

Hörverstehen

Krista Segermann

Übungen zum Hörverstehen

(veröffentlicht als Artikel Nr. 59 in: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke 2003; S. 295-299)

1. Bestandsaufnahme

Seitdem sich das Hörverstehen als eigenständiges Lernziel im Rahmen eines auf Kommunikationsfähigkeit in Realsituationen ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts etabliert hat (BROCKHAUS 1975), stellen unterrichtliche Maßnahmen zu seiner Entwicklung (hier als Übungen bezeichnet) bis heute eine schwierige didaktisch-methodische Herausforderung dar. Der Grund liegt einerseits in dem Mangel an geeignetem Textmaterial, andererseits in der methodischen Unsicherheit bezüglich eines effektiven Umgangs mit Hörmaterialien.

Neben Leseverstehen, Sprechen und Schreiben ist das Hörverstehen eine der vier spezifischen Kommunikationstätigkeiten, die in der Übermittlung von Inhalten/Konzepten durch sprachliche Zeichen bestehen. Die Besonderheit des Hörverstehens besteht darin, dass hier der Inhalt des vom Sprecher Gesagten vom Hörer aus akustisch wahrgenommenen, also flüchtigen sprachlichen Zeichen entschlüsselt wird. Bei dieser mündlichen, sog. rezeptiven Tätigkeit handelt es sich um einen konstruktiven Prozess, der darauf gerichtet ist, das Gehörte mit Sinn zu verbinden. Ohne diese inhaltlich motivierte Intention ist kein Hörverstehen, d.h. bewußtes Verstehen durch Hinhören möglich.

Die Sinnkonstitution ist das Ergebnis des Zusammenwirkens verschiedener mentaler Einzelleistungen. Sie betreffen zum einen den sprachlichen Bereich, d.h. das Erkennen phonologisch-prosodischer, lexikalischer und morpho-syntaktischer Signale (*bottom-up*), zum anderen den außersprachlichen Bereich, d.h. die Aktivierung der Schemata des kulturell und individuell geprägten Sach- und Erfahrungswissens sowie des Wissens um die Eigengesetzlichkeiten der an sprachlicher Kommunikation beteiligten Faktoren wie Diskursart, Sprechsituation, Sprechintention, Sprecherrolle (*top-down*).

2. Problemaufriß

Wie kann diese komplexe sprachlich-kognitive Verstehensfähigkeit in der Fremdsprache geübt werden? Die Schwierigkeit der Aufgabenstellung besteht vor allem darin, dass hier drei Faktoren miteinander in Einklang zu bringen sind:

- der Vollzug der Tätigkeit des Hörverstehens selbst
- die Bewußtmachung der dabei angewandten Verfahren
- die Überprüfung des Erfolgs.

Die Fähigkeit, etwas erfolgreich zu tun, läßt sich am besten durch den wiederholten Vollzug dieser Tätigkeit entwickeln. Doch dieser Vollzug allein bringt noch keine Verbesserung. Es kommt auf das Wie an. Schließlich muß der Vollzug durch zusätzliche Schüleraktivitäten überprüft werden. Dies birgt die Gefahr in sich, dass die unterrichtlichen Maßnahmen primär ergebnisorientiert sind, d.h. sich auf die Überprüfungstätigkeiten konzentrieren, anstatt sich prozeßorientiert auf die Verbesserung der für das Hörverstehen selbst relevanten Fähigkeits-elemente zu richten bzw. auf die Verfahren, die bei diesem Prozeß zum Einsatz kommen.

3. Lösungsalternativen

Beim gegenwärtigen Stand der Fremdsprachendidaktik lassen sich zwei Übungsmodelle unterscheiden: ein wissensbasiertes, mehr formal orientiertes Komponenten- und Stufenmodell, das überwiegend in Lehrplänen und Lehrbüchern Anwendung findet) und ein tätigkeitsbasiertes,

Hörverstehen

mehr inhaltlich orientiertes Integrationsmodell, das sich vielfach, aber vereinzelt in kommunikativen Übungsvorschlägen der fachdidaktischen Diskussion konkretisiert, vgl. z.B. DA FORNO 1994, SEGERMANN 1999.

3.1 Wissensbasiertes, formal orientiertes Komponenten- und Stufenmodell

Die Übungen folgen einer Stufung, nach der zunächst partielles Wissen aufgebaut wird, das für ein erfolgreiches Hörverstehen als unerlässlich gilt. Das Komponentenwissen wird dann zu einer komplexen Hörkompetenz zusammengefügt und beim Hörvorgang angewendet.

Isolierte Komponentenübungen:

- Übungen zur Laut- bzw. Phonemdiskriminierung
- Übungen zur Unterscheidung unterschiedlicher Intonationsmuster
- Übungen zum Erkennen von Schlüsselwörtern
- Übungen zur Verbindung von Schlüsselwörtern zu Kollokationen und/oder Wortfeldern
- Übungen zum Erkennen grammatischer Morpheme und syntaktischer Strukturen
- Übungen zum Erkennen der Textstruktur (Gliederungs- und Referenzsignale)
- Übungen zur Identifizierung der Text- /Diskursart, der Sprechintention, des Sprachregisters.

Überprüfungstätigkeiten:

- Zuordnen
- Vervollständigen von Lückentexten.

Gestufte Komplexübungen

Ihr Schwierigkeitsgrad läßt sich nach drei Kriterien stufen:

- Verhältnis von Produktion und Rezeption

Im Anfängerunterricht sind produziertes und rezipiertes Sprachmaterial nahezu gleich, d.h. die Rezeption beschränkt sich auf das Wiedererkennen von zuvor Gelerntem. Mit fortschreitendem Unterricht enthalten die Texte eine kontrollierte Anzahl unbekannter Sprachelemente, wodurch sich die Möglichkeit ergibt, Verfahren zur Bedeutungserschließung von Wörtern und zum Inferieren von Bedeutungszusammenhängen zu entwickeln.

- Textgestaltung

Man beginnt mit didaktisierten Texten, die eine Beschränkung in Vokabular und Grammatik, ein verlangsamtes Sprechtempo und normgerechte Aussprache aufweisen. Haupttextquelle : auf Tonträgern präsentierte oder vom Lehrenden vorgelesene Lektionstexte und Hörtexte aus dem Lehrbuch, auf die (produktive) Sprachkompetenz der Schüler abgestimmte Unterrichtssprache des Lehrenden. Mit fortschreitender Lehrbuch-Progression nähern sich die Texte dann in der sprachlichen Komplexität, in Sprechtempo, Aussprachevariation und Register immer mehr authentischen Texten an. Das Problem bei der Materialbeschaffung besteht meist darin, dass (wie übrigens auch beim Leseverstehen, vgl. Art. 57) kaum Texte für die Übergangsstufe vorhanden sind.

Bei der Textgestaltung der Komplexübungen überwiegt die Form der indirekten Kommunikation mit dem Ziel der Teilhabe am fremdsprachlichen Kulturleben. Möglichkeiten der Schulung des Hörverstehens in der direkten *face-to-face* Kommunikation bietet der Lehrer-Schüler-Dialog bzw. der Schüler-Schüler-Dialog, z.B. bei Problemdiskussionen und Textinterpretationen.

- Ausmaß der Verstehensleistung und der Steuerung durch die Aufgabenstellung

Hier wird unterschieden zwischen Globalverstehen, Detailverstehen, gelenktem und un gelenktem Verstehen. Der Schwierigkeitsgrad kann außerdem durch bereitgestellte sprachliche Hilfen

Hörverstehen

(vorwiegend Worterklärungen) und außersprachliche Hilfen (Information über Sprechsituation, Textintention, evtl. auch Inhalt, erläuterndes Bildmaterial oder Grafiken) differenziert werden.

Überprüfungstätigkeiten:

- Zuordnen (zu Bildern, Grafiken, Überschriften, Inhaltsangaben/-umschreibungen, Texttranskriptionen)
- Vervollständigen von Texten mit Inhaltslücken
- Korrigieren von Texten mit Inhaltsfehlern
- Entscheidung über Richtig/Falsch-Aussagen
- Zusammensetzen von ungeordneten Textteilen
- Nonverbale Reaktion
- Muttersprachliche Inhaltsaussagen
- Fremdsprachliche Inhaltsaussagen oder Antworten auf Fragen (unter Berücksichtigung der Produktionskapazität).

3.2: Tätigkeitsbasiertes, inhaltlich orientiertes Integrationsmodell

Das Hörverstehen wird als unteilbarer Prozeß angesehen, der von Anfang an nur als ganzheitliche Tätigkeit an echten Hörtexten entwickelt werden kann. ‚Echt‘ bedeutet hier, dass der Text in eine normale psycho-sozial bestimmte mündliche Kommunikationssituation einzuordnen ist und dass er den normalen Erwartungen eines Hörers entspricht, der darauf aus ist, Neues und für ihn Interessantes zu erfahren, in indirekter wie in direkter Kommunikation.

Verhältnis von Produktion und Rezeption

Die Hörtexte für die indirekte Kommunikation, die auch hier überwiegt, liegen deutlich über dem Produktionsniveau, d.h. sie enthalten immer eine mehr oder weniger große Anzahl an Vokabeln und grammatischen Strukturen, die den Lernenden unbekannt sind. Auf diese Weise wird das Inferieren als grundlegende Hörverstehenstätigkeit durchgängig trainiert. Eine Schwierigkeitsstufung ergibt sich aus der unterschiedlich großen Komplexität der versprochenen Sinnkonzepte. Eine Orientierung an der Lehrbuchprogression ist hier ausgeschaltet.

Bei der direkten Kommunikation, d.h. der lebendigen Wechselrede zwischen den Lernenden, entspricht die gehörte Sprache notwendigerweise dem Produktionsniveau der Lerngruppe, während der Lehrende in seinen Redebeiträgen darüber hinausgehen kann.

Textgestaltung

Von Beginn an werden Texte mit normalem Sprechtempo und den typischen Merkmalen gesprochener Sprache (allerdings ohne übertrieben nachlässige Aussprache, ausgeprägte Regio- oder Soziolekte, störende Geräuschkulissen u.ä.) eingesetzt. Lesetexte, u.a. auch mündlich dargebotene Lektionstexte, werden nur verwendet, soweit sie den Hörer in seiner Verarbeitungskapazität nicht überfordern und in ihrer Textstruktur sowie ihrem inhaltlich-motivationalen Anspruch der normalen Hörsituation gerecht werden. Das Problem bei der Materialbeschaffung besteht hier darin, dass kaum Texte für die Anfangsstufe vorhanden sind. Sie könnten von schriftstellerisch begabten Muttersprachlern erstellt (z.B. Hörspiele) oder aus (evtl. geschnittenen) authentischen Tondokumenten (möglichst mit Bildunterstützung) ausgewählt werden.

Entwicklung spezifischer Fähigkeitselemente

- Segmentierung des Lautstroms in größere, meist mehr als ein Wort umfassende lexiko-grammatische Sinneinheiten, die als prosodische Einheiten zu erkennen sind.

Um diese sinntragenden Spracheinheiten identifizieren zu können, müssen die Schüler lernen, bestimmte Sinnstrukturen mit bestimmten lautlich-prosodischen Strukturen zu verbinden. Neben

Hörverstehen

bestimmten Intonationsmerkmalen wie Pausenverteilung und Akzentuierung gehört dazu vor allem die Vertrautheit mit den für die zusammenhängende Rede typischen Lautrealisierungen. Die z.B. für das Englische und Französische charakteristischen Bindungs- und Schwachtonphänomene können hier beträchtliche Veränderungen bewirken. Es genügt dann nicht mehr, einzelne Phoneme oder Wörter zu identifizieren. Wenn die Schüler nicht wissen, wie die Wörter oder grammatischen Strukturen in normalem (nicht künstlich reduziertem) Sprechtempo in der zusammenhängenden Rede klingen, dann können sie sie dort auch nicht wiederfinden, obwohl sie ihnen bekannt sind.

- Analyse der Sinnstrukturen sowie der logischen Gliederung von Textabschnitten

Die Sinn-Analyse behandelt die lexikalischen und die morfo-syntaktischen Signale nicht getrennt, sondern ordnet bestimmten lexiko-grammatischen Formgebilden bestimmte Sinnstrukturen zu, etwa nach dem rhetorischen Frageschema: Wer tut was, wo, mit wem, wodurch, warum, auf welche Weise, wann? Bei den meisten Äußerungen bietet es sich an, nach dem Handlungsträger, dem Handlungsobjekt, der Vollzugsart und den Umständen der Handlung (Ort, Zeit, Art und Weise, Intensität) zu suchen und diesen abstrakten Konzepten ihre konkrete Versprachlichung zuzuordnen. Die Analyse der logischen Gliederung von Textabschnitten richtet sich z.B. auf Grund-, Zweck- und Folge-Beziehungen.

- Vertrautheit mit den für gesprochene Sprache typischen Diskursformeln

Um den Lernenden die Konzentration auf wesentliche Inhaltsaussagen zu ermöglichen, müssen ihm die für gesprochene Sprache typischen Diskursformeln so vertraut sein, dass er sie auch in meist sehr schnell gesprochenem Tempo mühelos sofort erkennt. Hierzu gehören z.B. Argumentationsformeln, Redeformeln, die den Kontakt mit dem Zuhörer aufrechterhalten und die Rede hörerbefugten strukturieren sowie Strukturen der Hervorhebung, der Modifizierung und der Wertung.

Spezielle methodische Verfahren

- Einkreisen der Sinnhypothesen durch wiederholtes Hören

Die gebildeten Sinnhypothesen können durch wiederholtes Hören bestimmter Textteile auf ihre Tauglichkeit getestet werden. Dabei lassen sich die möglichen Sinnzuschreibungen immer mehr einkreisen bis zu dem Punkt, wo kaum noch Alternativen übrigbleiben und der Sinn offensichtlich wird, auch wenn die einzelnen Wörter oder grammatischen Strukturen als solche nicht bekannt sind.

- Zuordnung von Gehörtem zu Geschriebenem

Die Segmentierung des Lautstroms in sinnvolle Einheiten kann dadurch erleichtert werden, dass die Lernenden sich das Gehörte abschnittsweise geschrieben vorstellen und es anschließend mit dem schriftlich vorliegenden Text vergleichen. Sinneinheiten, die vom Schriftbild her verstanden werden, vom Lautbild her jedoch zunächst unverständlich geblieben sind, werden nun bewußt parallel zum Schriftbild in ihrer Lautgestalt eingepreßt, so dass sie beim nächsten Mal auch hörend sofort dekodiert werden können und damit einen Fortschritt in der Hörverstehensleistung bewirken. (SEGERMANN 1999)

- Finden eigener Hörabsichten

Die Lernenden entscheiden selbst über die Hörabsicht, mit der sie an den Text herangehen, z.B. allgemeine Inhaltsorientierung, Hauptaussagen, bestimmte Details, genaues Verstehen bestimmter Textabschnitte usw. Wichtig ist, dass die Lernenden, indem sie die Verantwortung für die Entwicklung ihres Hörverstehens selbst übernehmen, Hörmotivation, Höraufgabe und erreichbares Hörergebnis miteinander in Einklang bringen.

Überprüfung

Bei dieser Art des analysierenden, den Verstehensprozeß bewußtmachenden Umgangs mit Hörtexten findet die Überprüfung nicht durch zusätzliche Tätigkeiten statt, sondern ergibt sich aus der Hörtätigkeit selbst. Was dann weiter mit den gehörten Texten geschieht, ob sie als Anlaß für

Hörverstehen

Résumés, Diskussionen usw. genutzt werden, betrifft nicht mehr die Entwicklung des Hörverstehens, sondern die Entwicklung der kommunikativen Tätigkeiten des Sprechens (vgl. Art. 61 und 62) und des Schreibens (vgl. Art. 58). Allerdings müssen die gewählten unterrichtlichen Maßnahmen für alle vier Tätigkeiten aufeinander abgestimmt sein. So ist es z.B. unerlässlich, dass das Erarbeiten von und das Arbeiten mit Sinneinheiten und ihren lexiko-grammatischen Entsprechungen allen Bereichen gleichermaßen zugrunde liegt, gemäß dem Prinzip, dass lebendige Sprache in allen Modalitäten in der Verknüpfung von konkreter Verwendungsform mit konkret gemeintem Inhalt besteht.

4. Hörverstehen in der Fachdiskussion

Die das Hörverstehen behandelnde Fachliteratur ist inzwischen kaum noch überschaubar. Einen Überblick über den Forschungsstand bis Mitte der 80er Jahre geben Dirven /Oakeshott-Taylor (1984/85). Rubin (1995) diskutiert in einem Review-Artikel 115 empirische Studien zum fremdsprachlichen Hörverstehen. An den heterogenen Ergebnissen zeigt sich deutlich, dass allgemeine Aussagen über Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht ohne die Berücksichtigung des Methodenfaktors nicht möglich sind. An neueren Versuchen einer Taxonomie oder Typologie von Hörverstehensübungen sind Lund (1990) und Segermann (1992, 2. Aufl. 1994) zu nennen. Für die Theorie der Anwendung von Wissen werden modulare Informationsverarbeitungsmodelle in Anspruch genommen; vgl. hierzu Wolff (1990). Linguistische und neuropsychologische Grundlagenforschung für die integrative Theorie der Verknüpfung von Sprachzeichen mit Sinnkonzepten findet sich in Langacker (1999) und Hörmann (1976). An neueren, speziell dem Hörverstehen gewidmeten umfangreichen Monographien seien Rost (1993 und 1996) und Cornaire (1998) sowie der Sammelband von Kühn (1996) genannt.

Literatur

- Brockhaus, W. (1975), „Zur Fertigkeit des Hörverstehens im neusprachlichen Unterricht“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 3-12.
- Cornaire, C. (1998), *La compréhension orale*, Paris.
- Dirven R./Oakeshott-Taylor, J. (1984), „Listening Comprehension (Part I)“, in: *Language Teaching*, 326-343.
- Dies. (1985) „Listening Comprehension (Part II)“, in: *Language Teaching*, 2-20.
- Da Forno, I. (1994) „Vom Mythos, immer alles verstehen zu wollen, oder Hörverstehen ‘mal ganz anders’“, in: *Zielsprache Englisch*, 4, 37-40.
- Hörmann, H. (1976), *Meinen und Verstehen*. Grundzüge einer psychologischen Semantik, Frankfurt a.M.
- Kühn, P., Hrsg. (1996), *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt a.M.
- Langacker, R. W. (1999), *Grammar and Conceptualization*, Berlin.
- Lund, R.J. (1990), „A taxonomy for teaching second language listening“, in: *Foreign Language Annals*, 23, 105-115.
- Rost, M. (1993), *Listening in Language Learning*, London/New York (1. Auflage 1990).
- Rost, M. (1996), *Listening in Action*, New York.
- Rubin, J. (1995), „A review of second language listening comprehension research“, in: *The Modern Language Journal*, 78, 199-221.
- Segermann, K. (1994): *Typologie des fremdsprachlichen Übens*, Bochum (1. Aufl. 1992).

Hörverstehen

- Segermann, K. (1999), „Schülerorientierter Französischunterricht: ein Konzept zur Verwirklichung einer dringlichen Forderung“, in: *Französisch heute*, 3, 281-293.
- Vogel, S. (1984), „Von Hörvorlagen zur Kommunikation. Verzweigte Lehr- und Lernwege im kommunikativen Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung des Hörverstehens“, in: *Neusprachliche Mitteilungen*, 68-76.
- Wolff, D. (1990), „Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht“, in: *Die Neueren Sprachen*, 89, 610-625.