

Gert Solmecke

Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht

Welche Faktoren spielen beim Hören und Verstehen eine Rolle? Wie kann ein möglichst ganzheitliches Hörverstehen im Unterricht realisiert werden? Welche Lernprobleme, welche Verstehensschwierigkeiten gibt es? Was ist bei der Planung einer Hörverstehensübung zu beachten? Mit dem Ziel einer optimierten Hörverstehensschulung geht der Basisartikel diesen und weiteren Fragen nach.

1. Authentische Texte, authentisches Hören?

Im Zusammenhang mit der Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht wird immer wieder die Forderung nach Verwendung authentischer Texte erhoben, worunter man in der Regel Originaltexte versteht, die von Muttersprachlern für andere Muttersprachler und nicht für Unterrichtszwecke verfasst und gesprochen wurden. Geht man allerdings über dieses recht enge Verständnis von Authentizität hinaus und betrachtet eine Hörverstehensübung als Ganzheit, dann drängt sich recht schnell die Frage auf, ob der authentische Text allein tatsächlich in der Lage ist, die oft beklagte Künstlichkeit der Übungssituation zu beseitigen (zur Problematik des Begriffs Authentizität vgl. Beile 1986). Führt z. B. das Vorspielen einer nicht mehr ganz neuen Wettervorhersage der BBC für den Bereich der Midlands von der Kassette zu einem authentischen, also in außerunterrichtlichen Situationen angemessenen Hören und Verstehen, vor allem wenn die Lehrperson im Anschluss an das Hören nach Einzelheiten dieses Textes fragt, um den Verstehenserfolg zu überprüfen? Diese Frage nach der Authentizität des Hörverstehensvorganges erscheint sehr viel interessanter als die bloße Konzentration auf den Text, da es sich bei diesem Vorgang ja um die sozusagen in Zusammenarbeit von Text und hörender Person erfolgende Schaffung von Bedeutung und nicht um die passive Aufnahme vom Text fertig gelieferter Bedeutungen handelt.

2. Hören und Verstehen im außerunterrichtlichen Leben

Beobachten Sie doch einmal, verehrte Leserinnen und Leser, was geschieht, wenn Sie sich über das kommende Wetter informieren wollen. Sie schalten das Radio an, um den Wetterbericht zu hören. Da Sie zu früh eingeschaltet haben, wird zunächst noch ein anderes Thema behandelt, aber Sie wüssten wohl später kaum zu sagen, welches. Auch vom Wetterbericht wissen Sie nach seinem Ende nur noch, dass Ihr für den nächsten Tag geplanter Ausflug wohl besser unterbleibt, da es kalt und regnerisch werden soll. Ob das zu erwartende Tief über die britischen Inseln, Skandinavien oder Südfrankreich heran-



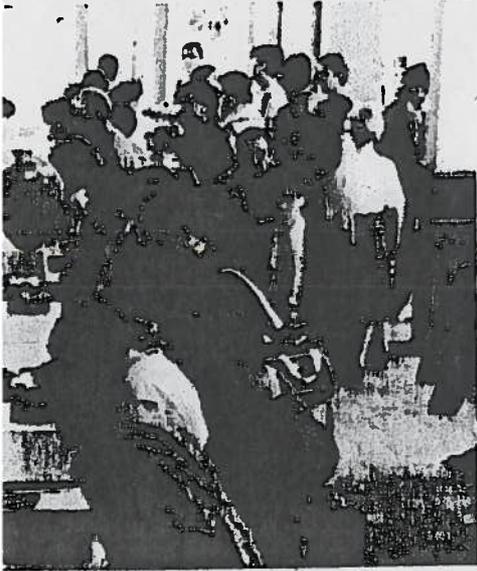
Hörsituation: Im Schnellrestaurant

rückt, wurde zwar auch gesagt, aber Sie haben es nicht einmal bewusst mitbekommen und schon gar nicht behalten, weil Sie bereits mit neuen Planungen beschäftigt waren. Trotzdem wären Sie sehr verwundert, wenn Ihnen jemand sagen würde, Sie hätten den Wetterbericht nicht oder nicht ausreichend verstanden. Sie selbst dagegen wären mit Ihrer Verstehensleistung wohl erst dann unzufrieden, wenn Sie am Ende des Wetterberichts nicht wüssten, ob das Wetter nun gut oder schlecht wird. Zu einem anderen Zeitpunkt haben Sie vielleicht gerade ein technisches Problem und rufen einen Bekannten an, der Ihnen auch bereitwillig den Lösungsweg erklärt. Aber seine Erklärungen helfen Ihnen nicht weiter. Zwar verstehen Sie, da Sie sehr aufmerksam zuhören, bis auf einige wenige Fachbegriffe alles, aber Sie haben trotzdem das Gefühl, „nichts“ verstanden zu haben, weil nur das Verstehen und Umsetzen jeder Einzelheit Sie zur Lösung Ihres Problems befähigt hätte. Zu wieder einem anderen Zeitpunkt treffen Sie einen Menschen, an dessen Wertschätzung Ihnen liegt, der Ihnen aber wegen einer Meinungsverschiedenheit in letzter Zeit recht ablehnend begegnete. Heute dagegen grüßt er Sie freundlich und macht sogar noch eine launige Bemerkung über das schlechte Wetter, von der Sie aber wegen

Dr. Gert Solmecke
(Schillerstr. 30, 65760 Eschborn)
Professor für Didaktik der englischen Sprache
am Institut für England- und Amerikastudien
der Universität Frankfurt/M.

des Verkehrslärms eigentlich nur den freundlichen Tonfall mitbekommen. Trotzdem freuen Sie sich, denn Sie haben verstanden. Aber was haben Sie hier eigentlich verstanden?

Zumindest wird verständlich, dass es in einem kürzlich erschienenen umfangreichen Lehrbuch zur Sprachpsychologie heißt: „Eines der großen ungelösten Probleme der Untersuchungen zum Sprach-



verständnis ist, zu definieren, wann jemand verstanden hat“ (Langenmayr 1997: 563). Betrachten wir die vorstehenden Beispiele im Zusammenhang, dann können wir aus ihnen dennoch einige auch für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts nützliche Erkenntnisse ableiten. Zunächst wird deutlich, dass am Anfang eines jeden Verstehensvorganges die Verstehensabsicht steht. Ohne sie ist Gesprochenes aus der Sicht des potentiellen Hörers kaum mehr als eine Abfolge von Geräuschen ohne Informationswert. Diese Verstehensabsicht kann z. B. aus inneren Bedürfnissen des Hörers entstehen oder auch aus Eigenschaften der Situation, aus dem Kontext der vorangegangenen sprachlichen Kommunikation und Signalen des Sprechers (z. B. „Nun hör doch mal zu!“). Nur selten ist sie allerdings eine bloße, pauschal aufs Zuhören und wortwörtliche Verstehen gerichtete Absicht, sondern sie ist verbunden mit mehr oder weniger spezifischen Erwartungen an Art und Inhalt des nachfolgenden Textes. Oft werden diese Erwartungen durch eine entsprechende Ankündigung konkretisiert (z. B. „Sie hören jetzt den Wetterbericht!“), die uns nicht nur eine allgemeine Vorstellung über den zu erwartenden Textinhalt vermittelt und dadurch das Verstehen erleichtert, sondern uns auch eine frühzeitige Entscheidung darüber ermöglicht, welche Informationen wir dem Text entnehmen wollen. Die

Verstehensabsicht entscheidet maßgeblich darüber, ob und warum wir überhaupt zuhören, ob wir unsere Aufmerksamkeit einigen Textdetails, dem globalen Sinn oder jedem einzelnen Wort zuwenden, ob wir eher Sachinformationen erhoffen oder erfahren wollen, ob der Sprecher uns mag und wie viel wir schließlich von einem Text objektiv erfassen haben müssen, um ihn subjektiv als verstanden betrachten zu können. Natürlich garantiert die zu Beginn eines Textes vorhandene Verstehensabsicht nicht, dass wir dem gesamten Text aufmerksam folgen. Eigenschaften des Textes, aber auch andere äußere und innere Einflüsse können die Erhaltung der Aufmerksamkeit fördern oder behindern.

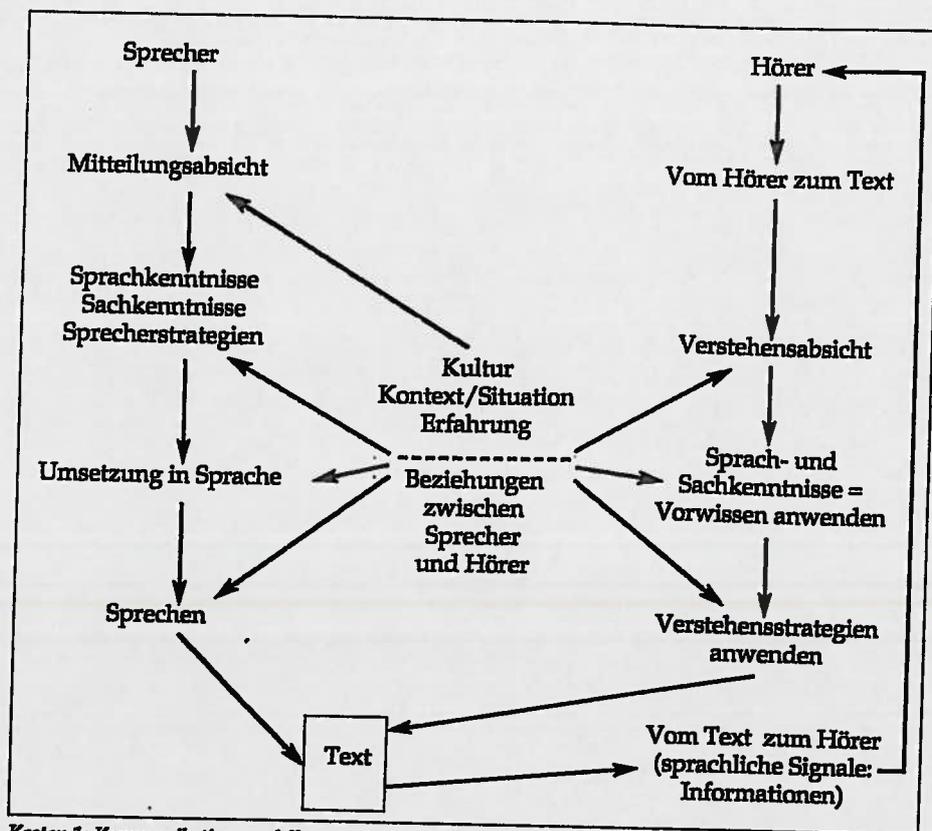
Wir erkennen, dass Textverstehen ein aktiver, individueller Vorgang ist und zu individuell unterschiedlichen Ergebnissen führen kann. Bis zu einem gewissen Grade entscheiden wir selbst darüber, wie wir einen Text verstehen und wann wir ihn als verstanden betrachten. Allerdings sind wir dabei nicht völlig frei, sondern diese Entscheidungen erfolgen in Interaktion mit dem Text, der durch entsprechende sprachliche Mittel mehr oder weniger deutlich unsere Aufmerksamkeit lenkt und uns mitteilt, in welche Zusammenhänge wir seine Einzelinformationen bringen sollen. Dabei gewähren anscheinend unterschiedliche Texte und Textsorten beim Hören und Verstehen ein unterschiedliches Maß an Freiheit. So können wir z. B. ein Hörspiel, in dem es um verschiedene Charaktere und deren Beziehung zueinander geht, u. U. auf vielfältige Weise verstehen. Oft liegt der Reiz fiktionaler Texte ja gerade in der Vielfalt der Interpretationsmöglichkeiten, ohne dass man bei einer dieser Interpretationen von einem Miss- oder Nichtverstehen des Textes sprechen könnte. Unser technisches Problem aber können wir nur beheben, wenn wir die Anweisungen wortwörtlich verstehen und genau befolgen. Die Beispiele zeigen auch, dass die Verstehensabsicht zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Vorbedingung des Verstehens ist. Erforderlich sind über sie hinaus natürlich Sprachkenntnisse, aber auch Sachkenntnisse, die beide in Form von Vorwissen im Gedächtnis des Textrezipienten gespeichert sind. Das Sprachwissen umfasst nicht nur die Kenntnis des Sprachsystems (Phonologie, Syntax, Semantik etc.), sondern auch ein Textwissen, das Kenntnisse darüber beinhaltet, wie ein kohärenter Text aufgebaut ist, wie alte und neue Informationen angeordnet werden, welche rhetorische Textorganisation welchem Textinhalt und welcher Textwirkung angemessen ist, wie man eine Äußerung anfängt und beendet etc. Erforderlich ist auch eine pragmatische Kompetenz, d. h. man

muss wissen, wann man was unter welchen Umständen wem wie sagen kann, und man muss in der Lage sein, Abweichungen von den hier geltenden Regeln zu interpretieren. Hierher gehört auch die Fähigkeit, Textfunktionen zu erfassen: Werden Informationen gegeben oder erbeten, will man mich zu etwas bringen, will man Beziehungen mit mir knüpfen oder pflegen etc.? Weiterhin ist noch eine soziolinguistische Kompetenz vorzuziehen, die den Hörer befähigt, etwa die Verwendung von Dialekt, dialektgefärbter Rede, Varietäten und Registern angemessen zu berücksichtigen. Und schließlich umfassen die notwendigen Wissensgrundlagen auch noch das so genannte Weltwissen, also das Tatsachen- und das soziokulturelle Wissen, das heißt u. a. auch das Wissen um Perspektiven und Werthaltungen, die Einfluss auf Sprachproduktion und -rezeption nehmen. Die bisherigen Erkenntnisse lassen sich im Rahmen eines vereinfachten Kommunikationsmodells in einer Grafik zusammenfassen (vgl. Kasten 1).

3. Lernerprobleme: fehlende Sprach- und Sachkenntnisse, unangemessener Umgang mit dem Text und die Folgen

Der Notwendigkeit von Sprachkenntnissen werden wir uns auch in der Muttersprache immer wieder einmal bewusst, wenn sich z. B. unser technisches Problem als unlösbar erweist, weil wir einige Begriffe nicht verstanden haben. In einer Fremdsprache sind wir uns besonders als Anfänger oder wenig Fortgeschrittene unserer Grenzen eigentlich immer bewusst, denn gar zu oft enden Hörverstehensversuche mit dem frustrierenden Gefühl, „nichts“ verstanden zu haben, vor allem weil viel zu schnell gesprochen wurde. Gerade dieses Gefühl, dass alles viel zu schnell geht, teilt uns eine ganze Menge über die Ursachen von Verstehensproblemen in einer fremden Sprache mit, wobei natürlich zu bedenken ist, dass nicht absolut, sondern für uns als Lernende zu schnell gesprochen wird.

Es macht uns zunächst und vor allem bewusst, dass wir nicht – wie beim Lesen – das Tempo der Textaufnahme selbst bestimmen können, sondern in dieser Hinsicht von der sprechenden Person abhängig sind. Dabei benötigen wir in den frühen Stadien des Erlernens einer fremden Sprache ganz besonders viel Zeit für das Hören und Verstehen, da viele Teilprozesse, die später hochgradig automatisiert sind und daher nur ganz geringe Zeit beanspruchen, bewusst und oft mit Denkpausen bewältigt werden müssen. Das ist bereits auf der Lautebene der Fall, wo sich die vergleichsweise langsame Identifizierung der Lautgestalten der



Kasten 1: Kommunikationsmodell

Wörter und die wenig automatisierte Zuordnung von Bedeutungen negativ auswirken, wenn nicht angesichts des noch geringen Wortschatzes diese Bedeutungen überhaupt fehlen. Binzelante und Lautkombinationen, die in der Muttersprache nicht vorkommen, bereiten durch die Schwierigkeit ihrer Identifikation und die Neigung der Lernenden, sie muttersprachlichen Sprachlauten zuzuordnen, Verstehensprobleme. Sprecherwechsel und damit der Wechsel zwischen regionalen, sozialen und individuellen Aussprachevarianten können den mühsam eingeleiteten Verstehensvorgang zusätzlich erschweren oder sogar beenden. Die Nutzung von Betonung und Intonation, die dem Muttersprachler das Verstehen (z. B. durch Hinweise auf besonders wichtige Aussagen im Text) sehr erleichtert, steckt noch sehr in den Anfängen. Dadurch wird auch die Segmentierung, d. h. die für das richtige Verstehen unerlässliche korrekte Aufteilung des kontinuierlichen Redeflusses an den Wortgrenzen, erschwert. Natürlich geschieht es auch in der Muttersprache, dass wir aufgrund von Störgeräuschen ein Wort oder einen größeren Textteil nicht mitbekommen oder uns an seine Bedeutung nicht erinnern können. Hier nutzen wir die Fähigkeit des Inferierens, also z. B. des Erschließens eines Wortes aus seiner Umgebung. Diese Fähigkeit geht zwar mit Beginn des Fremdsprachenlernens nicht verloren, aber ihre Basis ist aufgrund der geringen Sprachkenntnisse zunächst sehr

klein und Lernende nutzen sie gerade in der Anfangszeit selten. Ähnliches gilt für die Antizipation, die es uns in der Muttersprache ermöglicht, aufgrund von Indizien und Hinweisen („Sie hören jetzt die Nachrichten“, „Es war einmal ...“) den Inhalt des nachfolgenden Textes oft recht weitgehend vorwegzunehmen und damit das zu Verstehende zu reduzieren. Es ist auch kein Wunder, dass die negative Wirkung von Störgeräuschen auf das fremdsprachliche Verstehen viel stärker ist als auf das muttersprachliche.

Auch die Identifikation und Interpretation grammatischer Strukturen ist in den Anfangsstadien des Fremdsprachenlernens noch kaum automatisiert, sondern benötigt oft bewusste und damit zeitraubende Denk- und Erinnerungsarbeit. Fallstricke lauern darüber hinaus auf der pragmatischen Ebene, deren korrekte Erfassung für das Gelingen von Kommunikation nicht weniger entscheidend ist als die richtige Zuordnung von Bedeutungen zu bestimmten Lautfolgen.

Besonders problematisch ist im Hinblick auf die Verlangsamung der Hörgeschwindigkeit die Neigung von Anfängern und wenig Fortgeschrittenen, beim Hören von Texten diese nicht ganzheitlich (vgl. hierzu Röhr 1993: 21f.), sondern additiv, also Wort für Wort verstehen zu wollen und so die Bedeutung des Textes „aufzubauen“, bis zumeist sehr bald die Speicherkapazität des Kurzzeitgedächtnisses durch die Fülle zu behaltender Einzelinformationen erschöpft ist und

der Verstehensvorgang abgebrochen wird. Anders handelt der geübte Hörer, bei dem das Verstehen ganzheitlich erfolgt, indem er gleich zu Beginn des Textes über das konkret Gehörte hinausgeht, eine Vorstellung vom Textinhalt entwickelt und mit Fortschreiten des Textes weitere im Lichte dieser Vorstellung als für das Ganze als wesentlich erkannte Informationen aufnimmt und die vorhandenen Vorstellungen ergänzt und präzisiert, sie bestätigt, aber auch korrigiert, wenn die nachfolgenden Informationen zu ihnen nicht mehr passen. Neues wird also mit dem Vorhandenen immer wieder zu einem Ganzen verschmolzen und auch als Ganzes im Gedächtnis gespeichert, was im Übrigen auch der Grund dafür ist, dass wir uns in der Regel zwar an den Inhalt, nur selten aber an die genaue Formulierung von Gehörtem erinnern können.

Es ist offensichtlich, dass durch das ganzheitliche Hören und Verstehen eine ganz erhebliche Reduktion der Informationsmenge erreicht wird, die als Grundlage für das weitere Verstehen an jedem Punkt des Textes im Kurzzeitgedächtnis gespeichert werden muss. Hierdurch erhöht sich nicht nur die Verstehensgeschwindigkeit, sondern es bleibt auch immer genügend Gedächtniskapazität für die Aufnahme und Verarbeitung weiterer Informationen frei. Ganzheitliches Verstehen ist darüber hinaus die wichtigste Basis für Inferenz und Antizipation.

Die Notwendigkeit der Sachkenntnisse für das Verstehen eines Textes erfahren wir immer dann, wenn Themen zur Sprache kommen, von denen wir keine Ahnung haben. Versuchen Sie einmal, den nachfolgenden kurzen Text zu verstehen (Beispiele aus Blakemore 1992: 35/36):

The river had been dry for a long time.

Everyone attended the funeral.

Spontan würden wir behaupten, es handle sich hier gar nicht um einen Text, sondern um zwei zusammenhanglos aufgereimte Sätze, deren Verständnis uns keine Mühe bereitet. Die nächste Äußerung dagegen dürfte uns kaum Probleme machen:

He went to McDonald's.

The quarter pounder sounded good and he ordered it.

Dass es sich auch bei dem ersten Beispiel um einen sinnvollen Text handeln könnte, beginnen wir zu ahnen, wenn wir erfahren, dass hier ein Afrikaner von den Bräuchen seines Heimatlandes erzählt, die unserer Kultur völlig fremd sind. Wir würden ihn problemlos verstehen, wenn er etwa sagen würde:

If the river has been dry a long time, then a river spirit has died.

Whenever a spirit dies there is a funeral.

The river had been dry for a long time.

Offensichtlich ist der Text länger und



Verkehrslärm als Störfaktor beim Hören

komplexer geworden, da der Sprecher uns Sachinformationen liefern muss, die er bei Angehörigen seiner eigenen Kultur voraussetzen kann. Bei dem zweiten Beispiel hingegen benötigen wir keine zusätzlichen Sachinformationen, da uns Produkte und Arbeitsweise der Fast-Food-Kette bekannt sind und wir dieses Wissen zum Verstehen der Sätze nutzen. Wir inferieren beim Hören eines Textes also nicht nur im Falle unbekannter Vokabeln, sondern eigentlich ständig, da kein Text alle zu seinem Verständnis notwendigen Informationen enthält.

Die Beispiele machen u. a. deutlich, dass viele der zum Verstehen von Texten benötigten Vorkenntnisse, deren Summe wir das Weltwissen nennen, kulturabhängig sind. Und da sich Kulturen bekanntlich unterscheiden, ist mit Problemen zu rechnen, wenn Lernende versuchen, mithilfe der neuen Sprache über kulturelle Grenzen hinweg zu kommunizieren. Wie unsere spontane Reaktion auf das erste Beispiel zeigte, resultieren diese Probleme nicht zuletzt aus der Tatsache, dass wir neue Inhalte immer auf der Basis vorhandenen Wissens zu verstehen versuchen, was bei unzureichender Kenntnis der Zielsprachkultur(en) zum Miss- und Nichtverstehen führt.

4. Kurze Zusammenfassung der Schwierigkeitsfaktoren

Insgesamt sollte deutlich geworden sein, dass Anfänger bei ihren Versuchen, ge-

sprochene Texte zu verstehen, mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, wobei diese Schwierigkeiten sowohl sprachlich formale als auch inhaltliche Ursachen haben können. Aber nicht nur Anfänger, sondern auch fortgeschrittenere Lernende sehen sich mit Problemen konfrontiert, die ihre Ursachen sowohl in Texteigenschaften haben wie auch in ihnen selbst liegen können. Fassen wir diese Ursachen kurz zusammen (vgl. ausführlicher Solmecke 1993: 53 ff.).

4.1. Texteigenschaften als Ursachen für Verstehensprobleme

Schwierigkeiten bereiten:

- ein ungeläufiger bzw. unbekannter Wortschatz (wichtig ist hier vor allem das Verhältnis der Zahl unbekannter zur Zahl bekannter Vokabeln);
- ungeläufige Wortkombinationen (sie finden sich in poetischen Texten besonders häufig);
- ein komplexer Satzbau, sehr lange Sätze;
- eine hohe Informationsdichte (kennzeichnend für viele wissenschaftliche Texte, aber auch für Nachrichten und andere Informationstexte);
- eine geringe Explizitheit der Information (z. B. in Gesprächen zwischen Personen, die sich gut kennen, in denen oft vage Anspielungen an Personen und Ereignisse die konkrete Information ersetzen);
- ein hoher Abstraktionsgrad der Darstellung (findet sich wiederum oft in

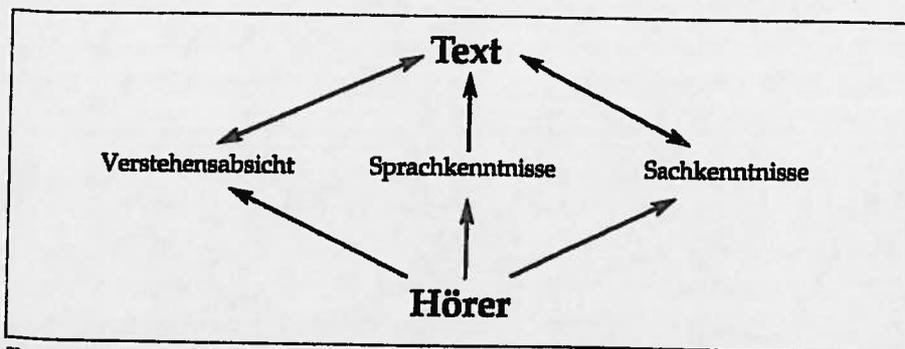
wissenschaftlichen Darstellungen, die Details als bekannt voraussetzen);

- ein langer, wenig gegliederter Text;
- ein komplizierter Aufbau des Textes, unübersichtliche Organisation des Inhaltes (leicht sind etwa erzählende Texte über Ereignisse in der Reihenfolge ihres Auftretens);
- ein wenig bekannter oder unbekannter Gegenstand, über den sich der Text äußert;
- ein geringer Interessantheitsgrad des Textes.

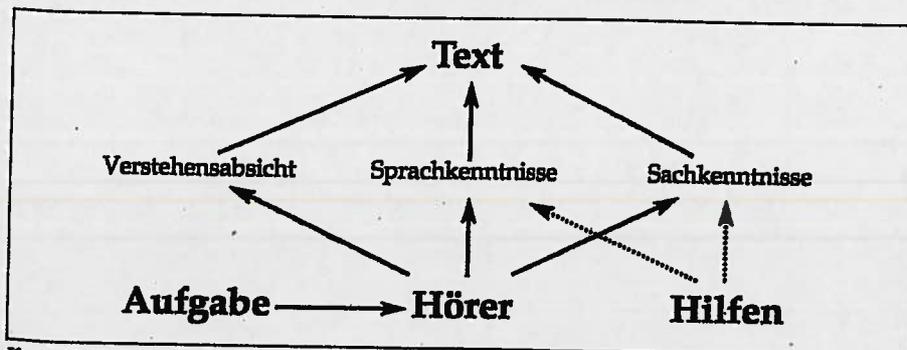
4.2. In den Sprachbenutzern begründete Verstehensprobleme

Die Größe der Verstehensschwierigkeiten des Hörers ist abhängig von

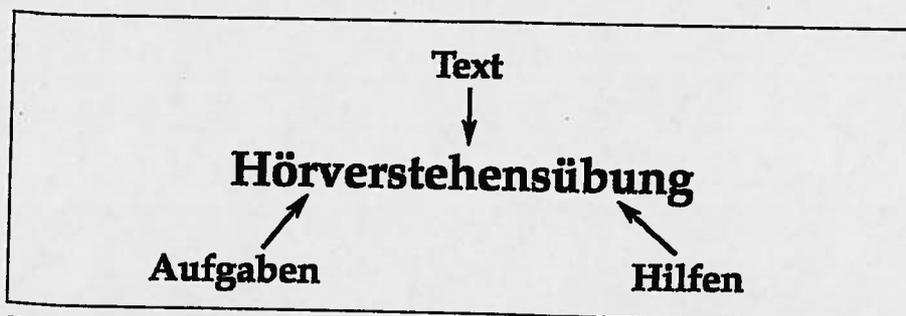
- seiner Kenntnis nicht nur der sprachlichen Einheiten und des sprachlichen Systems, sondern auch textrelevanter außersprachlicher, z. B. kultureller Gegebenheiten;
- seiner Fähigkeit, möglichst bald nach Beginn des Textes zu erkennen, worum es überhaupt geht, und daraus Schlüsse über den Fortgang des Textes zu ziehen;
- seiner Vertrautheit mit der Thematik des Textes;
- seiner Fähigkeit, Hörerwartungen aufzubauen;
- seiner Fähigkeit zur gleichzeitigen Bewältigung von Verstehensaufgaben auf verschiedenen Ebenen, also der Fähigkeit, phonologische, lexikalische, syntaktische etc. Elemente gleichzeitig,



Kasten 2: Vorbedingungen des muttersprachlichen Hörverstehensvorgangs



Kasten 3: Vorbedingungen des Hörvorgangs im Fremdsprachenunterricht



Kasten 4: Die Schulung des Hörverstehens

- nicht nacheinander, zu erfassen, zu interpretieren und in Zusammenhänge zu bringen, und damit auch von
- seiner Fähigkeit, einströmende Informationen auf das Wichtigste zu reduzieren, also Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden sowie
 - vom Grad der Automatisierung von Teilprozessen, also auch von seiner Gewöhnung an das Hören;
 - seiner Verstehensabsicht (global/detailliert);
 - seiner Fähigkeit, mit der Muttersprache erworbene Verstehensstrategien auch auf fremdsprachige Texte anzuwenden bzw. sich neue Verstehensstrategien anzueignen;
 - personalen Faktoren wie z. B. Ängstlichkeit.

5. Wie der Fremdsprachenunterricht sich selbst im Wege steht

Ziel des Fremdsprachenunterrichts sollte es also sein, die Lernenden von dem Versuch, Wort für Wort verstehen zu wollen,

wegzuführen und zur Konzentration auf das Wesentliche sowie zum ganzheitlichen Verstehen hinzuführen. Darüber hinaus sollte der Unterricht den Lernenden helfen, die aufgelisteten sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeiten zu überwinden. Leider ist es allzu oft so, dass er das nicht tut, sondern durch seine Verfahren diesem Ziel selbst im Wege steht, vor allem auf zweierlei Weise: Zum einen geschieht es, indem nicht zwischen Texten zum Lernen und Texten zum Hören unterschieden wird. In den frühen Stadien eines Fremdsprachenkurses ist eigentlich fast jeder Text ein Text zum Lernen. Er hat die Aufgabe, ausgewählte Items der neuen Sprache (z. B. eine Grammatikstruktur), die von den Lernenden internalisiert und für die eigene Sprachproduktion nutzbar gemacht werden sollen, in ihrem praktischen Gebrauch zu verdeutlichen. Das Textverstehen ist hier nicht Zweck, sondern Zwischenstadium, und da der Text Modellcharakter haben soll, ist es zwangsläufig ein wortwörtliches Hören

und Verstehen, bei dem die Aufmerksamkeit weniger auf den Inhalt als auf die Sprache gerichtet ist. So notwendig dieser Umgang mit Texten einerseits ist, verstärkt er andererseits die eben beschriebene Tendenz, jeden Text wortwörtlich verstehen zu wollen und bei jedem unverständlichen Wort, jeder grammatischen Schwierigkeit stecken zu bleiben. Auf diese Weise werden Gewohnheiten geschaffen, die dem sinnentnehmenden Hören erheblich im Wege stehen. Besonders fatale Folgen hat die Tatsache, dass bei Texten zum Lernen die Aufmerksamkeit eigentlich immer auf dem nicht Verstandenen, nicht Beherrschten liegt. Beim Umgang mit Hörtexten aber brauchen die Lernenden, die über lange Zeit immer wieder auf Unbekanntes stoßen werden, eine „Unsicherheitstoleranz“ (Westhoff 1987: 47) und Strategien des Umgangs mit Texten, die es ihnen erlauben, im Interesse des Gesamtverständnisses über Nicht-gewusstes, Halbgewusstes und vage Erschlossenes hinwegzugehen, durch die Konzentration auf Verstandenes Verstehensinseln aufzubauen und sich um deren Erweiterung zu bemühen.

Zum anderen steht der Unterricht seinen eigenen Zielen im Wege, wenn Hörverstehensübungen dominieren, in denen ohne Vorbereitung ein Text vorgespielt wird, nach dessen Ende dann die Lehrperson die berechtigten „Fragen zum Text“ stellt. Diese Fragen richten sich in der Regel auf Textdetails und auf Sachinformationen, die dem Text entnommen werden sollen. Auf diese Weise werden Texte aller Art über einen Kamm geschoren und auf Faktensammlungen reduziert. Verstehen wird als objektiv fassbare Summe aus dem Erkennen und Dekodieren von Zeichen, dem Erinnern von Wortbedeutungen und der Zusammenfügung dieser Bedeutungen mithilfe von Grammatikregeln behandelt. Darüber hinaus wird Verstehen mit Behalten gleichgesetzt und mit der Fähigkeit, den gehörten Text in seiner Gesamtheit und möglichst wortwörtlich zu reproduzieren. Textbedeutung wird dabei als etwas fertig im Text Enthaltene gesehen, was wiederum zu der Auffassung führt, es gebe nur richtiges oder falsches Verstehen, aber nichts dazwischen.

Dass in solcherart gestaltetem Unterricht auch bei Verwendung authentischer Texte der Hörvorgang durchaus unauf authentisch sein kann, zeigt schon ein oberflächlicher Vergleich mit außerunterrichtlichem Hörverstehen, mit dem wir nur sehr selten die Absicht verfolgen, jedes Wort eines Textes zu verstehen und womöglich auch noch zu behalten. In der Regel richten wir unsere Aufmerksamkeit vielmehr auf interessante Details oder auf den globalen Sinn eines Textes. Auch hören wir textangemessen. Es ist in den

Planung einer Hörverstehensübung**1. Ist der Text geeignet?**

Ist er angemessen in Bezug auf Schwierigkeit und Lernerinteressen sowie auf die Zielsetzung der Übung?

2. Welche Funktion steht bei diesem Text im Vordergrund?

Soll der Text informieren, jemanden überzeugen oder zu etwas veranlassen? Soll er eine Beziehung anbahnen, pflegen? Soll er unterhalten? ...

3. Was müssen die Lernenden unbedingt von diesem Text verstehen?

Es sollte offensichtlich sein, dass es hier fast nie um wortwörtliches Verstehen gehen kann, sondern um Verstehen in Abhängigkeit von der jeweiligen Textfunktion und einer zu definierenden Verstehensabsicht.

4. Welche sprachlichen Schwierigkeiten müssen sie dabei überwinden?

Gemeint sind hier z. B. schwierige grammatische Strukturen und unbekannte oder nicht mehr präsenste, aber für das Verstehen wichtige Vokabeln.

5. Welche inhaltlichen Schwierigkeiten müssen sie überwinden?

Gemeint sind fehlende oder nicht präsenste Sachkenntnisse vor allem kulturspezifischer Art.

6. Welche dieser Schwierigkeiten sollten sie selbständig bewältigen, bei welchen benötigen sie Hilfen?

Es kann ja nicht darum gehen, durch entsprechende Hilfsmaßnahmen auch noch die kleinste Verstehensschwierigkeit auszuräumen zu wollen, denn die Lernenden sollen sich ja gerade daran gewöhnen, sich selbständig mit unbekanntem Texten zu befassen, auch wenn sie nicht alles verstehen. Die Antwort auf diese Frage ist natürlich abhängig von den jeweiligen Texteigenschaften und der Leistungsfähigkeit einer Lerngruppe. Wichtig sind vor allem solche Hilfen, die die Lernenden befähigen, den zentralen Sinn eines Textes zu erfassen und ihn mehr und mehr ganzheitlich zu verstehen.

7. Wie sollten diese Hilfen aussehen und wann sollten sie gegeben werden?

Hier geht es um konkrete Entscheidungen auf der Basis der Antwort zu Frage 6. Zu überlegen ist hier insbesondere auch, inwieweit man sich zur Vorbereitung schwieriger Hörtexte geschriebener Texte bedienen will, etwa zur Einübung von Verstehensstrategien, aber auch zur thematischen Hinführung und zur Entwicklung einer Verstehensabsicht. Geschriebene Texte als Mittel der Vorbereitung sind vor allem wegen ihrer verständnisfördernden Elemente (Textaufbau, Hervorhebungen, Illustrationen etc.) und der Zeit, die Lernende haben, sich mit ihnen zu beschäftigen, empfehlenswert. Allein die Tatsache, dass ein Text gesprochen wird, macht ihn in der Regel im Vergleich zu seiner geschriebenen Version erheblich schwieriger.

8. Welche thematische Hinführung ist geeignet, um das Interesse der Lernenden am Text zu gewinnen bzw. zu verstärken?

Im Grunde gehört dieser Punkt noch zum vorhergehenden, da die thematische Hinführung nicht zuletzt auch zur Aktivierung der Vorkenntnisse beiträgt. Konkret sind hier auch Entscheidungen darüber zu treffen, welche Bilder, Tabellen oder geschriebene Texte den thematischen Einstieg optimal erleichtern können.

9. Mit welchen Aufgaben kann die Verstehensabsicht der Lernenden gelenkt und ihnen das Verstehen erleichtert werden?

Aufgaben sind im Hinblick auf die jeweilige Textart, die Textfunktion und das Verstehensziel auszuwählen und auf ihre Eignung hin zu überprüfen, wobei in der Regel mit leichteren Aufgaben zum Globalverstehen und eher solchen, die keine oder nur geringe Sprachproduktion der Lernenden erfordern, zu beginnen und die Aufgabenschwierigkeit dann allmählich zu steigern ist.

10. Sind diese Aufgaben geläufig oder benötigen sie eine Vorbereitung?

Diese Frage erklärt sich aus der Tatsache, dass geläufige Aufgaben unter sonst gleichen Bedingungen leichter bewältigt werden können als unbekannte. Gerade bei komplexeren Aufgabenstellungen sollte man überlegen, ob man sie und die bei ihrer Bewältigung zu verfolgenden Verstehensstrategien nicht zunächst anhand schriftlicher Texte einübt. Das bietet sich zum einen wegen der großen Ähnlichkeit der Verstehensvorgänge auf den höheren Ebenen des Hörens und Lesens, zum anderen wegen des fehlenden Zeitdrucks an, der es den Lernenden ermöglicht, sich in aller Ruhe den anstehenden Problemen zu widmen.

11. Was geschieht mit den Ergebnissen des Verstehens?

Hier wäre z. B. zu überlegen, auf welche Weise man im Anschluss an die Hörübung die Lernenden zu sprachlichen Aktivitäten auf der Basis des gehörten Textes (z. B. Rollenspiel, Diskussion) anleiten kann, wie man also einmal die Ergebnisse des Hörverstehens sichern, die Fertigkeit Hören mit dem Sprechen verknüpfen und evtl. durch Heranziehen zusätzlicher Texte eine thematische Erweiterung vornehmen kann.

Kasten 5: Checkliste

meisten Fällen sicherlich unangemessen, bei einem Text, der vor allem der Unterhaltung dient, genau hinzuhören, jedes Detail verstehen zu wollen und alle Sachinformationen im Gedächtnis zu speichern. Es genügt ein sehr globales Verstehen des Handlungsganges. Dieses Vorgehen wäre wiederum z. B. bei der mündlichen Weitergabe eines Backrezeptes wenig angemessen, denn schon die Änderung einer einzelnen Zutat könnte das Gelingen des Kuchens infrage stellen.

6. Grundsätzliche Überlegungen zur Hörverstehensschulung

Beachten wir die Wichtigkeit der Verstehensabsicht für Verstehensvorgang und -ergebnis und fragen wir nach ihrer Rolle in Hörverstehensübungen im Fremdsprachenunterricht, dann finden wir hier zu meist eine sehr pauschale und wenig zielgerichtete Verstehensabsicht, die dem Versuch Vorschub leistet, alles verstehen zu wollen. Nehmen wir die defizitären Sprach- und Sachkenntnisse hinzu, dann wird schon recht deutlich, was der

Fremdsprachenunterricht zu leisten hat. Verdeutlichen lässt sich das anhand zweier Grafiken (s. Kasten 2 und 3). Mit einer zielgerichteten Verstehensabsicht, wie wir sie früher für das muttersprachliche Hören als charakteristisch annehmen, ist vor allem im Anfangsunterricht nur recht selten zu rechnen. Eine ungerichtete, pauschal auf die Erfassung des Textes gerichtete Verstehensabsicht ist aber für den Erfolg der Verstehensbemühungen der Lernenden eher hinderlich. Die notwendige Konkretisierung der



Hörsituation: Nachrichten

Verstehensabsicht übernimmt in der Hörverstehensübung die Aufgabe, die zur Erfüllung dieses Zwecks natürlich vor dem Hören zu stellen ist.

Da das Verstehen eines Textes schwieriger ist, wenn er ohne unterstützenden Kontext und situative Einbettung dargeboten wird, fremdsprachliches Hören und Verstehen darüber hinaus durch Defizite im Bereich der Sprach- und Sachkenntnisse behindert ist, weiterhin Lernende, wie wir gesehen haben, zu unangemessenem Umgang mit dem Text neigen, sollten immer auch Hilfen eingeplant werden, die ihnen ihre Aufgabe erleichtern. Wir müssen also unsere Grafik etwas verändern (s. Kasten 3). Eine Hörverstehensübung ist demnach auf keinen Fall eine simple Konfrontation von Lernenden mit einem Text, sondern dieser steht insbesondere im Anfangsunterricht immer im Zusammenspiel mit Aufgaben und Hilfen (vgl. Kasten 4).

Zur Förderung der Authentizität des Hörens und Verstehens in der Übungssituation sollte man die thematische Hinführung sowie die kontextuelle und die situative Einbettung, die den Lernenden zur Vorbereitung des Hörens als Hilfen angeboten werden, besonders ernst nehmen. Außerdem sollten die gestellten Aufgaben möglichst authentisch sein, d. h. Hörverstehensvorgänge anregen, die dem jeweiligen Text auch in außerunterrichtlichen Situationen angemessen sind. Natürlich schafft man dadurch keine „echte“ Situation, und nur selten wird man im Unterricht die Authentizität außerunterrichtlichen Hörens erreichen. Was man aber durch Hineinnahme von Elementen dieser Authentizität

in die Hörübung erreichen kann, ist eine „vorgestellte Wirklichkeit“, die es den Lernenden ermöglicht, sich in ihrer Fantasie in die reale Situation hineinzuversetzen, eine situations- und textadäquate Verstehensabsicht zu entwickeln und geeignete Verstehensstrategien einzusetzen. Sie müssen nicht mehr lediglich Wörter und Sätze entschlüsseln, sondern mit dem auch im Hinblick auf außerunterrichtliche Hörsituationen sehr realistischen Problem fertig werden, wie man einem schwer verständlichen Text inhaltliche Informationen entnimmt, um ein bestimmtes Informationsbedürfnis zu befriedigen.

Fassen wir kurz den Zweck von Aufgaben und Hilfen zusammen. Der Auswahl einer Aufgabe sollten nach dem bisher Gesagten vor allem Entscheidungen vorausgehen, die festlegen, mit welcher Verstehensabsicht die Lernenden an den Text herangehen sollen, welcher Hörstil angemessen ist und welche Verstehensergebnisse unverzichtbar sind. Aufgaben sollen das Verstehen gesprochener Texte erleichtern, indem sie

- Verstehensabsichten schaffen,
- die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wesentliche des Textes richten,
- die geforderte Verstehensleistung begrenzen,
- die geforderte Behaltensleistung begrenzen,
- den Einsatz von Verstehensstrategien fördern,
- Lernerreaktionen hervorrufen.

Aufgaben verstehen wir demnach nicht als Testaufgaben, die den Verstehens Erfolg überprüfen sollen, sondern vor allem als Hilfen, die den Lernenden Hinweise

darauf geben, was sie mit dem jeweils gehörten Text anfangen sollen. Die eigentlichen Hilfen sollen den Erfolg der Verstehensbemühungen insbesondere auch in Fällen sicherstellen, in denen der Schwierigkeitsgrad eines Textes die Lernenden ohne sie überfordern würde. Hilfen sollen das Hören und Verstehen gesprochener Texte erleichtern, sprachlich, indem sie

- Vorkenntnisse aktivieren,
- fehlende Kenntnisse ergänzen,
- Schwierigkeiten vorwegnehmen und inhaltlich, indem sie
- sachliche Vorkenntnisse aktivieren,
- fehlende Sachinformationen ergänzen,
- für eine thematische Einbettung sorgen,
- die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche richten.

Betrachten wir die Hörübung in der beschriebenen Weise als Ganzheit, dann verliert auch die von sehr vielen Lehrpersonen so sehr beachtete Textschwierigkeit an Bedeutung. Man kann die Schwierigkeit der Hörübung mit weniger Arbeitsaufwand genauer dosieren, wenn man etwa zu einem schwierigen Text mehr Hilfen gibt und leichtere Aufgaben stellt als wenn man versucht, immer den in seinen Anforderungen zur Leistungsfähigkeit der Lernenden „passenden“ Text zu finden.

7. Planung einer Übung zum Hörverstehen

Die Planung einer Übung zum Hörverstehen sollte ihr Augenmerk vor allem auf den Text und seine Eigenschaften, auf die Verstehensziele, auf die Lernenden und ihre sprachlichen und inhaltlichen Vorkenntnisse, auf die zur Überbrückung der Kluft zwischen diesen Vorkenntnissen und den Textanforderungen notwendigen Hilfen und auf die für die Textbearbeitung geeigneten Aufgaben richten. Der Fragenkatalog in Kasten 5 kann als Checkliste die Planung erleichtern.

Literatur

- BEIL, WERNER (1986): „Authentizität als fremdsprachendidaktischer Begriff.“ In: Ehnert, Rolf und Piepho, Hans-Eberhard (Hrsg.): *Fremdsprachen lernen mit Medien*. München: Hueber.
- BLAKEMORE, DIANE (1992): *Understanding Literatures*. Oxford: Blackwell.
- LANGENMAYR, ARNOLD (1997): *Sprachpsychologie. Ein Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- SOLMECKE, GERT (1993): *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- WESTHOFF, GERARD J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens*. München: Hueber.