen Konsens innerhalb einer Klasse, der zu einer optimalen Lernatmosphäre führt.

Das Medium Hörspiel bringt ebenfalls besondere Möglichkeiten für den Unterricht mit sich. Das Hörspiel fördert Hörverstehen. Allerdings werden durch Hörspiele auch die Fantasie angeregt und es wird die Möglichkeit geboten, dass Lernende sich im Unterricht frei entfalten können. Es fördert neben dem Hörverstehen auch die Entstehung des Selbst- und Weltverstehens. Das Hörspiel als Kunstform ist nicht im engeren Sinne ein authentischer Text der alltäglich gesprochenen Sprache. Dennoch hat es eine gewisse Relevanz für den Spracherwerb, da mithilfe des Hörspiels die Unterscheidung zwischen Geräuschen und Stimmen und zwischen unterschiedlichen Stimmen geschult werden kann. Diese Unterscheidung ist von essentieller Bedeutung in der direkten, mündlichen Kommunikation und für das Hörverstehen. Durch die Praxisbeispiele konnte aufgezeigt werden, dass Lernende mithilfe von Hörspielen und der richtigen Aufgabenstellung dazu angeregt werden, eigene Schlussfolgerungen zu treffen. Somit wird das analytische Verstehen geschult.

Die Arbeit arbeitet heraus, dass dem Hörverstehen im Zweit- und Fremdsprachenunterricht mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden muss.

8. Literaturverzeichnis

Adamczak-Krysztofowicz, Sylvia: Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen. Wydawnictwo Naukowe: Poznan 2009.

Adamczak-Krysztofowicz, Sylvia: Auditive Medien, In: Hallet, Wolfgang/ König, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Klett/ Kallmeyer: Berlin 2013, 274-276.

Adamczak-Krysztofowicz, Sylvia/ Limbach, Christiane: Hören. In: Jeuk, Stefan/ Settineri, Julia (Hrsg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. DaZ-Handbücher: Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration Band 2. De Gruyter: Berlin 2019, 387-412.

Allmayer, Sandra/ Dengscherz, Sabine/ Gilly, Dagmar/ Reininger, Doris/ Schweiger, Hannes/ Stangl, Andrea/ Tonsern, Clemens: Österreich. Schon gehört? Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Wien 2009.

Allmayer, Sandra: Grammatikvermittlung mit Popsongs im Fremdsprachenunterricht. Sprache und Musik im Gedächtnis: Zum kognitionspsychologischen Potential von Strophenliedern für die Grammatikvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften: Saarbrücken 2008.

Beile, Werner: Hörverstehensmaterialien für Englisch als Fremdsprache: Beschreibungskriterien und Bestandsaufnahme. In: Schuhmann, Adelheid/ Vogel, Klaus/ Voss, Bernd (Hrsg.): Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule. Gunter Narr Verlag: Tübingen 1984, 165-176.

Badstübner-Kizik, Camilla: Text-Bild-Klang. Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In: Bernstein, Nil/ Lerchner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Universitätsverlag Göttingen: Göttingen 2014, 297-300.

Badstübner-Kizik, Camilla: Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. Lang: Frankfurt 2007.

Berghaus, Margot: Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag: Köln 2004.

Bohn, Rainer: Schriftliche Sprachproduktion. In: Helbig, Gerhard/ Götz, Lutz/ Henrici, Gerd/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Artikel 95. De Gruyter: Berlin 2001, 921-931.

Bolte, Henning: Fremde Zungenschläge. Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 14/1996. Hueber Verlag: Wien 2007, 4-19.

Collazo, Julia: Migrationsliteratur hören, sprechen und erleben. Hörspielproduktion im DaF-Unterricht. In: Bernstein, Nils/ Lerchner Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Universitätsverlag Göttingen: Göttingen 2014, 35-42.

Dahlhaus, Barbara: Fertigkeit Hören. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 5. Langenscheidt: München 1994.

Dengscherz, Sabine: Auf dass sie wissen, was tun Strategienreportoire für das Schreiben in einer L2 erweitern. In: ÖDaF-Mitteilungen: Heft 2/2012, 65-78.

Döpel, Martin G.: Chunk, der. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. A. Francke Verlag: Tübingen/Basel 2010, 34-35.

Doff, Sabine: Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Melhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):

Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. überarbeitete Auflage. Narr Francke Verlag: Tübingen 2016, 320-324.

Doff, Sabine/ Klippel, Frederike: Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Scriptor: Berlin 2007.

Edmondson, Willis J./ House, Juliane: Einführung in die Sprachlehrforschung. Vierte überarbeitete Auflage. A. Francke Verlag: Tübingen/Basel 2011.

Faistauer, Renate: Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. De Gruyter: Berlin/New York 2010, 961-969.

Faistauer, Renate: audiolingual/audiolinguale Methode, die (ALM). In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Verlag: Tübingen/Basel 2010, 16-17.

Fritz, Thomas/ Faistauer, Renate: Prinzipien des Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. VÖV Edition Sprachen 2, Wien 2008, 125-133.

Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Krumm, Hans-Jürgen/ Riemer, Claudia: Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. De Gruyter: Berlin/New York 2010, 1-18.

Fritz, Thomas: Grammatikalität, die. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Verlag: Tübingen/Basel 2010, 107.

Globaniat, Manuela: Wer nicht hören kann, muss üben... Zur Schulung der HV-Kompetenz aus der Sicht des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Esterl, Ursula/ Zetlinger, Edith (Hrsg.): Kultur des Hörens. Heft 1/2008, 51-65.

Goethe-Institut Bordeaux: Richtig kombiniert, Dr. Watson Der Lernende als Detektiv. Zur Arbeit mit (Kriminal-)Hörspielen im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 07/1992. Hueber Verlag: Wien 2007, 44-48.

Groene, Horst: Didaktische Überlegungen zur Arbeit mit englischen Hörspielen. In: Groene, Horst (Hrsg.): Das Hörspiel im Englischunterricht. Theorie und Praxis. Schöningh: Paderborn 1980, 11-34.

Haas, Birgit: Universalgrammatik im gesteuerten Zweitsprachenerwerb. Linguistische Arbeiten 301. Herausgegeben von Altmann, Hans/ Blumenthal, Peter/ Brekle, Herbert E./ Helbig, Gerhard/ Heringer, Hans Jürgen/ Vater, Heinz und Wiese, Richard. Max Niemeyer Verlag: Tübingen 1993.

Haß, Frank: Sozialformen im Überblick. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Melhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. überarbeitete Auflage. Narr Francke Verlag: Tübingen 2016, 335-340.

Heister, Hanns-Werner: Stellenwert der Musik im gesellschaftlichen System. In: Bruhn, Herbert/ Oerter, Ralf/ Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Rowoldt: Hamburg 1997, 103-104.

Hirschfeld, Ursula/ Reinke, Kerstin: Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik. Erich Schmidt Verlag: Berlin 2016.

Hirtenlehner, Maria/ Jax, Veronika (Hrsg.): auf a liad. Eine Sammlung von Liedern aus Österreich. Verband Wiener Volkshochschulen: Wien 1996.

Holm, Buchner: Schon mal gehört? Musik für Deutschlerner. Klett Verlag: Stuttgart 2009.

Jenkins, Eva-Maria: Hörtext, der. In: Barowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Verlag: Tübingen/Basel 2010, 119.

Jenkins, Eva-Maria: Hörspiel, das. In: In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Verlag: Tübingen/Basel 2010, 118-119.

Kalkavan-Aydin, Zeynep/ Winter, Katja: Lesen. In: Jeuk, Stefan/ Settinieri, Julia (Hrsg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. DaZ-Handbücher: Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration Band 2. De Gruyter: Berlin 2019, 441-470.

Kauzner, Ulrike A.: Das Ohr als Schlüssel zur Fremdsprachenkompetenz. Technisch gestütztes Hör- und Aussprachetraining für den Weg in die globale Zukunft. Julius Groos Verlag: Tübingen 2008.

Klippel, Friederike: Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Melhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. überarbeitete Auflage. Narr Francke Verlag: Tübingen 2016, 315-319.

Königs, Frank: Dem Lerner aufs Maul schauen oder nach dem Munde reden? Überlegungen zur Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Clalüna, Monika/ Studer, Thomas (Hrsg.): Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF- / DaZ-Unterricht. Sprechen über DaF / DaZ in der Schweiz. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 22. und 23. September 2006. Stallikon 2007, 75-89.

Königs, Frank: Kommunikative Didaktik. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Verlag: Tübingen/Basel 2010, 157.

Jandl, Ernst/ Mayröcker, Friederike: Anmerkungen zum Hörspiel. In: Schöning, Klaus (Hrsg.): Neues Hörspiel. Essays, Analysen, Gespräche. Suhrkamp: Berlin 1970, 88-91.

Krenn, Wilfried: Progression. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Verlag: Tübingen/Basel 2010, 263.

Krings, Hans-P.: Schreiben. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Melhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. überarbeitete Auflage. Narr Francke Verlag: Tübingen 2016, 102-106.

Krug, Hans-Jürgen: Kleine Geschichte des Hörspiels. Herbert von Halem Verlag: Köln 2020.

Krumm, Hans-Jürgen: Hörmaterialien. In: Helbig, Gerhard/ Götz, Lutz/ Henrici, Gerd/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Artikel 111. De Gruyter: Berlin 2001, 1086-1093

Legutke, Michael K.: Literaturüberblick und Forschungsstand. In: Caspari, Daniela/ Klippel, Frederike/ Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Narr: Tübinger 2016, 370-375.

Leubolt, Monika: Hören als Fertigkeit. Eine Komponente des Sprachunterrichts im Deutschen als Muttersprache und als Fremdsprache. In: Wermke, Jutta (Hrsg.): Themenschwerpunkt Hörästhetik-Hörerziehung. Medien im Deutschunterricht Jahrbuch 2007. Herausgegeben von Frederking, Volker/ Jonas, Hartmut/ Josting, Petra. Kopaed: München 2010, 19-33.

Lutjeharms, Madeline: Leseverstehen. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Melhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. überarbeitete Auflage. Narr Francke Verlag: Tübingen 2016, 97-101.

Lutjeharms, Madeline: Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: Lutjeharms, Madeline/Schmidt, Claudia (Hrsg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Francke Verlag: Tübingen 2010, 20-27.

Müller, Karla: Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprachen. Reihe Praxis Deutsch herausgegeben von Baurmann, Jürgen/ Kammler, Clemens. Klett/ Kallmeyer: Berlin 2012.

Müller-Hartmann, Andreas/ Schocker, Martina: Aufgabenorientierung. In.: Burwitz-Melzer, Eva/ Melhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. überarbeitete Auflage. Narr Francke Verlag: Tübingen 2016, 325-329.

Neuner, Gerhard: Gegenrede. Hören, Lesen und Schreiben ist Silber –und Reden ist Gold? In: Fremdsprache Deutsch. Heft 14/1996. Hueber Verlag: Wien 2007, 58.

Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 4. Langenscheidt: Kassel 1993.

Odom, William (Hrsg.): Hörspiel: eine Sammlung zeitgenössischer deutschsprachiger Hörspiele. Ed. Praesens: Wien 2000.

Preis, Matthias: Musik im Deutschunterricht. Neue Ansätze zur Integration für die Sekundarstufe I und II. In: Wermke, Jutta (Hrsg.): Themenschwerpunkt Hörästhetik-Hörerziehung. Medien im Deutschunterricht Jahrbuch 2007. Herausgegeben von Frederking, Volker/ Jonas, Hartmut/ Josting, Petra. Kopaed: München 2010, 75-88.

Quast, Ulrike: Leichter lernen mit Musik. Hans Huber: Bern 2005.

Quetz, Jürgen: GeR/GeRS (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen). In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Verlag: Tübingen/Basel 2010, 101.

Reiss-Held, Sonja/ Busch, Birgit: Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache. In: Oomen-Welke, Ingelore/ Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) herausgegeben von Winfried Ulrich. Band 10. Schneider Verlag: Hohengehren 2013, 200-209.

Rodríguez Cemillán, Dolores: Lieder, die ein Deutschlehrer braucht. In: Magazin/Extra Heft n.1/2014, 53-57.

Rösch, Heidi: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Akademie Verlag: Berlin 2011.

Schmedes, Götz: Medientext Hörspiel. Ansätze einer Hörspielsemiotik am Beispiel der Radioarbeiten von Alfred Behrens. Waxmann: Münster 2002.

Schmidt, Torben: Sprechen und Interagieren. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Melhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. überarbeitete Auflage. Narr Francke Verlag: Tübingen 2016, 102-106.

Schmölzer-Eibinger Sabine: 3-Phasen Modell zur Förderung der Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch Heft 39, 2008, 28-33.

Schuhmann, Adelheid/ Vogel, Klaus/ Voss, Bernd (Hrsg.): Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule. Gunter Narr Verlag: Tübingen 1984.

Solmecke, Gert: Hörverstehen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Artikel 92. De Gruyter: Berlin 2001, 893-900.

Solmecke, Gert: Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt: Berlin/München 1993.

Solmecke, Gert: Hörverstehen. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 07/1992. Hueber Verlag: Wien 2007, 4-11.

Solmecke, Gert: Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Einige Überlegungen zu den theoretischen Grundlagen und ihren Konsequenzen für die Praxis. In: ÖDaf-Mitteilungen: Ausgesprochen unerhört. Heft 1/2012, 24-35.

Stahl, Thomas: Hörverstehen, das. In: Barowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Verlag: Tübingen/Basel 2010, 118.

Stahl Thomas: Hörstil, der. In: Barowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Verlag: Tübingen/Basel 2010, 119.

Tschirner, Erwin: Direkte Methode. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Verlag: Tübingen/Basel 2010, 57.

Thaler, Engelbert: Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: Praxis Fremdsprachenunterricht Heft 4. Oldenbourg Schulbuchverlag: München 2007, 12-17.

Thurmair, Maira: Textsorten. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. De Gruyter: Berlin/New York 2010, 284-293.

Vogel, Sigrid/ Vogel Klaus: Hörverstehen im kommunikativen Sprachunterricht: Ein didaktisches Modell zur Arbeit mit Hörtexten. In: Schuhmann, Adelheid/ Vogel, Klaus/ Voss, Bernd (Hrsg.): Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule. Gunter Narr Verlag: Tübingen 1984, 87-100.

Van Eunen, Kees: Life is music – oder etwa nicht? Lieder im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 07/1992. Hueber Verlag: Wien 2007, 39-43.

Volkman, Laurenz: Hermeneutische Verfahren. In: Caspari, Daniela/ Klippel, Frederike/ Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Narr: Tübinger 2016, 229-242.

Welke, Tina: Haben Sie den gesehen? Film – Filmbildung – Filmdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: ÖDaF-Mitteilungen: Horizonte. Sonderheft herausgegeben vom Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache. V&R unipress: Göttingen 2013, 49-61.

Wicke, Rainer E./ Rottmann, Karin: Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Cornelsen: Berlin 2015.

Wildmann, Doris/ Fritz, Thomas: Die Funktion von Hörtexten im gesteuerten Fremdspracherwerb von Erwachsenen. In: In: ÖDaF-Mitteilungen Heft 2/96, 15-21

Winter, Christian: Induktion, die/induktiv. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Verlag: Tübingen/Basel 2010, 128-129.

Wolff, Dieter: Sprachproduktion als Planung. Ein Beitrag zur Psychologie und Didaktik des Sprechens. In: Clalüna, Monika/ Studer, Thomas (Hrsg.): Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF- / DaZ-Unterricht. Sprechen über DaF / DaZ in der Schweiz. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 22. und 23. September 2006. Stallikon 2007, 63-74.

Internetquellen

Trim, John/ North, Brian/ Coste, Daniel: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Europarat 2001. Abrufbar unter: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>, 10.02.2021.

Goethe Institut online: <https://www.goethe.de/prj/stg/en/mat/mmu.html>, 10.03.2021.

DeutschMusikBlog: <https://deutschmusikblog.de/>, 10.03.2021.

OE1 Hörspiele Online: <https://oe1.orf.at/collection/639198>, 13.03.2021.

ORF Radiothek Podcasts: <https://radiothek.orf.at/podcasts>, 13.03.2021

RADIO-TODAY Hörspiel-Sammlung: <http://www.radio-today.de/hoerspiel-download.php>, 13.03.2021.

Vorleser.net Hörspiele: <https://www.vorleser.net/>, 13.03.2021.

Audacity Programm: <http://audacity-sourceforge.net/>, 13.03.2021.

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Leubolt, Monika: Hörverstehensprozesse in L1 und L2; angelehnt an Anderson/Lynch (1988). Entnommen aus: Leubolt, Monika: Hören als Fertigkeit. Eine Komponente des Sprachunterrichts im Deutschen als Muttersprache und als Fremdsprache. In: Wermke, Jutta (Hrsg.): Themenschwerpunkt Hörästhetik-Hörerziehung. Medien im Deutschunterricht Jahrbuch 2007. Herausgegeben von Frederking, Volker/jonas, Hartmut/ Josting, Petra. Kopaed: München 2010, 20.

Abbildung 2: Bogen für Lehrkräfte zur Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von Hörtexten nach Vogel und Vogel (1984). Entnommen aus: Vogel, Sigrid/ Vogel Klaus: Hörverstehen im kommunikativen Sprachunterricht: Ein didaktisches Modell zur Arbeit mit Hörtexten. In: Schuhmann, Adelheid/ Vogel, Klaus/ Voss, Bernd (Hrsg.): Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule. Gunter Narr Verlag: Tübingen 1984, 97.

Abbildung 3: Rodríguez Cemillán, Dolores: Lieder für den Sprachunterricht (2014). Entnommen aus: Rodríguez Cemillán, Dolores: Lieder, die ein Deutschlehrer braucht. In: Magazin/Extra Heft n.1/2014, 54-55.

10. Abstract

Das Hörverstehen ist die grundlegende und daher auch wichtigste sprachliche Fertigkeit der mündlichen Kommunikation. Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Bedeutsamkeit des Hörverstehens für den Zweit- und Fremdsprachenunterricht und damit zusammenhängend auch mit der Wichtigkeit, Hörtexte im Unterricht einzusetzen. Im Fokus der Arbeit steht die Fertigkeit Hören in ihrer Gesamtheit und ihre essentielle Bedeutung für die Unterrichtspraxis. In dieser Arbeit wird hermeneutisch geforscht, das heißt der momentane Forschungsstand und die Erkenntnisse unterschiedlicher ExpertInnen werden zusammengetragen. Neben dem theoretischen Hintergrund zur Fertigkeit Hören beschäftigt sich die Arbeit mit dem Einsatz von Hörtexten am Beispiel Lied und Hörspiel. Die Arbeit zeigt auf, welches besondere Potential Lied und Hörspiel für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht mit sich bringen und durch unterrichtspraktische Beispiele wird aufgezeigt, wie diese in den Unterricht eingebracht werden können.