

Dies ist die Post-Print-Version meines Artikels

Dietz, Gunther (2021): „Fremdsprachliches Hörverstehen: Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik – Perspektiven der Vermittlung für Deutsch als Fremdsprache“ In: Deutsch als Fremdsprache 58.2, 67-75.

Bitte nur nach der Seitennummerierung des Originals zitieren (in eckigen Klammern).

Gunther Dietz

Fremdsprachliches Hörverstehen: Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik – Perspektiven der Vermittlung für Deutsch als Fremdsprache

Der Beitrag wirft einen kritischen Blick auf die im Bereich Deutsch als Fremdsprache gängige Praxis der Hörverstehensvermittlung (sog. „Verstehensansatz“) und skizziert didaktische Perspektiven, die das Aufbrechen der isolierten Hörsituation, die vermehrte Arbeit an authentischem Hörmaterial und eine Stärkung des Dekodiertrainings propagieren.

Schlüsselwörter: DaF-Hörverstehensdidaktik; Dekodiertraining; Mikrohöraufgaben

L2 Listening: Weaknesses of the Traditional ‘Comprehension Approach’ and Perspectives for GFL Listening Instruction

The paper lists shortcomings of the traditional “comprehension approach” in GFL listening instruction and points out alternatives, especially non-interventionist lesson formats, increased use of authentic material and focus on decoding training.

Key words: GFL listening instruction; decoding; micro listening

1 Einleitung

Der Beitrag wirft einen kritischen Blick auf die im Bereich Deutsch als Fremdsprache gängige Praxis der Hörverstehensvermittlung. Nach einer Charakterisierung des Hörverstehens als vergleichsweise sperrige Fertigkeit (Abschn. 2) werden unter Berücksichtigung neuerer Konzeptionen zur Hörverstehensdidaktik – insbesondere aus dem anglophonen Wissenschaftsraum – Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik, vor allem des sog. *Verstehensansatzes* benannt (Abschn. 3). Abschließend werden einige Alternativen zum Verstehensansatz skizziert, insbesondere das Aufbrechen der Hörsituation, die vermehrte Arbeit mit authentischen Hörmaterialien sowie die Stärkung des Dekodiertrainings (Abschn. 4).

2 Hörverstehen als sperrige Fertigkeit

Obwohl Hören die im Alltag am meisten verwendete sprachliche Fertigkeit ist und als primärer Zugang zu einer Fremdsprache inner- oder außerhalb des Unterrichts angesehen wird (vgl. Solmecke 2010: 969), obwohl es auch im Erstspracherwerb den anderen sprachlichen Fertigkeiten zeitlich vorangeht (vgl. Rost 2016: 109), ist das Hörverstehen – im Vergleich zum Lesen oder Schreiben – von der Fremdsprachendidaktik erst relativ spät als eigenständige sprachliche Fertigkeit entdeckt worden.

Dies spiegelt sich auch in der Methodengeschichte der Fremdsprachendidaktik, wie sie etwa bei Flowerdew/Miller (2005: 3-21) nachgezeichnet wird. Aus ihr lässt sich schließen, dass Hören und insbesondere die Vermittlung des fremdsprachlichen Hörverstehens bis zum Aufkommen des kommunikativen Ansatzes keine oder eine nur periphere Rolle gespielt haben. Lange Zeit wurde die Fähigkeit zum Hören in der Fremdsprache einfach vorausgesetzt, jedoch nicht als „skill in its own right“ (Field 2008: 1) betrachtet, sondern allenfalls als Mittel „to reinforce recently taught grammar by exemplifying it in use“ (ebd.). **[68]**

Für diese Verzögerung dürfte es verschiedene Gründe geben: Zum einen war die Linguistik als eine der Grundlagenwissenschaften der Fremdsprachendidaktik lange Zeit von der „Dominanz des Geschriebenen“ (Lappe 1983: 17) geprägt. Erst mit dem Aufkommen der Mündliche-Sprache-Forschung ab den 1930er Jahren (vgl. Rost 2002: 115) bzw. für den deutschen Wissenschaftsraum in den 1960ern (vgl. Brinker/Sager 1996:14) trat auch der Hörer in seiner Rolle als Diskursteilnehmer in den Blickpunkt der Sprachwissenschaft (vgl. Spiegel 2009). Auch die andere Bezugswissenschaft, die rezeptiv-auditiv ausgerichtete Psycholinguistik, existiert als Disziplin erst seit etwa den 1960er Jahren des letzten Jahrhunderts (vgl. Cutler 2012: 28).

Zum anderen erweist sich das Hören aufgrund seiner Eigenschaften als äußerst sperrige Fertigkeit für die Fremdsprachendidaktik. Zu diesen Eigenschaften gehört seine Unsichtbarkeit: Zwar laufen auch bei den sogenannten produktiven Fertigkeiten Prozesse etwa der Sprech- oder Schreibplanung ab, die der Beobachtung nicht direkt zugänglich sind, aber am Ende steht hier immer ein sprachliches Produkt, das sich in der gesagten Äußerung bzw. im geschriebenen Text manifestiert und gegebenenfalls konserviert werden kann. Demgegenüber entziehen sich beim Hören sowohl die Teilprozesse als auch das ‚Produkt Hörverständnis‘ der unmittelbaren Beobachtung. Beobachtet werden können lediglich bestimmte Reaktionen auf eine Höraktivität wie Äußerung von Unverständnis oder das Ausführen einer Handlung (Fenster schließen) (vgl. Grotjahn 2012: 74).

Auch von der anderen rezeptiven Fertigkeit, dem Lesen, unterscheidet sich das Hören grundlegend (vgl. Brown 2011: 3 f.). Leser/-innen können sich auf einen stabilen Input in Form eines schriftlich vorliegenden Textes stützen, in dem Wort- und Satzgrenzen durch konventionalisierte Signale (Leerzeichen, Interpunktionszeichen) optisch klar markiert sind. Der visuell-

graphische Input bleibt von Autor/-in zu Autor/-in und von Textart zu Textart weitgehend konstant, wenn man einmal von Sonderfällen wie schwer leserlichen handgeschriebenen oder orthographisch abweichenden Texten absieht. Leser/-innen können sich weiterhin bei Bedarf im Text vor- und zurückbewegen, sie können im Notfall eine Passage noch einmal lesen. Insbesondere fremdsprachliche Leser/-innen haben die Möglichkeit zu pausieren, um zum Entschlüsseln bestimmter Textelemente ihr sprachliches Wissen abzurufen.

All dies ist Hörerinnen und Hörern nicht oder nur bedingt möglich. Diese sind weitgehend der Flüchtigkeit des gesprochenen und äußerst variablen auditiven Inputs (vgl. Grotjahn 2005: 123) ausgeliefert: Sie müssen in ‚Echtzeit‘ aus einem kontinuierlichen Lautstrom einzelne Sequenzen als Wörter identifizieren. Nicht nur, dass Wortgrenzen nicht oder zumindest nicht konsistent markiert sind – auch die Realisierung einzelner Laute, Silben und Wörter kann immens variieren. Außer bisweilen in Face-to-Face-Gesprächssituationen bleibt in der Regel auch keine Zeit, um Pausen einzulegen oder Rückfragen zum Vortext zu stellen, geschweige denn für das Abrufen expliziten sprachlichen Wissens (vgl. Hulstijn 2003: 420; Dietz 2017).

Aus diesen Gründen stellt die Vermittlung des Hörverstehens Lehrpersonen in der Regel vor größere Herausforderungen als die der anderen Fertigkeiten.¹ Die Unsichtbarkeit des Hörens führt häufig zur Ansicht, beim Hören handele es sich um eine ‚passive‘ Fertigkeit, die einem steuernden Zugriff weniger zugänglich ist. Hinzu kommt, dass Hörtexte – anders als Lesetexte – von Lehrenden nicht so leicht physisch manipuliert werden können (vgl. Field 2008: 1). Das gilt etwa für Audio-Texte, die nicht mehr didaktisch bearbeitet werden können, oder auch für bestimmte Aufgabenstellungen, die für medial schriftliche Texte geeignet sind (z. B. ‚Unterstreichen Sie alle ...‘), die aber für einen Hörtext nicht funktionieren. Hinzukommt, dass Lehrpersonen, vor allem als *native listeners* der jeweiligen Zielsprache, gerade aufgrund ihrer eigenen mühelosen Dekodierfähigkeiten oft keine oder nur eine vage Vorstellung davon **[69]** haben, mit welchen konkreten Problemen ihre Hörer-Lerner/-innen konfrontiert sind (vgl. Cauldwell 2018: 21-24).

Angesichts dieser Situation erscheint es nicht übertrieben zu konstatieren, dass bei keiner anderen Fertigkeit das Wissen von Lehrpersonen über die relevanten kognitiven Prozesse so gering ist, wie beim Hörverstehen und dass dementsprechend auch die Praxis des Hörverstehenstrainings meist deutlich hinter den theoretischen Erkenntnissen sowohl der auditiven Rezeptionsforschung als auch den neueren Ansätzen der Hörverstehensdidaktik zurückbleibt (vgl. Rost 2001: 13; Vandergrift 2007: 191).

¹ Die bessere ‚Greifbarkeit‘ der Lesefertigkeit spiegelt sich auch in der fremdsprachendidaktischen Forschungslage wider. So wurden in fünf ausgewählten anglophonen Fachzeitschriften bis zum Jahre 2011 etwa dreimal so viele Aufsätze zum Leseverstehen wie zum Hörverstehen veröffentlicht (vgl. Rossa 12: 5).

Für den DaF-Bereich hat das Hörverstehen etwa seit den 1980er Jahren seinen festen Platz in der Didaktik und auch in DaF-Lehrwerken gefunden (Liu 2016). Es liegen zudem spezielle Materialien zum Hörverstehenstraining (z. B. Hegyes et al. 1997; Wiemer et al. 2001; Grammenou 2006; Mayr-Sieber 2018) sowie Trainingsmaterialien für die Hörverstehens-Teile von standardisierten Prüfungen vor (z.B. Lodewick 2010; Drenkert et al. 2013). Die Selbstverständlichkeit, mit der Hörverstehen in der heutigen DaF-Unterrichtspraxis vorkommt, darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass seit geraumer Zeit Kritik an einer bestimmten Form des Hörverstehenstrainings aufgekommen ist, dem sogenannten *Verstehensansatz*.

3 Kritik am Verstehensansatz

Phase		Aktivität der Hörer-Lerner/-innen
Vor dem Hören		<ul style="list-style-type: none"> • Klärung der Hörtextsorte, des Themas, der Gesprächssituation • Aktivieren von Vorwissen • Aufstellen von Hypothesen zum Inhalt des Textes • optional: Klärung schwierigen Wortschatzes
Während des Hörens	1. Hören	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen der Frage(n) zum Text (Global- und Detailverstehen) • 1. Hören des Gesamttextes • (zeitgleich) Anfertigen von Notizen zu den Fragen/bei geschlossenen Aufgaben: Ankreuzen der korrekten Lösungen • (kurze) Bearbeitungszeit zur Lösung der Fragen
	2. Hören	<ul style="list-style-type: none"> • 2. Hören des Gesamttextes • (zeitgleich) Anfertigen von Notizen zu den Fragen/bei geschlossenen Aufgaben: Ankreuzen der korrekten Lösungen • (kurze) Bearbeitungszeit zur Lösung der Fragen
Nach dem Hören		<ul style="list-style-type: none"> • Besprechen der Lösungen (anhand des Transkripts) • Grammatik- und/oder Wortschatzarbeit am Transkript • Anschlussaktivitäten

Tab. 1 Standardablauf einer Hörverstehensübung mit längeren Texten

In der fast schon ‚klassisch‘ zu nennenden Hörverstehenspraxis wird zwischen drei Phasen – vor, während und nach dem Hören – unterschieden (Tabelle 1, vgl. Dahlhaus 1994: 52; Field 2008: 16-25; Cauldwell 2013: 249 f.; Koepfel 2016: 254-262).

In der Vor-dem-Hören-Phase sollen die Lerner/-innen beispielsweise den Kontext bzw. die Kommunikationssituation kennenlernen, in die der Hörtext eingebettet ist, es findet oft eine Wortschatzvorentlastung statt, manchmal werden die zu beantwortenden Fragen zum Text gelesen und die Lerner/-innen werden zur Hypothesenbildung ermutigt, wobei sie sich auf ihr Weltwissen stützen sollen. Dann wird der Hörtext präsentiert und die Lerner/-innen sollen sich in dieser Während-des-Hörens-Phase eventuell Notizen machen oder gleich die Fragen

zum Text beantworten. Je nach Unterrichtssituation wird der Hörtext eventuell noch ein zweites Mal präsentiert und nochmals Zeit zum Beantworten der Fragen gegeben. In der Nachdem-Hören-Phase werden die Antworten überprüft und die richtigen Lösungen im Kurs besprochen. Häufig wird dazu der Hörtext als Transkript ausgegeben, anhand dessen eventuell noch Wortschatzarbeit oder die Klärung von grammatischen Strukturen erfolgt. Daran können sich weitere Aktivitäten (Rollenspiele, Textproduktion etc.) anschließen. [70]

An dieser Hörverstehenspraxis, die nicht nur in der DaF-Didaktik, sondern auch in anderen Vermittlungskontexten (vgl. Siegel 2014) weit verbreitet ist, ist in den letzten Jahren zunehmend Kritik geäußert worden. Moniert wurde insbesondere, dass bei dieser Form des Hörtrainings

- (1) der Fokus auf der Überprüfung des Textverständnisses als Produkt bzw. Ergebnis des Verstehensvorgangs liegt, jedoch die Prozesse, die zum Verständnis führen, didaktisch weitgehend unberücksichtigt bleiben,
- (2) überwiegend *Top-Down-Strategien* propagiert werden, während *Bottom-Up-Verarbeitung* bzw. das Dekodieren des lautlichen Inputs nicht eigens trainiert werden,
- (3) Methoden der Lesedidaktik unreflektiert auf die Hördidaktik übertragen werden,
- (4) eine starke Lehrerzentriertheit vorherrscht,
- (5) ein unpassendes Sprachmodell zugrunde liegt.

Die starke Betonung des Textverständnisses als dem Produkt des Verstehens hat Field (2008: 26) dazu veranlasst, die oben beschriebene Hörverstehenspraxis als „Comprehension Approach“ zu betiteln. Als problematisch wird von ihm gesehen, dass die typischen Aufgabenformate, überwiegend Variationen des Typs ‚Fragen zum Text‘, vor allem der Überprüfung, nicht aber der Förderung der Hörverstehenskompetenz dienen. Diesem Prozedere liege die simplizistische Annahme zugrunde, dass korrekte Antworten von Kompetenz, falsche oder fehlende Antworten dagegen von mangelnder Kompetenz zeugten (vgl. Field 2008: 30). Dass Lerner/-innen isolierte Informationen in einem Hörtext identifizieren können, bedeute jedoch nicht automatisch, dass sie verstehen, wie diese zur intendierten Gesamtbedeutung passen (ebd.). Zudem seien Antworten auf Verstehensfragen aus diagnostischer Perspektive wenig informativ, weil sie nur ein sehr oberflächliches Urteil über die Hörkompetenz der Lerner/-innen gestatteten. Sie sagen nichts darüber aus, wie es die Hörerin/der Hörer geschafft hat, eine erfolgreiche Antwort zu formulieren bzw. wo genau ihre/seine Probleme liegen (ebd.). Kurz – sie erlauben Lehrpersonen zwar Bewertungen vorzunehmen, nicht jedoch zu therapieren (ebd.: 31).

Bei einem dem *Verstehensansatz* verpflichteten Übungsformat wird die Hörerin/ der Hörer in der Phase während des Hörens mit dem Hörtext und seinen komplexen Anforderungen konfrontiert – und damit weitgehend allein gelassen. Ein Lernzuwachs wird erwartet über die Besprechung der Lösungen nach dem zweiten Hören und auf längere Sicht über das Verfahren, Hörer-Lerner/-innen mit immer mehr und immer schwierigeren Hörtexten zu konfrontieren.

Nach Field gleicht dies jedoch „einem Hindernislauf, bei dem der Veranstalter die Hindernisse immer höher legt, ohne den Läufern zu zeigen, wie sie hinüberkommen sollen“ (ebd.: 29. [Übs. G.D.]). Lernen bleibe so „lokal“ und helfe nicht bei zukünftigen Hörerfahrungen. Cauldwell (2013: 252) spricht hier von „Osmose-Lernen“, das nach dem Prinzip erfolge, dass der Kontakt mit vielen Texten „automatisch und unbewusst“ zur Dekodierfähigkeit der Lerner/-innen führe.

Das größte Manko des *Verstehensansatzes* dürfte jedoch darin bestehen, dass in ihm die Arbeit an der lautlichen Substanz des Hörtextes, die Dekodierung des akustischen Signals, weitgehend ausgeblendet beziehungsweise nicht zum Gegenstand didaktischer Bemühungen gemacht wird. Ein gezieltes Training von Dekodierprozessen – wie etwa Lautwahrnehmung, Worterkennung, syntaktische Analyse – findet in der Regel nicht statt. Diese Teilprozesse werden offensichtlich als gegeben vorausgesetzt. Durch die Nichtbeachtung der lautlichen Substanz der Hörtexte bleibt deren Lernpotential weitgehend ungenutzt (vgl. Cauldwell 2013: 250).

Stattdessen wird im Rahmen des *Verstehensansatzes* als didaktische Maßnahme fast ausschließlich der Rückgriff auf die oberen Verarbeitungsebenen empfohlen und trainiert: Hörer-Lerner/-innen sollen insbesondere in der Vor-dem-Hören-Phase, der großes Gewicht beigegeben wird, ihr Vorwissen aktivieren und Hypothesen zum Hörtext ausbilden (vgl. Field 2008: 30).

Aber auch für Dekodierprobleme wird unter Rückgriff auf die Lesedidaktik meist das Her- **[71]** anziehen des Kontextes empfohlen. Dabei wird übersehen, dass der Kontext nur dann nützlich ist, wenn die Hörer/-innen in der Lage sind, alles, was bis dahin gesagt wurde, akkurat zu dekodieren. Da genau Letzteres das Problem ist, seien solche Strategien, die in der Lesedidaktik durchaus ihren Sinn haben, zumindest für ungeübte Hörer/-innen wenig hilfreich (vgl. Field 2008: 136). Ähnliches gilt für den Ratschlag, auf Schlüsselwörter zu achten, ohne dass ausreichend geklärt wird, woran Schlüsselwörter auditiv erkannt werden. Die starke Orientierung an der Lesedidaktik zeigt sich auch darin, dass als Hörtexte häufig Lesetexte, d. h. konzeptionell und oft auch medial schriftliche Texte verwendet werden, die dann mehr oder weniger „hörerfreundlich“ bearbeitet werden (vgl. Thorn 2008: 7).

Ein weiterer Kritikpunkt am *Verstehensansatz* ist seine starke Lehrerzentriertheit (vgl. Field 2008: 40): Die Lehrperson besitzt die komplette Kontrolle über die Art und Dauer der Präsentation von Hörtexten, über die Anzahl der Wiederholungen von Passagen, über die durch die Fragestellungen in den Fokus gerückten vermuteten Hörschwierigkeiten, über die ‚eine richtige‘ Lösung von Verstehensfragen zum Text. Sie steuert das Unterrichtsgeschehen in einem Maße, wie es bei der Vermittlung der anderen Fertigkeiten kaum denkbar wäre, und lässt dadurch zu wenig Raum für die individuell höchst unterschiedlich ablaufenden Verarbeitungsprozesse der Hörer-Lerner/-innen.

Ein letzter Kritikpunkt zielt auf das Hörmaterial selbst, mit dem Hörer-Lerner/-innen konfrontiert werden. Vor allem Cauldwell (2013; 2018) propagiert einen Paradigmenwechsel beim Hörverstehenstraining – vom bislang dominierenden „Modell der gepflegten Sprache“ hin zu einem „Modell der spontanen Sprache“ (vgl. Cauldwell 2018: 61-64). Er kritisiert, dass die meisten in der traditionellen Hörverstehensdidaktik verwendeten Hörtexte dem ersteren Modell folgen. Dies habe zwar den Vorteil, dass es lehr- und lernfreundlich sei, es sei jedoch ungeeignet, um spontane Sprache zu beschreiben und um Hören zu lehren, eben weil spontane Sprache sich nicht so „ordentlich“ verhalte, wie es das Modell der gepflegten Sprache suggeriert. Die weitgehende Orientierung am Modell der gepflegten Sprache führe dazu, dass die Lerner/-innen nicht fit für den „Dschungel“ der Alltagskommunikation gemacht würden (Cauldwell 2013: 261).

Die Charakterisierung des Verstehensansatzes ist hier notwendigerweise pauschalierend erfolgt. Dass er jedoch nicht nur im DaF-, sondern auch im EFL-Kontext weit verbreitet ist, legt eine Erhebung von Siegel (2014) nahe.²

4 Alternativen zum Verstehensansatz

Mittlerweile liegen einige alternative Konzepte und Trainingsformate vor, die allesamt im EFL-Kontext entwickelt wurden (vgl. Field 2008, 2012; Cauldwell 2013, 2018; Thorn 2008, 2011; Vandergrift / Goh 2011), in der DaF-Hörverstehensdidaktik jedoch noch kaum rezipiert wurden. Je nach Position verstehen sich diese Ansätze als substantielle Ergänzungen oder Neujustierungen des *Verstehensansatzes* (etwa Field) oder als prinzipielle Gegenentwürfe zu ihm (etwa Cauldwell).

Im Folgenden sollen Zielsetzungen und Umsetzungsvorschläge dieser Alternativen skizziert werden, ohne die Ansätze, die sich auch zum Teil überschneiden, *in toto* vorstellen zu können.

4.1 Aufbrechen der isolierten Hörsituation

Im Gegensatz zum traditionellen, die Hörer-Lerner/-innen stark isolierenden Hörverstehensformat sollen viel stärker kooperative, interaktive Aufgabenformate verwendet werden, um das an die Oberfläche zu bringen, was normalerweise ein stiller Prozess ist (vgl. Field 2008: 44). Wie bei der Vermittlung der Fertigkeiten Lesen, Sprechen und Schreiben schon lange üblich, sollte auch das Hörverstehenstraining den Hörer-Lerner/-innen die Möglichkeit bieten, ihre Verstehenshypothesen zu überprüfen, Verstehensschwierigkeiten zu ver- **[72]** balisieren

² Siegels Untersuchung, wie oft ein hörverstehensdidaktischer Ansatz im EFL-Unterricht an japanischen Hochschulen, vertreten war, ergab, dass Verstehensfragen im Vergleich zu den anderen Ansätzen von allen Lehrpersonen am häufigsten verwendet wurden (vgl. Siegel 2014: 27).

und in Partner- oder Gruppengesprächen zu diskutieren. Vorschläge für eine solches „nicht-interventionistisches“ Hörverstehensformat finden sich bei Field (2008: 45), aber auch schon bei Wilson (2003), der unter Rückgriff auf das Dictogloss-Aufgabenformat ein „Discovery Listening“ propagiert, bei dem Lernende einen Hörtext gemeinsam rekonstruieren sollen. Für den DaF-Kontext hat Dietz (2013) ein Trainingsformat vorgeschlagen, bei dem die Hörsituation in ihrer Komplexität aufgebrochen wird, indem ein Hörtext in Sinnabschnitten unterteilt und auditiv präsentiert wird. Zu jeder Textpassage werden zunächst Vorbereitungsaufgaben zu formalen Aspekten und in einem zweiten Schritt Aufgaben zu inhaltlichen Aspekten bearbeitet (ebd.: 28). Jede dieser Phasen endet damit, dass alle Teilergebnisse im Kurs besprochen werden; dadurch wird die weitere Bearbeitung erleichtert und so gewährleistet, dass die Hörer-Lerner/-innen ein mentales Textmodell (vgl. Schnotz 1988) aufbauen können.

Mit dem Aufbrechen der Hörsituation verbunden ist somit ein anderes Arbeiten mit bzw. an Hörmaterial, das die Eigenschaften gesprochener/gehörter Sprache in weitaus stärkerem Maße berücksichtigt als bisher. Dies beinhaltet ein oft mehrfach wiederholtes auditives Präsentieren von Hörtextsequenzen sowie ein kleinschrittigeres Vorgehen als in der traditionellen Hörverstehensdidaktik.

4.2 Arbeit an / mit authentischem Hörmaterial

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, näher auf die – in der Fremdsprachendidaktik generell und in der Hörverstehensdidaktik speziell – seit Langem und teils kontrovers geführte Diskussion über die Verwendung von ‚authentischen‘ Materialien einzugehen oder die Facetten von Authentizität zu diskutieren (vgl. Kitzler 2011: 54-68; Brown 2011: 140-149). Auch wenn man nicht der radikalen Position von Cauldwell folgt, so gibt es doch gewichtige Argumente (siehe Abschn. 2), in weitaus größerem Maße als bisher üblich mit ‚authentischen‘ Hörtexten – auf einer Skala von spontansprachlichen Alltagsgesprächen bis hin zu sorgfältig geplanten (konzeptionell schriftlichen) Texten (Vorträge, Audio-Guides, Radio-Features) – zu arbeiten. Für den EFL-Bereich hat sich hier insbesondere Sheila Thorn verdient gemacht, die mit „Real Lives, Real Listening“ (2013) eine Lehrwerksreihe vorgelegt hat, in der jeder Lektion ein spontansprachlicher Hörtext (Textsorte Interview) zugrundeliegt, zu dem sowohl Inhaltsfragen als auch Aufgaben zum Dekodieren bzw. zum Bewusstmachen lautlicher Phänomene gestellt werden.

In der DaF-Didaktik liegen bislang keine vergleichbaren Lehrwerke vor, aber im Internet lassen sich geeignete (und zum Teil auch lizenzrechtlich unproblematische) Materialien finden. So ist etwa die Seite www.audio-lingua.eu eine Fundgrube für relativ kurze, authentische Hörtexte, die sich zum Teil schon auf dem A-Niveau verwenden lassen dar: Hier stehen Audio-Beiträge zum Download bereit, die von interessierten Sprecherinnen und Sprechern aufgenommen und eingereicht wurden und somit eine Vielfalt an Themen, aber auch sprachlichen Varietäten abdecken. Ebenfalls empfehlenswert ist www.hoertexte-deutsch.at/ mit 32 weitgehend spontansprachlichen oder zumindest authentisch wirkenden, nach Sprechanlässen und Themen

gefilterten Hörtexten in österreichischem Deutsch inklusive Transkripte und Didaktisierungsvorschlägen.

Noch vielversprechender erscheint die Nutzung digitaler mündlicher Korpora, etwa des „Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch“ (FOLK) oder der „Plattform Gesprochenes Deutsch“ (PGD) (vgl. Imo/Weidner 2018). In diesen Korpora werden Hör- und Hörsehtexte aus der alltäglichen, der institutionellen sowie der öffentlichen Kommunikation im Umfang von mittlerweile über 200 Stunden (FOLK) bzw. sechs Stunden (PGD) zur Verfügung gestellt. Durch die teils schon erfolgte, teils geplante Aufbereitung dieser Korpora nach didaktischen Gesichtspunkten³ ist zu hoffen, dass Korpora gesprochener Sprache eine wesentliche Rolle für eine an authentischem Sprachmaterial orientierte Hör- [73] verstehensvermittlung im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache spielen werden.

4.3 Stärkere Gewichtung des Dekodiertrainings

Vor dem Hintergrund der Schwächen des *Verstehensansatzes* (siehe Abschn. 3) – mit seiner impliziten Propagierung des Heranziehens von *Top-Down-Strategien* sowie von empirischen Befunden zu den Schwierigkeiten von geübten vs. ungeübten L2-Hörerinnen und Hörern (vgl. Tsui/Fullilove 1998; Field 2008: 131) wurde in den letzten Jahren innerhalb der Hörverstehensdidaktik zunehmend gefordert, den Fokus verstärkt auf das Training von Dekodierprozessen (*bottom-up skills*) zu legen (vgl. Al-jasser 2008; Brown 2011; Cauldwell 2013, 2018; Dietz 2017: 110; i.V; Field 2008, 2012; Grotjahn 2005, 2012; Hulstijn 2003; Rossa 2012; Siegel/Siegel 2015; Thorn 2008, 2011; Wilson 2003).

Den bedeutendsten didaktischen Beitrag für den EFL-Kontext hierzu dürfte Field (2008) in Form von etwa 70 sog. „micro-listening tasks“ (88) geleistet haben, die verschiedene Teilprozesse des Dekodierens fokussieren – von der Phonem-, der Silben- und Wortebene über die syntaktische Ebene (Parsing) hin zur Ebene der Intonation und der Gewöhnung an Sprechervariation. ‚Micro‘ bezieht sich dabei auf die beschränkte Dauer (fünf bis zehn Minuten) der Aufgaben, den begrenzten Umfang des verwendeten Hörmaterials, in dem das zu übende Phänomen wiederholt vorkommen sollte, und auf den Fokus auf eine bestimmte Komponente des Hörprozesses. So können sie im Rahmen des traditionellen Hörverstehensstrainings etwa in der Vor- oder Nach-dem-Hören-Phase zum Einsatz kommen. Im Idealfall kann dabei an den konkreten Hörtext angeknüpft werden. Sie können aber auch unabhängig von der Arbeit mit längeren Hörtexten als eigenständiges paralleles Trainingsprogramm durchgeführt werden, so dass in jeder Unterrichtsstunde möglichst mindestens ein Aspekt des Dekodierens geübt wird

³ Für PGD sind unter <https://dafdaz.sprache-interaktion.de/> (19.02.2020) zahlreiche Didaktisierungen zu finden. FOLK wird – neben anderen Korpora gesprochener Sprache – im Rahmen des ZuMult-Projekts (vgl. Fandrych/Meißner/Wallner 2018: 11) u.a. für vielfältige sprachdidaktische Zwecke zugänglich gemacht.

(Field 2012: 210). Die von Field vorgestellten Mikro-Höraufgaben stellen so einen didaktischen ‚Schatz‘ dar, den es insbesondere für die DaF-Hörverstehensdidaktik zu entdecken und fruchtbar zu machen gilt.⁴

5 Fazit

Mein Beitrag versteht sich als Plädoyer für eine Neuorientierung der Hörverstehensdidaktik im Bereich der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache. Ausgehend von einer Kritik an der gängigen Unterrichtspraxis wurde argumentiert, dass sich die fremdsprachliche Hörverstehensdidaktik verstärkt der lautlichen Basis des Hörmaterials zuwenden sollte, um Lernende optimal auf die kommunikativen Anforderungen vorzubereiten. Dies kann nur erfolgen, indem verstärkt spontansprachliche Hörmaterialien Eingang in die Unterrichtsräume finden und der didaktische Fokus stärker auf die sog. ‚unteren Ebenen‘ der auditiven Sprachverarbeitung, das Dekodieren, gelegt wird. Hierzu sind auch neue Übungs- und Aufgabenformate – etwa Mikro-Höraufgaben – sinnvoll, die für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache bislang nur in Ansätzen vorliegen.

PD Dr. Gunther Dietz
Universität Augsburg
Philologisch-Historische Fakultät
Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik
gunther.dietz@philhist.uni-augsburg.de

[74]

Literatur

- Al-jasser, Faisal (2008): The effect of teaching English phonotactics on the lexical Segmentation of English as foreign language. In: System 36,94-106.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven F. (1996): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. Berlin (Grundlagen der Germanistik 30).
- Brown, Steven (2011): Listening myths. Applying second language research to classroom teaching. Ann Arbor.

⁴ Cauldwell hat ein noch radikaleres und feindifferenziertes Programm zum Dekodiertraining für vorgelegt (2018), in dem EFL-Lerner/-innen mit sehr kurzen spontansprachlichen Lautsequenzen mit einer Länge von 2 bis 10 Sekunden und mittels – interessanterweise – vornehmlich produktiven Übungsformen („vocal gymnastics“) mit der lautlichen Substanz des Gehörten konfrontiert werden.

- Cauldwell, Richard T. (2013): Phonology for listening. Teaching the stream of speech. Birmingham.
- Cauldwell, Richard T. (2018): A syllabus for listening. Decoding. Birmingham.
- Cutler, Anne (2012): Native listening. Language experience and the recognition of spoken words. Cambridge.
- Dahlhaus, Barbara (1994): Fertigkeit Hören. Berlin (Fernstudieneinheit 5).
- Dietz, Gunther (2013): Inhalts- und Formfokussierung beim fremdsprachlichen Hörverstehen. In: German as a Foreign Language 2, 21-43. Unter: <http://www.gfl-journal.de/2-2013/dietz.pdf> [12.07.2019],
- Dietz, Gunther (2017): Mentale Prozesse beim mutter- und fremdsprachlichen Hören und Konsequenzen für die Hörverstehensdidaktik. In: Di Venanzio, Laura/Lammers, Ina/Roll, Heike (Hg.): DaZu und DaFür. Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 98), 97-116.
- Dietz, Gunther (i.V.): Mikrokorpora gesprochener Sprache als Quelle für die Erstellung von Mikro-Hörübungen mit authentischen Hörmaterialien im DaF-/DaZ-Unterricht.
- Drenkert, Petra/Pinzhoffer, Gerhard/Gruyefeld, Anna (2013): Training Hörverstehen. Ein Übungsbuch für Fortgeschrittene mit Audio-CD (MP3).
- Fandrych, Christian/Meißner, Cordula/Wallner, Franziska (2018): Das Potenzial mündlicher Korpora für die Sprachdidaktik. Das Beispiel Gewiss. In: Deutsch als Fremdsprache 55/1, 3-13.
- Field, John (2008): Listening in the language classroom. Cambridge.
- Field, John (2012): Listening Instruction. In: Burns, Anne (Hg.): The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching. Cambridge, 207-217.
- Flowerdew, John/Miller, Lindsay (2005): Second language listening. Theory and Practice. Cambridge.
- Grammenou, Gabi (2006): Hörtraining für die Mittelstufe. Übungsbuch + 12 CDs. Athen.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): Testen und Bewerten des Hörverstehens. In: O Düill, Micheäl/Zahn, Rosemary/Höppner, Kristina (Hg.): Zusammenarbeiten. Festschrift für Bernd Voss. Bochum, 115-144.
- Grotjahn, Rüdiger (2012): Hörverstehen: Konstrukt und Messung. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 41/1, 72-86.
- Hegyes, Katalin/Schmidt, Roland/Szalay, Györgyi (1997): Hörfelder. Hörverstehensprogramm für die Mittelstufe. Ismaning.
- Hulstijn, Jan H. (2003): Connectionist Models of Language Processing and the Training of Listening Skills With the Aid of Multimedia Software. In: Computer Assisted Language Learning 16/5, 413-425.
- Imo, Wolfgang/Weidner, Beate (2018): Mündliche Korpora im DaF- und DaZ Unterricht. In: Kupietz, Marc/Schmidt, Thomas (Hg.): Korpuslinguistik. Berlin/Boston, 231-252.
- Kitzler, Sandra (2011): Der authentische Hörtext im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Analyse der Bedeutung von Authentizität in Hörtexten neuer DaF-Lehrwerke. Diplomarbeit. Universität Wien. Unter: http://othes.univie.ac.at/13525/1/2011-02-14_0504585.pdf [05.09.2019].
- Koepfel, Rolf (2016): Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler.
- Lappé, Walter (1983): Gesprächsdynamik. Gesprächsanalytische Untersuchungen zum spontanen Alltagsgespräch. Göppingen.

- Liu, Lu (2016): Entwicklungen im Bereich des Hörverstehens in deutschen und chinesischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Dissertation. Hamburg.
- Lodewick, Klaus (2010): DSH & Studienvorbereitung 2020. Deutsch als Fremdsprache für Studentinnen und Studenten. Göttingen.
- Mayr-Sieber, Tanja (2018): Deutsch Intensiv Hören und Sprechen A1. Stuttgart.
- Rossa, Henning (2012): Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache. Eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenzen. Frankfurt am Main u. a.
- Rost, Michael (2001) Listening. In: Carter, Ronald/Nunan, David (Hg.): The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge, 7-13. **[75]**
- Rost, Michael (2002): Teaching and Researching Listening. Harlow.
- Rost, Michael (2016): Teaching and Researching Listening. 3. Aufl. Harlow.
- Schnotz, Wolfgang (1988): Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In: Mandl, Heinz/Spada, Hans (Hg.): Wissenspsychologie. München/Weinheim, 299-330.
- Siegel, Joseph (2014): Exploring L2 listening instruction. Examinations of practice. In: ELT Journal 68/1, 22-30.
- Siegel, Joseph/Siegel, Aki (2015): Getting to the bottom of L2 listening instruction. Making a case for bottom-up activities. In: Studies in Second Language Learning and Teaching 5/4, 637-662.
- Solmecke, Gert (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York, 969-975.
- Spiegel, Carmen (2009): Zuhören im Gespräch. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hg.): Sprechen und Kommunizieren. Baltmannsweiler, 189-203.
- Thorn, Sheila (2008): Mining listening texts. In: Modern English Teacher 18/2, 5-13.
- Thorn, Sheila (2011): Debunking authentic listening. In: Modern English Teacher 21/2, 65-69.
- Thorn, Sheila (2013): Real lives, real listening. Glasgow.
- Tsui, Amy B. M./Fullilove, John (1998): Bottom-up or Top-down Processing as a Discriminator of L2 Listening Performance. In: Applied Linguistics 19/4, 432-451.
- Vandergrift, Larry (2007): Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. In: Language Teaching 40/3, 191-210.
- Vandergrift, Larry/Goh, Christine C. M. (2011): Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action. New York.
- Wiemer, Claudia/Eggers, Dietrich/Neuf-Münkel, Gabriele (2001): Hörverstehen. 18 Vorträge mit Übungen und methodischen Hinweisen. 2. Aufl. Ismaning.
- Wilson, Magnus (2003): Discovery listening – improving perceptual processing. In: ELT Journal 57/4, 335-343.

Korpora und Internetressourcen

- Audio-Lingua. Unter: www.audio-lingua.eu [23.11.2020].
- FOLK (zugänglich über die Datenbank gesprochenes Deutsch/DGD). Unter: <http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml> [23.11.2020].
- Hörtexte Deutsch. Unter: www.hoertexte-deutsch.at/ [15.10.2020].
- Plattform Gesprochenes Deutsch. Unter: <https://daf-daz-db.spracheinteraktion.de/> [15.10.2020].