



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## Zur Rolle des Hörens im Deutsch als Zweitspracheunterricht

Analyse von Hörmaterial ausgewählter Lehrwerke im Hinblick  
auf ihren Einsatz im Unterricht erwachsener MigrantInnen

Verfasserin

Anita Klinglmair

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332 346

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsche Philologie

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm



# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	1
1.1. Vorüberlegungen.....	1
1.2. Zielsetzung der Arbeit.....	2
1.3. Aufbau der Arbeit .....	2
2. Deutsch als Zweitsprache.....	4
2.1. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Deutsch als Fremdsprache (DaF).....	4
2.2. ZweitsprachelerInnen.....	5
2.3. Zweitsprachenunterricht .....	7
2.3.1. Muttersprache, soziokulturelle Prägung .....	7
2.3.2. Erwerben und Lernen.....	8
2.3.3. Lehr- und Lernmaterialien .....	9
3. Hören .....	10
3.1. Entwicklung und Bedeutung des Hörens in verschiedenen DaF/DaZ- Unterrichtsmethoden.....	10
3.2. Grundlagen des Hörens aus Sicht der Gehirnforschung.....	16
3.3. Der Vorgang des Hörens und Verstehens .....	18
3.4. Schwierigkeiten beim Hörverstehen in der Zweitsprache .....	21
3.5. Lernziele für Hörverstehen .....	23
3.6. Hörstile.....	24
3.7. Übungen zum Hörverstehen .....	27
4. Hörmaterialien.....	30
4.1. Authentizität.....	30
4.2. Aussprachenormen und -varianten .....	33
4.3. Hörtexte.....	34
4.3.1. Einteilung in Texttypen .....	34
4.3.2. Entwicklung von Kriterien für die Analyse von Hörtexten.....	35
4.4. Hörmaterialien zur Phonetik.....	43
4.4.1. Hörphonetik, phonematisches Hören.....	43
4.4.2. Interferenz, Bedeutung der Aussprache für die Kommunikation.....	44
4.4.3. Entwicklung von Kriterien für die Analyse des Hörmaterials zur Phonetik ..	45
4.5. Instrumentalmusik, Geräusch, Klang.....	48

5. Lehrwerkanalyse .....	51
5.1. Untersuchungsgrundlagen, wissenschaftliche Methode .....	51
5.2. Ausgewählte Lehrwerke .....	52
5.3. Kriterienliste .....	52
5.4. Delfin 2 .....	53
5.4.1. Hörtexte .....	53
5.4.2. Phonetik .....	57
5.4.3. Instrumentalmusik, Geräusch, Klang.....	59
5.5. Tangram aktuell 2 .....	59
5.5.1. Hörtexte .....	59
5.5.2. Phonetik .....	65
5.5.3. Instrumentalmusik, Geräusch, Klang.....	66
5.6. Schritte 3 und 4 .....	67
5.6.1. Hörtexte .....	67
5.6.2. Phonetik .....	71
5.6.3. Instrumentalmusik, Geräusch, Klang.....	73
5.7. Vergleich und Einschätzung der Lehrwerke.....	74
5.7.1. Hörtexte .....	74
5.7.2. Hörmaterialien zur Phonetik.....	76
5.7.3. Instrumentalmusik, Geräusch, Klang.....	77
6. Schlussfolgerungen und Ausblick.....	78
7. Literaturverzeichnis.....	80
Analysierte Lehrwerke.....	80
Literatur.....	80
Anhang .....	87
Zusammenfassung.....	87
Lebenslauf.....	89

# 1. Einleitung

## 1.1. Vorüberlegungen

Dem Spracherwerb wird eine zentrale Position für die Integration von MigrantInnen in einer Gesellschaft zugeschrieben. Neben sozialen, wirtschaftlichen und verschiedenen anderen Faktoren spielt die Kenntnis der Sprache des Landes, in dem die Menschen leben, tatsächlich eine große Rolle für Integration und wirkt wiederum auf alle anderen Faktoren (soziale, wirtschaftliche etc.) zurück. Krumm (2006, 45) stellt fest, dass es „bei der Diskussion des Zusammenhangs von Sprache und Integration (...) *in erster Linie* um Gesellschaftspolitik geht.“ Integration ist kein einseitiger Prozess und nur dann möglich, wenn alle Beteiligten, sowohl die Zuwanderer als auch die Aufnahmegesellschaft diesen Prozess gestalten. Die Beidseitigkeit dieses Prozesses muss auch beim Spracherwerb und im Sprachunterricht zu erleben sein. MigrantInnen lernen die Sprache des Zuwanderungslandes meist auf verschiedene Arten. Einerseits durch Nachahmen und in direkter Kommunikation mit den SprecherInnen der Zielsprache, andererseits durch den gesteuerten Unterricht. Die SprecherInnen der Mehrheitsgesellschaft sollten ein Gefühl der Verantwortung für den Spracherwerb der MigrantInnen entwickeln und offen für Kommunikation sein. Der Sprachunterricht ist gefordert, die besten Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Sprachenlernen gelingt.

Die Aufnahme der Sprache durch das Hören ist eine grundlegende Voraussetzung beim Spracherwerb bzw. beim Sprachenlernen. Aus diesem Grund erscheint es mir wichtig zu ergründen und zu beschreiben, welche Möglichkeiten im Bereich des Hörens im Sprachunterricht für MigrantInnen genutzt werden können. Dabei sind einerseits Prozesse, die im Gehirn bei der Verarbeitung der Sinneswahrnehmung Hören ablaufen interessant und andererseits die Entwicklung der Fertigkeit Hören im Sprachunterricht und die Bedeutung derselben in verschiedenen Unterrichtsmethoden. Für den Unterricht selbst ist jedoch die Qualität des Inputs bzw. die Beschaffenheit des Hörmaterials und die Auswahl der dazugehörigen Aufgaben von Bedeutung. Aus meiner eigenen Erfahrung als Lehrende im Deutsch als Zweitspracheunterricht ist die Sprachlernsituation von MigrantInnen von ihren oft schwierigen Lebensumständen belastet, allerdings auch von großem Engagement und Motivation gekennzeichnet, wo Lernprozesse unterstützt werden und „in Gang kommen“. Hören ist eine Grundlage für die sprachliche Entwicklung und geeignetes Hörmaterial kann u.a. die Voraussetzungen für diesen

Prozess schaffen. Dabei sind unter Hörmaterial sowohl sprachliches Material (Texte) als auch außersprachliches Material (Musik, Geräusch, Klang) zu verstehen. Ersteres steht natürlich im Zentrum des Interesses, aber auch letzteres soll in den Unterricht einfließen, da es das Potential hat, die Wahrnehmung, Motivation, Einstellung, Kreativität etc. der Lernenden positiv zu beeinflussen.

## 1.2. Zielsetzung der Arbeit

Diese Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, wichtige Aspekte des Hörens (der Fertigkeit Hören) und deren Möglichkeiten im Sprachunterricht darzustellen. Weiters soll beschrieben werden, welche Eigenschaften Audiomaterialien im Sprachunterricht mit MigrantInnen aufweisen sollen. Besonders Audiomaterialien sind für Lehrende oft aufwändig in Bezug auf die Recherche und Auswahl, da sie die gesprochene Sprache repräsentieren und auch in der Lehrerausbildung oft vernachlässigt werden. Die Hörmaterialien einiger Lehrwerke werden anschließend einer Prüfung hinsichtlich verschiedener Kriterien unterzogen und auf die Ziegruppentauglichkeit mit MigrantInnen überprüft.

## 1.3. Aufbau der Arbeit

Im zweiten Kapitel werde ich zunächst auf den Begriff Deutsch als Zweitsprache eingehen, die Situation der ZweitsprachelernerInnen skizzieren und einige wesentliche Aspekte des Zweitspracheunterrichts besprechen. Im dritten Kapitel wird auf die Fertigkeit Hören in Bezug auf die Entwicklung derselben im DaF/DaZ-Unterricht eingegangen und der gegenwärtige Stand der Forschung diesbezüglich erläutert. Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit den Hörmaterialien. Es werden zentrale Begriffe wie Authentizität und Aussprachestandards besprochen, eine Übersicht über Texttypen gegeben und Kriterien herausgearbeitet, mit deren Hilfe die drei Bereiche des Hörmaterials (Hörtexte, Hörmaterial zur Phonetik und Instrumentalmusik, Geräusch, Klang) im darauffolgenden fünften Kapitel analysiert werden. Das Korpus der Untersuchung sind die Hörmaterialien dreier ausgewählter Lehrwerke: *Delfin*, *Tangram aktuell* und *Schritte*. Diese finden im DaZ-Unterricht entweder kurstragend oder als Zusatzmaterialien Verwendung. Die Untersuchung beschränkt sich allerdings, um den

Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, auf die Niveaustufe A2 der drei Lehrwerke. Die Ergebnisse der Lehrwerke werden dann einem Vergleich unterzogen und im sechsten Kapitel durch weiterführende Aussagen ergänzt.

## 2. Deutsch als Zweitsprache

### 2.1. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Deutsch als Fremdsprache (DaF)

Der Begriff Deutsch als Zweitsprache (DaZ) steht einerseits oft gemeinsam mit dem Begriff Deutsch als Fremdsprache (DaF), andererseits alleine. Beide bezeichnen das Aneignen einer anderen Sprache als der Muttersprache. Fremd- und Zweitsprache werden allerdings in der Spracherwerbsforschung, Sprachlehrforschung und der Fremdsprachendidaktik aufgrund von grundlegenden Bedeutungsunterschieden voneinander abgegrenzt. Im Folgenden werde ich versuchen, für den Begriff Zweitsprache einige wichtige Kriterien herauszuarbeiten, ohne jedoch den Anspruch auf Vollständigkeit oder umfassende Definition des Begriffes zu stellen.

Rösler (1994, 5ff) unterscheidet zwischen Zweit- und Fremdsprache mithilfe der Parameter „Lernen außerhalb und innerhalb des deutschsprachigen Raums“, „psychosoziale Bestimmungselemente von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ und „natürliches und gesteuertes Lernen/Erwerben“. Eine Koreanerin zum Beispiel lernt Deutsch in Korea im institutionell gesteuerten Unterricht als Fremdsprache, emigriert sie nach Österreich, wird sie Deutsch als Zweitsprache erwerben, da die neue Sprache Verkehrssprache in dem Land ist, in dem sie lebt.

„Von Zweitsprache und Zweitspracherwerb spricht man, wenn der Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet, von Fremdsprache und Fremdspracherwerb, wenn der Erwerb im Kontext der Ausgangskultur geschieht.“ (Henrici/Vollmer 2001, 8)

Die neue Sprache wird für sie eine überaus wichtige Rolle einnehmen und in sämtliche für ihr persönliches und gesellschaftliches Leben bedeutende Bereiche eindringen.

„Spielt die neue Sprache bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Lernenden eine wichtige Rolle und ist sie unmittelbar kommunikativ relevant, dann bezeichnet man sie als ‚Zweitsprache‘, ansonsten eher als ‚Fremdsprache‘.“ (Rösler 1994, 8)

Schließlich verändert sich die Art und Weise, die Sprache zu lernen. Hat sie Deutsch in Korea ausschließlich im gesteuerten Unterricht (Schule oder Erwachsenenbildung) gelernt, lernt sie Deutsch in Österreich auf „natürliche“ Weise, das heißt im Umgang mit den MuttersprachlerInnen. Diese Erwerbsweise wird mit dem Begriff „Erwerben“ gleichgesetzt. Angenommen der Fall, dass sie Deutsch in Österreich zusätzlich in einem Kurs der Erwachsenenbildung weiterlernen wird, bezeichnet man dies mit dem Begriff „Lernen“ der Zweitsprache (zu den Begriffen „Lernen“ und „Erwerben“ siehe Kapitel 2.3.2. dieser Arbeit).



Nach Lipold (1991, 19) ist der Erwerbszeitpunkt von verschiedenen Sprachen eines Individuums ein Definitionskriterium des Zweitspracherwerbs: Zweitsprache bedeutet, dass der Erwerb der Zweitsprache nach dem (vollständigen oder teilweisen) Erlernen der Erstsprache erfolgt. Außerdem steht die Zweitsprache in engem Zusammenhang zur Erstsprache oder Muttersprache. „Die Zweitsprache ist ihrem Range nach die zweite Sprache und folgt der Muttersprache in ihrer sozialen und kommunikativen Bedeutung“ (Stölting-Richert 1996). Vergleicht man die Erwerbsweise der Zweitsprache mit der der Erst- und der Fremdsprache, so lässt sich mit Klein feststellen, dass der Zweitspracherwerb dem Erstspracherwerb näher als dem Fremdspracherwerb ist, da „er im Wesentlichen auf dem Kontakt mit der Gesellschaft der Zielsprache basiert“ (Klein 1984, 27; Art. 24, 94).

Ein anderer, wesentlicher Aspekt von Zweitsprache ist die dominante Bedeutung derselben für den einzelnen Sprecher. Jeder Mensch lernt im Laufe seines Lebens mehrere Varietäten einer Sprache oder mehrere verschiedene Sprachen. Der Begriff Zweitsprache impliziert hier ein Dominanzverhältnis anderen dem Individuum verfügbaren Varietäten oder Sprachen gegenüber (vgl. Lipold 1991, 19). Das Erwerben und Lernen einer Zweitsprache wird wesentlich davon beeinflusst, wieviele Sprachen die Person bereits gelernt hat.

Aus dem bisher gesagten ist ersichtlich, dass der Begriff Zweitsprache in der Sprachlehrforschung eng mit dem Begriff Fremdsprache verbunden ist, dass allerdings essentielle Unterschiede zwischen beiden bestehen und berücksichtigt werden müssen. Für meine Arbeit werde ich in den meisten Fällen die Bezeichnung DaZ verwenden, außer in den Fällen, wo in der Literatur ausdrücklich von DaF/DaZ oder nur von DaF gesprochen wird.

## 2.2. ZweitsprachelernerInnen

Die LernerInnen in Deutsch als Zweitsprachekursen werden allgemein als MigrantInnen bezeichnet. Zu ihnen gehören u. a. ArbeitsmigrantInnen, Angehörige von Familien, die schon länger in Österreich leben, Kriegsflüchtlinge, politische Flüchtlinge, AsylwerberInnen und AsylantInnen, postkoloniale EinwandererInnen, ausländische StudienbewerberInnen und Studierende. Viele von ihnen sind entweder gerade nach

Österreich gekommen oder leben schon länger hier. Manche haben bereits in verschiedenen Beschäftigungsverhältnissen gearbeitet, andere sind arbeitslos, dürfen nicht arbeiten oder sind vorwiegend im Haushalt beschäftigt. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Nationalität, Kultur, Muttersprache und bezüglich unzähliger individueller Merkmale voneinander, wie „Alter, Geschlecht, Motivation zum Deutschlernen, Bildungsstand, Lerngewandtheit, Kenntnisse anderer Fremdsprachen, Allgemeinwissen, Fachwissen und Wissen bezüglich der Verhältnisse in Deutschland (Österreich, Anm. d. Verf.), geistige Beweglichkeit und Aufnahmefähigkeit, Leistungsbereitschaft etc.“ (Neuner 1995, 29).

Heterogenität ist also wesentliches Charakteristikum von Deutschkursen für Erwachsene und wird von den KursteilnehmerInnen und -leiterInnen als Schwierigkeit, Chance oder beides erlebt. Allenfalls stellt sie jedoch eine Herausforderung dar, die Voraussetzungen für den Prozess des Lernens zu schaffen und den Lernprozess selbst voranzutreiben.

Während sich die TeilnehmerInnen bezüglich vieler Faktoren voneinander unterscheiden, sind die Bedingungen, unter denen sie in Österreich leben, in gewisser Weise ähnlich. So stellt Barkowski (2003, 157) fest, dass die Lebens- und Sprachlernbedingungen von sozialer, kultureller und politischer Unterprivilegierung gekennzeichnet sind. Damit verbunden ist die fehlende Bereitschaft der Mehrheitsgesellschaft, in Bemühungen zur sozialen und sprachlichen Eingliederung der Einwanderer angemessen zu investieren. Kilian beschreibt die politischen und ökonomischen Bedingungen, unter denen MigrantInnen leben, folgendermaßen:

[Es] „werden politische Tendenzen, die auf Benachteiligung und Ausgrenzung von ‚Gastarbeitern‘ zielen, wirksam, und zwar auf verschiedenen Ebenen: Da ist die alltägliche Ausländerfeindlichkeit, mit der die Kursteilnehmer immer wieder ganz konkrete Erfahrungen machen, da sind die geringeren Löhne oder Lohnersatzleistungen bei Ausländern, ihre schärfere administrative Kontrolle (etwa seitens der Ausländerbehörden) – alles Faktoren, mit denen die Betroffenen im Alltag zurechtkommen müssen, die sie zu verarbeiten haben“ (Kilian 1995, 13).

Bei AsylantInnen und Flüchtlingen kommt erschwerend die psychisch belastende Situation dazu, die „das Unterrichtsgeschehen, die Konzentrationsfähigkeit und Lernmöglichkeiten der Kursteilnehmer und KursteilnehmerInnen“ beeinflusst (Kilian 1995, 16).

Ich habe kurz auf einige wichtige Charakteristika der LernerInnen und ihrer Lebensumstände hingewiesen. Das Kräftespiel zwischen Ausgangssprache, -kultur und Lebensumständen im Herkunftsland und Sprache, Kultur und Lebensumständen im

Zielland bildet den Untergrund und die Voraussetzungen für mehr oder weniger erfolgreiches Sprachenlernen mit der heterogenen Gruppe der MigrantInnen. Der Zweitsprachenunterricht unterliegt besonderen Bedingungen, von denen einige sehr wichtige im Folgenden kurz beschrieben werden sollen.

## 2.3. Zweitsprachenunterricht

### 2.3.1. Muttersprache, soziokulturelle Prägung

Faktoren, die den Zweitsprachenunterricht wesentlich beeinflussen, sind nach Neuner (1995, 28f) die Muttersprache und die soziokulturelle Prägung der Lernenden. Die Muttersprache bildet zwar für die LernerInnen das Bezugssystem, mit dessen Hilfe die Zweitsprache gelernt wird, im Unterricht kann jedoch nur in bestimmten Fällen (homogene LernerInnengruppe, Lehrende spricht Muttersprache der Lernenden, Unterrichtsmaterial ist zweisprachig etc.) auf die Muttersprache der LernerInnen eingegangen werden.

Von großer Bedeutung für die einzelnen LernerInnen in der Gruppe ist auch der Status, den ihre jeweilige Muttersprache in Österreich, also in der Zielgesellschaft hat. Wird eine Sprache höher bewertet, wirkt sich das auf die Motivation der LernerInnen positiv aus.

Die soziokulturelle Prägung der LernerInnen „betrifft Einstellungen und Haltungen (Werthierarchien; Tabubereiche) ebenso wie Alltagsroutinen und -rituale, die das Zusammenleben der Menschen und die ‚Weltanschauung‘ in der Herkunftswelt in einer ganz bestimmten Weise geprägt haben“ (Neuner 1995, 29). Es ist wichtig, diese im Unterricht vor allem bei der Themenauswahl, bei Lerngewohnheiten und Lerntraditionen der TeilnehmerInnen, Statusfragen (die Lehrerrolle betreffend) und sozialen Konventionen, die die TeilnehmerInnen betreffen (Leben in der Gruppe und in der Familie: Solidarität vs. Konkurrenz; Zeitbegriff), zu berücksichtigen (vgl. ebd.).

[Im Zweitsprachenunterricht müssen] „insbesondere diejenigen Bereiche zur Sprache kommen und aufgearbeitet werden, in denen **Unterschiede** zwischen Soziokultur der Herkunftswelt und der deutschen (österreichischen, Anm. der Verf.) Umwelt deutlich werden (Wertesysteme; Tabubereiche; Verhalten der Menschen etc.), da sie die Quelle vieler Irritationen und Mißverständnisse sein können und im Extremfall zu schwerwiegenden psychischen Störungen (Kulturschock) führen können.“ (Neuner 1995, 29)

Diese „Aufarbeitung“ muss implizit und explizit im Unterricht geschehen; die Wahl des Unterrichtsmaterials ist von wesentlicher Bedeutung, da es diese Unterschiede noch vergrößern kann, sie aber andererseits thematisch bearbeiten und so zu ihrem Verständnis beitragen kann.

### 2.3.2. Erwerben und Lernen

Die Sprachlernsituation der MigrantInnen ist durch zwei verschiedene Arten des Spracherwerbs gekennzeichnet: durch Erwerben und durch Lernen.

„Danach bezeichnet Erwerben den ‚außerunterrichtlichen, natürlichen, ungesteuerten‘ Vorgang der Aneignung einer fremden Sprache. Im Gegensatz dazu versteht man unter Lernen das ‚unterrichtliche, gesteuerte‘, wenn man so will ‚unnatürliche‘ Gegenstück dazu.“ (Königs 2003, 435f)

Die Polarisierung der Begriffe Erwerben und Lernen nahm durch starke Migrationsbewegungen in Europa und Nordamerika in den 60er und 70er Jahren einen gewichtigen Stellenwert in der wissenschaftlichen Diskussion ein. Aus heutiger wissenschaftlicher Perspektive ist diese Dichotomie „*strictu sensu* nicht aufrechtzuerhalten“, die Forschung bemüht sich allerdings „um eine striktere Trennung unterschiedlicher Kontexte der Sprachaneignung“ (vgl. Königs 2003, 437).

Für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache bedeutet dies, dass hier „besondere, den natürlichen Erwerb mitumfassende Erkenntnisse heranzuziehen sind“ (Barkowski 1982, zitiert nach Königs 2003, 437). Viele ArbeitsmigrantInnen haben erst früher oder später im Laufe ihres Aufenthaltes in Österreich an einem Sprachkurs teilgenommen. Sie haben sich „die notwendigsten sprachlichen Kommunikationsmittel durch Hören und Nachahmen“ angeeignet (Barkowski 1986, 17).

„Das Ergebnis ist das sogenannte ‚Gastarbeiterdeutsch‘, das aus den Zwängen der Lebenspraxis der ausländischen Arbeiter erwachsen ist, durch das ‚Ausländerdeutsch‘ vieler deutscher Gesprächspartner verfestigt wird und – oberflächlich betrachtet – zum Austausch von Informationen hinreicht. Entsprechend dem jeweiligen Grad von Kommunikationshäufigkeit mit deutschen (österreichischen, Anm. d. Verf.) Partnern ist dieses ‚Gastarbeiterdeutsch‘ bei den einzelnen Sprechern sehr verschieden entwickelt, (...)“ (Barkowski 1986, 17)

In heterogenen Lerngruppen befinden sich also Lernende mit den unterschiedlichsten sprachlichen Entwicklungsstufen: neben sog. „Null-AnfängerInnen“ gibt es TeilnehmerInnen, die bereits Deutschkenntnisse haben. Hier müssen SprecherInnen verschiedener Sprachniveaus und unterschiedlicher Herkunft in einen gemeinsamen Lernprozess integriert werden. Diese Sprachlernsituation, die stark vom ungesteuerten Spracherwerb beeinflusst ist, kennzeichnet den Zweitspracheunterricht. Diese Tatsache muss sich auch im Lehr- bzw. Lernmaterial widerspiegeln.

### 2.3.3. Lehr- und Lernmaterialien

Die Materialsituation im Bereich DaZ ist für die Beteiligten großteils sehr unbefriedigend. Aus vielfachen Gründen werden Lehrwerke verwendet, da sie nach bereits durchdachten Konzepten erstellt wurden und sowohl für die Lehrenden eine Leitlinie für die Kursplanung und -erstellung darstellen als auch den Lernenden eine Stütze beim Erlernen der Sprache bieten. Im Zweitsprachenunterricht kommen allerdings meist Lehrwerke zum Einsatz, die eher für den DaF-Unterricht konzipiert wurden. Das Lehrmaterialangebot ist im DaF-Bereich vielfältig, denn das Fremdsprachenlernen nimmt „im alltäglichen Bildungsbewußtsein ebenso wie in den staatlichen Lehrplänen bzw. der Bildungspolitik einen herausragenden Stellenwert“ ein (Neuner 1995, 5). Außerdem spielen wirtschaftliche Gründe eine große Rolle dafür, dass die Lehrwerke an ein möglichst breites Publikum gerichtet sind. Ein wesentlicher Faktor beim Einsatz eines bestimmten Lehrwerkes ist dessen Eignung hinsichtlich der Adressaten, an die es gerichtet ist. Speziell auf die Zielgruppe MigrantInnen abgestimmte Materialien gibt es noch immer relativ wenige und Hörmaterial ist von dieser Situation besonders betroffen, da es die gesprochene Sprache repräsentiert. Besonders für MigrantInnen ist es wichtig, mit der Sprache im Unterricht konfrontiert zu werden, die im Alltag des Landes gesprochen wird, in dem sie leben. Die meisten Deutsch-Lehrwerke orientieren sich an der Standardsprache der Bundesrepublik Deutschland, die Zielgruppe MigrantInnen in Österreich bräuchte jedoch Hörmaterial, das die Standardsprache Österreichs (bzw. die Aussprache des süddeutschen Raums) abbildet und außerdem dialektale Varianten und die Umgangssprache rezeptiv einbezieht. Diese Forderung ist nicht neu, auch Glaboniat (1993, 18) verweist auf den Bereich Hörverstehen, „in welchem auf die Varianten der deutschen Standardsprache im allgemeinen und auf das österreichische Deutsch im speziellen in angemessener Weise eingegangen werden kann und soll.“ Plurizentrische Lehrwerke bilden einen möglichen Kompromiss, sie beziehen verschiedene Standardvarianten ins Unterrichtsmaterial ein.

### 3. Hören

Das menschliche Ohr ist das Organ, das die Schallwellen eines akustischen Reizes aufnimmt und zur Verarbeitung ans Gehirn weiterleitet. „Hören, die Aufnahme von Sprache, ist zentrale Voraussetzung für den menschlichen Spracherwerb (...)“ (Krumm 2001, 1086).

Untersuchungen haben gezeigt, dass Hören bereits im Embryonalstadium beginnt. „Aus neuerer Forschung geht hervor, daß das fetale Gehör die Wahrnehmung früher aufnimmt, als man einst glaubte, so daß ich geneigt bin, bereits dem Embryo die Fähigkeit des Horchens zuzuschreiben“ (Tomatis 1987, 277). Hörmann (1981, 44) behauptet: „Schon wenige Wochen nach der Geburt unterscheidet das Baby Sprachlaute von anderen Lauten“. In den ersten Lebensjahren erlernen Kinder ihre Muttersprache (Primärsprache, Erstsprache) mit scheinbarer Leichtigkeit, dies gehört jedoch laut Bloomfield (1993, 99) „zu den schwierigsten intellektuellen Aufgaben (...), die ein Mensch bewältigen muß“. Hören hat die wichtigste Funktion für den Erstspracherwerb und behält diese auch in der allgemeinen, menschlichen Kommunikation bei:

„Im alltäglichen Gebrauch der Sprache dominiert das Hören, nach Barker (1971, 3) mit 42%, gefolgt vom Sprechen mit 32%, dem Lesen mit 15% und schließlich dem Schreiben mit 11%. Die Fähigkeit, gesprochene Sprache verstehen und verarbeiten zu können, ist eine unverzichtbare Grundbedingung für die erfolgreiche Teilnahme an mündlicher Kommunikation“ (Solmecke 2001, 893).

Der Zweitsprachenunterricht darf seine Augen vor dieser Tatsache nicht verschließen. Gerade für MigrantInnen ist die Teilnahme an mündlicher Kommunikation essentiell. Auch der ungesteuerte Spracherwerb geschieht laufend über das Hören. Dieser Tatsache muss im Unterricht Rechnung getragen werden durch den gezielten Aufbau der Fertigkeit Hören mit Hilfe geeigneter Materialien.

#### 3.1. Entwicklung und Bedeutung des Hörens in verschiedenen DaF/DaZ-Unterrichtsmethoden

Im Laufe der methodischen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts bildeten sich die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben heraus. Dabei werden die ersten beiden als rezeptive, die letzteren als produktive Fertigkeiten bezeichnet. Die Integration aller vier Fertigkeiten in den Unterricht ist zweifellos eine zentrale Forderung der

heutigen Fremdsprachendidaktik, die auch Niederschlag in den Lehrwerkskonzeptionen gefunden hat.

Im Folgenden soll nun die Entwicklung und Bedeutung der Fertigkeit Hören in verschiedenen Methoden des DaF/DaZ-Unterrichts dargestellt werden. Dabei werden von den konventionellen Methoden (siehe Neuner/Hunfeld 1993) die Grammatik-Übersetzungsmethode, die Direkte Methode, die Audiolinguale Methode und Kommunikative Didaktik erwähnt, von den sog. „alternativen“ Methoden (zur kritischen Einschätzung siehe Ortner 1998) die Suggestopädie, der Natural Approach und das Fremdsprachenwachstum.

### **Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)**

„Hören“ spielte im Fremdsprachenunterricht des 19. Jahrhunderts in der Grammatik-Übersetzungsmethode nur in Bezug auf die Lehrerstimme eine Rolle: ‚Hörverstehensschulung‘ bestand im lauten Vorlesen des Textes durch den Lehrer, teilweise wurden auch die Vokabeln in der Zielsprache erklärt“ (Dahlhaus 1994, 39). Der schriftliche Gebrauch der Sprache dominierte gegenüber dem mündlichen.

### **Direkte Methode (DM)**

Dies änderte sich mit der Direkten Methode in den 80er Jahren desselben Jahrhunderts. Der Fremdsprachenunterricht orientierte sich erstmals an der Alltagssprache und rückte die aktive mündliche Sprachbeherrschung in den Vordergrund. Das Gespräch in der Zielsprache war nun die grundlegende Unterrichtsform. „Das Erlernen der Fremdsprache soll (wie beim Erlernen der Muttersprache) im wesentlichen durch **Z u h ö r e n** (auditiv) verlaufen.“ (Neuner/ Hunfeld 1993, 37) Der Lehrer diente dabei als Sprachmodell, das der Schüler nachahmen sollte. Da die klangliche Seite der Sprache besondere Beachtung fand, fing man an, auch die Aussprache zu schulen. Hören und Nachsprechen zählten zu den grundlegenden Übungsformen (vgl. ebd.).

### **Audiolinguale Methode (ALM)**

Die Audiolinguale Methode, die in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA entwickelt wurde, gab dem „Hören“ im Fremdsprachenunterricht wichtige Impulse. Hören und Sprechen waren gegenüber Lesen und Schreiben die bevorzugten Fertigkeiten. Durch technische Hilfsmittel (Tonband, Kassettenrekorder) konnte man nun authentische Sprache mehrerer Sprecher im Unterricht hören. Die Beherrschung von Alltagsdialogen

in der Fremdsprache war zwar deklariertes Unterrichtsziel, die Dialoge wirkten allerdings aufgrund ihrer starren Ausrichtung auf eine Grammatik-Wortschatz-Progression unecht und komisch (vgl. Dahlhaus 1994, 47). Eine, wenn auch sehr begrenzte systematische Schulung des Hörverstehens begann durch den Einsatz des Sprachlabors. Es ermöglichte den SchülerInnen, individuell mit authentischen Sprechmodellen zu arbeiten. Charakteristische Übungsformen der ALM im Sprachlabor wie auch im herkömmlichen Unterricht waren: Übungen zur Ausspracheschulung, Satzmusterübungen in vielfachen Variationen, Wortschatzübungen, Lückentexte, Auswendiglernen und Nachspielen von Modelldialogen, Satzschalttafeln etc. „Musste Hörmaterial im Rahmen der audiolingualen Methode dazu verhelfen, Strukturmuster im Sprachmaterial zu erkennen und zu automatisieren, so dient Hörmaterial seit Beginn kommunikativer Methodenkonzeptionen vor allem dazu, Sprache in situativen Kontexten zu erfahren.“ (Krumm 2001, 1086)

### **Kommunikative Didaktik (KD)**

Die Lernenden sollten Anfang der 70er Jahre befähigt werden, sich in den wichtigsten Situationen des Alltags und Berufs in der Fremdsprache kommunikativ, d. h. sprachlich angemessen, zu verhalten (vgl. Dahlhaus 1994, 47). Dies bedeutete für den Bereich Hören, dass unterschiedliche Hörsituationen aus dem Alltag anhand von verschiedenen Textsorten und Themen in den Unterricht geholt wurden. Die reale Lebenssituation und die Interessen der LernerInnen sollten mit Hilfe authentischer Texte thematisiert werden. Die verschiedenen Hörstile (detailliertes, selektives, globales Hören) und zahlreiche Übungen zum Hörverstehen (z.B. Assoziogramme, Zuordnungsübungen, Rasterübungen, Wortlisten, Ankreuzen von Richtig-Falsch, Ja-Nein, Multiple-choice-Aufgaben, Fragen zum Text, Herstellen der richtigen Reihenfolge von Bildern, Überschriften etc.) wurden entwickelt.

Solmecke (2001, 893f) behauptet, dass die Sprache seit der Kommunikativen Wende als „Mittel der Verständigung“ gilt und die Lernenden als „aktiv und kreativ die neue Sprache sich aneignende Individuen“ betrachtet werden. Das bedeutet für das Hörverstehen, dass es als „eine eigenständige, sehr aktive, und außerordentlich komplexe Vorgänge umfassende Fertigkeit“ gesehen wird. Allerdings wird diese Fertigkeit in der Unterrichtspraxis weiterhin vernachlässigt und ihr nach wie vor kein angemessener Platz eingeräumt (vgl. ebd.).



Im Folgenden sollen die sogenannten „alternativen“ Methoden vorgestellt werden, in denen Hören eine wichtige Rolle spielt. In einzelnen Fällen haben diese die kommunikative Didaktik mehr oder weniger stark beeinflusst.

### **Suggestopädie, Superlearning**

Ausgehend von der Erschließung der ungenutzten Reservekapazitäten im Gehirn entwickelt Lozanov in den 60er Jahren die Suggestologie, aus der die **Suggestopädie** hervorgeht. Die Tätigkeiten im suggestopädischen Unterricht zielen darauf ab, ganzheitliches Lernen durch beide Gehirnhälften zu fördern. Bestimmte Musik (klassische, vor allem Barockmusik, Mozart u.a.) und Texte, die in genau definierter Art und Weise vorgelesen werden, werden den LernerInnen als Input angeboten. Musik wird zur Entspannung, zum Stressabbau und zur suggestiven Beeinflussung der Lernenden eingesetzt. Texte werden in sogenannten Lernkonzerten präsentiert, die in genau definierten Phasen ablaufen und teils von Musik begleitet werden. Die Lehrperson liest den Text mit besonderer Berücksichtigung der Intonation: laut/kommandierend, flüsternd/einschmeichelnd, neutral/normal. Musik und Intonation der Sprechstimme (Tonhöhe, Tonstärke, Rhythmus) bilden wesentliche Elemente des Vortrags und sollen helfen, den Text aufzunehmen und zu speichern. In Übungsphasen wird das Gehörte angewendet. Verwendete Textsorten sind Dialoge, Sach- und erzählende Texte, die sich für eine Übernahme von Rollen durch die KursteilnehmerInnen eignen und eine fiktive, aber dennoch abstrakt-realistische Welt kreieren. (Vgl. Ortner 1997, 79)

Ortner (1998, 47) gesteht der Suggestopädie zwar zu, „mit ihrer Betonung der ‚Entspannung der Lernenden‘ als methodischem Faktor“ kritisch auf einseitig kognitiv ausgerichtete Lernkontexte verwiesen zu haben, spricht ihr jedoch ein „plausibles und nachvollziehbares Konzept des L2-Lernens, das unterrichtsmethodische Entscheidungen legitimieren muss,“ ab.

Eine Reduktion der Lozanov’schen Suggestopädie stellt das **Superlearning** dar, das in Amerika weite Verbreitung fand. Hier konzentriert man sich auf das Wortschatzlernen, das mit bestimmter klassischer Musik im Entspannungszustand des Lerners erfolgt.

## Natural Approach (NA)

Tracy D. Terrell begann in den 70er Jahren in Amerika die Methode des Natural Approach (NA) zu entwickeln. Die lerntheoretischen Grundlagen stellten Stephen Krashens Monitor- und Input-Theorie bereit. In seiner Input-Hypothese geht Krashen davon aus, „dass wir Sprache erwerben, indem wir Input aufnehmen und verstehen, der geringfügig über den schon erworbenen Sprachstand hinausgeht“ (Krumm 2001, 1086).

„Dabei ist wichtig, dass Input, soll er aufgenommen werden (*intake*), genau auf den Sprachstand des Lerners abgestimmt (*finely-tuned*) ist, d.h. die vorhandenen Sprachkenntnisse des Lernenden mobilisiert und zusätzliche Elemente enthält, die der Lernende aus dem Input erschließen und erwerben kann. Hinzu kommt, dass der Erwerb begünstigt wird, wenn der Input kommunikativ bedeutsam ist, d. h. der Fokus nicht auf der Sprachstruktur, sondern auf der Bedeutung liegt.“ (Krumm 2001, 1086)

Tschirner (1999, 65) führt in der Beschreibung des NA sechs Prinzipien an, die der Methode zugrundeliegen. Diese sind: das Prinzip des perzeptiven Lernens (Input), das Prinzip der bewussten Wahrnehmung (Awareness), das interaktive, das lexikalische, das emotionale und das interkulturelle Prinzip. Das perzeptive Lernen, eines der wichtigsten Prinzipien, besagt, „dass funktionale kommunikative Kompetenz in einer zweiten oder fremden Sprache zuerst und primär perzeptiv erworben wird, d.h. über das hörende bzw. lesende Verstehen“ (ebd.).

Auch im Anfangsunterricht wird „beim Hörverstehen bewusst und relativ schnell der Schritt vom Verstehen der Lehrkräfte und Kursteilnehmer zum Verstehen von auf Band aufgenommenen authentischen und semiauthentischen Hör- bzw. Hörsehtexten gemacht“ (ebd., 66). Hörstrategien sichern die semantisch bevorzugte Verarbeitung des Inputs, authentisch verwendete Sprache ist Grundlage für den Erwerb kommunikativer Kompetenz. Im NA wird deutlich zwischen gesprochener und geschriebener Sprache unterschieden, da „für gesprochene Sprache nicht nur andere Analyse- und Beschreibungskategorien erforderlich sind, sondern ein deutlich anderer Grammatikbegriff zu konzipieren ist“ (Fiehler 1994, zit. nach Tschirner 1999, 72). So wird für die gesprochene Sprache gefordert, dass sie nur über Hörtexte - im Idealfall authentische - eingeführt werden solle, da „auf diese Weise ‚natürliche‘ fremdsprachliche Lernprozesse gefördert werden“ (ebd.).

Tschirner (1999, 76) behauptet, der NA habe sich „von einer ‚alternativen‘ Methode zu einer der Hauptströmungen im methodisch-didaktischen Bereich entwickelt und viele Impulse an andere Methoden und Strömungen abgegeben“. Der Einfluss auf die kommunikative Didaktik ist unbestreitbar, die Methode und Umsetzung ihrer Prinzipien allerdings nicht kritiklos zu betrachten (vgl. Ortner 1998, 133ff, Krumm 2001, 1086).

## **Fremdsprachenwachstum**

Susanna Buttaroni und Alfred Knapp entwickelten das Fremdsprachenwachstum, das seit Beginn der 80er Jahre dem Fremd- und Zweitsprachenunterricht neue Impulse gegeben hat. Buttaroni (1997, 11) sieht im Verstehen natürlich komplexer Sprache und in der Kreativität die Hauptquellen des Erwerbs von Sprachen. Mit Hilfe der jedem Menschen angeborenen Sprachfähigkeit soll sich durch Wahrnehmen und Verstehen von L2-Texten ein L2-Sprachvermögen herausbilden (vgl. Ortner 1998, 119). Es braucht dazu „gute Lernbedingungen, gute Materialien, gute Unterrichtende und... (sic) interessierte Lernende“ (Buttaroni/ Knapp 1988, 108).

„Das Hör- und Leseverstehen lexikalisch-semantischer Elemente setzt, so wird postuliert, den Spracherwerb auch auf der phonologischen, der morphosyntaktischen und der syntaktischen Ebene in Gang. Aus dem sich durch aufmerksamen Sprachkontakt erweiternden lexikalisch-semantischen Grundstock entwickelt und stabilisiert sich im Laufe von individuell unterschiedlicher Zeit und individuell (leicht) variierendem Weg das gesamte L2-System.“ (Ortner 1998, 119)

Hören hat grundlegende Funktion, es wird versucht, „durch ein systematisches Arbeiten mit dem Hörtext das Hörverstehen als Basis für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit gezielt zu erweitern“ (Krumm 2001, 1087). Buttaroni (1997, 209f) unterscheidet zwischen authentischem und analytischem Hören: „Beim authentischen Hören wird versucht, dem Umgang mit Sprachwahrnehmung und -verstehen im natürlichen Umfeld weitestgehend nahe zu kommen.“ Der Hörtext wird mehrmals gehört und Phasen des Informationsaustauschs, in denen die Lernenden sich des jeweils Verstandenen vergewissern, den Wortschatz aufarbeiten usw., zwischengeschaltet (vgl. Krumm 2001, 1087). Beim analytischen Hören wird ein „global verstandener Text nach einem bestimmten sprachlichen Element ‚ab-gehört‘“, dabei wird „versucht, sprachliche Elemente in ihrer kontextuellen Einbettung der systematischen Bearbeitung zu unterziehen“ (Buttaroni 1997, 219). Eine auf die linguistische Analyse des Hörtextes zielende Aktivität ist das Lingua-Puzzle. Hier wird eine Passage aus einem inhaltlich bereits einigermaßen verstandenen Hörtext in allen Details rekonstruiert (vgl. Buttaroni 1997, 216). „Voraussetzung für solche Höraktivitäten ist die ‚natürliche Komplexität‘ der Hörmaterials von Anfang an“ (Krumm 2001, 1087).

Die Darstellung verschiedener Methoden des DaF/DaZ-Unterrichts soll einerseits die Entwicklung des Hörens nachgezeichnet haben und andererseits verdeutlichen, dass die Wichtigkeit der Fertigkeit Hören heute in der Sprachlehrdidaktik unumstritten ist, die Annahmen über Hörverstehen und die didaktische Umsetzung allerdings sehr unterschiedlich sind. Die Lehrenden sollten meines Erachtens nach im Unterricht nicht

einer einzigen Methode folgen, sondern die Methodenvielfalt ausschöpfen und auf die Lernenden abgestimmt zum Einsatz kommen lassen. Lehr- und Lernmaterial bzw. Lehrwerke sollten die Vielfalt, die sich aus den verschiedenen Unterrichtsmethoden bezüglich der Fertigkeit Hören ergibt, widerspiegeln und den Lernenden so einen interessanten und vielschichtigen Zugang zur Sprache eröffnen.

### 3.2. Grundlagen des Hörens aus Sicht der Gehirnforschung

Beim Hören werden akustische Schallwellen durch das Ohr aufgenommen und im Gehirn verarbeitet. Die dafür zuständigen Bereiche des Gehirns sind vor allem das Großhirn und das limbische System. Im Großhirn erfolgt im Laufe der kindlichen Sprachentwicklung (Muttersprache) eine funktionale Spezialisierung der Hirnhälften. Sie wird als Lateralisierung bezeichnet und bewirkt, dass bestimmte Reize in bestimmten Bereichen des Gehirns verarbeitet werden. So ordnet Apeltauer in Anlehnung an die Untersuchungen von Sacks 1987, Schnelle 1981 und Oeser/Seitelberger 1988 der rechten Hemisphäre folgende Aufgabenbereiche zu:

[Die rechte Hemisphäre ist] „zuständig für gestalthaftes Wahrnehmen und spontanes Reagieren sowie für die Verarbeitung affektiver und emotionaler Reize. In dieser Hemisphäre werden Reize wie natürliche Geräusche (z.B. plätschern oder bellen), sprachliche Merkmale (z.B. Akzent und Intonation), musikalische Töne sowie formelhafte Ausdrücke (z.B. *So ein Zufall* oder *Wie geht's*) bearbeitet. Mit ihrer Hilfe wird auch gestalthaft wahrgenommen (z.B. Gestik, Mimik, Körperhaltung) und intuitiv-ganzheitlich gedacht. (...) Insgesamt scheint diese Hälfte (...) eher für die Aufnahme und Verarbeitung nichtsprachlicher Reize zuständig zu sein.“ (Apeltauer 1997, 20)

Demgegenüber beschreibt er die linke Hemisphäre als besonders geeignet für die Verarbeitung von sprachlichem Material:

[Sie] „verarbeitet vorwiegend sprachliche Geräusche, Tonhöhen bei tonalen Sprachen, Varianten im Wortschatz und in der Syntax (intellektuelle Sprache), Schriftsprache, Mathematik“ und „ist zuständig für analytisches und sequenzielles Denken, für Konzeptualisierungen und für die En- und Dekodierung von sequenziellen Aspekten sprachlicher Äußerungen.“ (Apeltauer 1997, 20)

Obwohl die linke Hemisphäre bei der sprachlichen Verarbeitung generell dominant ist, liegt die Bedeutung der rechten Hemisphäre in der Verarbeitung der interaktiven und situationsspezifischen Aspekte der Kommunikation. Apeltauer mutet ihr mit Baur/Grzybek (1985, 174ff) eine Art Kontrollfunktion zu.

Die Anfangsphase des kindlichen Spracherwerbs ist bilateral – wahrscheinlich sogar rechtshemisphärisch dominant – und mit zunehmender Sprachkompetenz wird sie von der linken Hemisphäre abgelöst. Im Laufe der Sprachentwicklung wechselt die Hemisphärendominanz, bis der Lateralisierungsprozess abgeschlossen ist (vgl. Apeltauer 1987, 93). Obwohl aus neurobiologischer Sicht der nachzeitige Erwerb einer fremden

Sprache etwas völlig anderes als der Erwerb einer oder mehrerer Sprachen vor dieser Zeit ist, gibt es auch Parallelen und in manchen Bereichen ähnliche Entwicklungsstadien zwischen Erst- und nachzeitigem Spracherwerb (vgl. Apeltauer 1997, 68f).

Für FremdsprachenlernerInnen bedeutet dies:

„Verstehensprozesse sind in der Anfangsphase also stärker auf nichtsprachliche Elemente angewiesen. Lerner werden daher versuchen, aufgrund eines globalen Situationsverständnisses die Bedeutung von Äußerungen zu erraten. Gleichzeitig werden sie aber lernen, den fremden Lautstrom zu gliedern und Einheiten herauszulösen und zu analysieren. Bei der Aufdeckung und Analyse von Elementen und Strukturen der fremden Sprache helfen ihnen prosodische und nonverbale Elemente, die oft Äußerungseinheiten (bzw. propositionale Strukturen) widerspiegeln und mit deren Hilfe sich Aussagen oft leichter erfassen lassen.“ (Apeltauer 1997, 69)

Die rechte Hemisphäre dominiert in der Anfangsphase des Spracherwerbs, gefolgt von der linken Hemisphäre im Laufe der fortschreitenden Entwicklung. Die Verarbeitung bleibt jedoch um so stärker rechtshemisphärisch, je später im Leben die Sprache erworben wird, je informeller die Lernsituation und je geringer der Bildungsstand des Lerners ist.

Neben dem Großhirn ist auch das Zwischenhirn (limbisches System) an der Sprachverarbeitung wesentlich beteiligt. Da dieses für affektive und emotionale Prozesse verantwortlich ist, kann es neben einer tieferen und dauerhafteren Speicherung die Motivation, Sprechflüssigkeit und Aufmerksamkeitsspanne eines Lerners beeinflussen. (Vgl. Apeltauer 1997, 69f)

Das Hemisphären-Modell versucht, die verschiedenen Sprachverarbeitungsmechanismen in bestimmten Regionen des Gehirns festzumachen. Obwohl „das der Lokalisierungstheorie zugrundeliegende Prinzip (...) von ausreichend empirischen Daten unterstützt“ wird, kann man jedoch „das Vorhandensein direkt kausaler Verhältnisse zwischen Apparat und Fähigkeit (wie im Fall des Herzens oder der Lunge) bzw. punktueller Korrespondenzen zwischen geistigen Ressourcen einerseits und morphologisch definierten Gehirnarealen oder auch molekularen Strukturen andererseits“ ausschließen (Buttaroni 1997, 166).

Ortner (1998, 152f) weist neben lokalisationistischen auf holistische Erklärungen für die Sprachverarbeitung im Gehirn hin. Diese rücken die Funktion von neuronalen Netzwerken im gesamten Gehirn in den Vordergrund (Götze 1995, 654), betonen die dynamische Organisation des Großhirns (Karpf 1990), oder beschreiben grundlegende Ordnungsfaktoren im „menschlichen Gehirn als einem dynamischen System sich selbst

organisierender neuronaler Netzwerke“ (Roth 1990, zit. nach Ortner 1998, 152f). Ortner betont mit List 1981, Wode 1993 und Götze 1995, dass einzelne Erkenntnisse aus der Gedächtnisforschung derzeit nicht gewinnbringend auf die Spracherwerbsforschung angewendet bzw. unreflektiert auf Sprachlehrvorgänge übertragen werden können. Eben diese einfache Übernahme und Übertragung neurobiologischer Erkenntnisse auf Sprachaktivitäten oder methodische Grundlagen kritisiert Ortner an einigen alternativen Methoden wie z.B. der Suggestopädie.

Auch Faistauer (2001, 868) stellt mit Götze 1995 fest, dass „die früher bestehende Annahme fest zu lokalisierender ‚Sprachzentren‘ und ihren dazugehörigen Funktionen durch neuere Forschungsergebnisse relativiert und heute nicht mehr anzunehmen“ ist. Allerdings kann man „in der Sprachfunktion verschiedene Modalitäten (...) unterscheiden (Wörter hören, sehen, aussprechen, konzipieren), die jeweils ein bestimmtes Gehirnareal besonders aktivieren“ (vgl. Buttaroni 1997, 167). Faistauer spricht aus der Perspektive der Gedächtnisleistung von Spezialisierungen für die einzelnen Fertigkeiten und nimmt enge Beziehungen zwischen dem Hören/Sprechen und dem Lesen/Schreiben an (vgl. Faistauer 2001, 868). „Die Zentren, die beim Sprechen im Gehirn aktiviert werden, werden auch beim Hören aktiviert“ (ebd.). Abschließend muss also gesagt werden, dass die Sprachverarbeitung im Gehirn hochkomplex und längst nicht hinreichend erforscht ist.

### 3.3. Der Vorgang des Hörens und Verstehens

Es gibt viele Definitionen des Begriffes „Hörverstehen“. Sie zu diskutieren würde den Rahmen der Arbeit sprengen, ich werde daher hier ausschließlich jene von Solmecke anführen:

„Der Begriff des Hörverstehens umfasst sowohl das Hören, also das Vorhandensein und die Ausübung der Fähigkeit, Schallwellen und damit auch sprachliche Laute über das Ohr aufzunehmen, als auch das Verstehen, das auf einer untersten Ebene die korrekte Lautidentifizierung und Bedeutungszuordnung und auf höheren Ebenen Sinnentnahme und Verarbeitung einschließt.“ (Solmecke 2001, 894)

Hören und Verstehen sind immer in eine bestimmte Kommunikationssituation eingebettet. Dabei braucht es einen Sprecher, der eine Mitteilung in Form eines Textes sendet, und einen Hörer, der sie aufnimmt. Diese Mitteilung kann in „direkter Kommunikation, (...) als Teil eines Gesprächs zwischen Sprecher und Hörer entstehen,

sie kann aber auch medienvermittelt (z.B. durch das Radio) in *indirekter* Kommunikation zum Hörer gelangen“ (Solmecke 2001, 894). Dabei beginnt der Hörverstehensprozess beim Hörer bereits mit seiner mehr oder weniger bewussten, individuellen Verstehensabsicht und kann sich im Verlauf des Textes ändern. Dies hängt von seinen Intentionen, welche Informationen er aus dem Text entnehmen will, ab. Der Hörer ist dem Text also nicht ausgeliefert, er steuert den Verstehensprozess, indem er sich – meist automatisiert und unbewusst – gewisser Strategien bedient. Der Einsatz dieser Strategien kann jedoch durchaus auch bewusst erfolgen (z.B. die Konzentration auf das Verstandene oder die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das Wichtige, auf Schlüsselbegriffe etc.). (Vgl. Solmecke 2001, 894)

Der Hörverstehensprozess selbst ist ein komplexer Prozess, der aus verschiedenen Teilvorgängen besteht, die auf mehreren Ebenen ablaufen. Dirven (1984, 23) nennt fünf Komponenten des Hörverstehens, die im Hörverstehensprozess „zusammenspielen und aufeinander einwirken“ und auf deren Basis sich verschiedene Forschungsansätze gebildet haben. Bis heute sind diese fünf Komponenten wesentlicher, wenn auch erweiterter und modifizierter Bestandteil der Hörverstehensforschung. Eine Übersicht über die in der Forschung vorhandenen verschiedenen Theorien und Modelle des Hörverstehens bietet Eggers (1996, 13f).

Im Folgenden werde ich das Komponenten-Modell nach Schumann und das Ebenen-Modell nach Solmecke zur Darstellung bringen, da sie als Grundlage für bestimmte Übungen, der sog. Komponentenübungen, Eingang in die Lehrwerke gefunden haben.

Hörverstehen setzt sich im Komponentenmodell nach Schumann aus folgenden Bereichen zusammen:

- die auditive Komponente, die das Wahrnehmen der akustischen Signale und die Diskriminierung der einzelnen Phoneme, Morpheme, Wörter und Sätze mit ihren prosodischen Elementen wie Intonation und Rhythmus umfaßt,
- die semantische Komponente, die in dem Beziehungserfassen der Wortketten, dem Durchschauen der Textorganisation, d.h. der Abhängigkeit der einzelnen Satzteile voneinander, besteht,
- die pragmatische Komponente, die die Funktionsbestimmung der Sätze in ihrem kommunikativen Kontext, d.h. das Erkennen von Sprechsituation und Sprechintention bewirkt,
- die kognitive Komponente, die auf den Kenntnissen der Textverarbeitung gesprochener Sprache, sowie der Differenzierung ihrer spezifischen Textsorten und deren syntaktischen und lexikalischen Besonderheiten beruht. (Schumann 1995, 244)

Solmecke (2001, 894f) beschreibt vier Stufen, die beim Hören sowohl hierarchisch als auch als interaktiver Prozess ablaufen: 1. Wiedererkennen, 2. Verstehen, 3. Analytisches Verstehen, 4. Evaluation. Beim Wiedererkennen (1) wird der Lautstrom des Sprechers segmentiert, die Laute und Lautkombinationen als Lautgestalten identifiziert und ihnen

eine Bedeutung zugeordnet. Hintergrundgeräusche können dabei von den Sprachlauten unterschieden werden. Die prosodischen Elemente (Intonation, Rhythmus) tragen wesentlich zur Entschlüsselung der Textbedeutung bei. „Verstehen [2] verlangt (...) die gezielte Sinnentnahme, die (...) zur Erfassung des globalen Textsinns oder (...) zum totalen Verstehen führt“. Analytisches Verstehen (3) geht über den Text hinaus. Der Hörer erkennt unausgesprochene Motive, Absichten, Einstellungen und Werthaltungen eines Sprechers durch Interpretation der Intonation, der Wortwahl, der Ausdrucksformen, der Begleitumstände des Sprecherwechsels u. Ä. Er erschließt Informationen, die im Text nicht mitgeteilt wurden, z.B. Personen-, Zeit- oder Ortsbezüge. Bei der Evaluation (4) erfolgt schließlich eine persönliche, wertende Stellungnahme zum Gehörten sowohl auf Inhalts- oder Ausdrucksseite, die dem Hörer eine Reaktion auf das zuvor Gehörte ermöglicht. (Vgl. Solmecke 2001, 894f)

Bei der Interaktion zwischen Hörer und Text laufen gleichzeitig Verstehensprozesse ab, die einerseits vom Hörer zum Text, andererseits vom Text zum Hörer verlaufen. Man spricht dabei (vgl. Grotjahn 2005, 117) von einer konzeptgeleiteten „von oben nach unten“ (*top down*) verlaufenden Sprachverarbeitung und einer datengeleiteten, von „unten nach oben“ (*bottom up*) verlaufenden Verarbeitungsform. Man nimmt an, dass beide in einer komplexen Wechselwirkung zueinander stehen, es ist jedoch unklar, ob Hörverstehen eher *top down* oder *bottom up* verläuft. So wird „in der (jüngeren) Hörverstehensdidaktik (...) die Bedeutung von *top-down* Prozessen herausgestellt und der strategische Aspekt des Hörverstehens betont (...)“, während „in der psycholinguistisch orientierten Forschung in jüngerer Zeit verstärkt auf die Bedeutung von effizienten *bottom-up*-Prozessen (...) hingewiesen“ wird, „und zwar speziell auf die Wichtigkeit einer schnellen und korrekten Worterkennung (...)“ (Grotjahn 2005, 117).

Weitere Faktoren, die am Hörverstehensprozess beteiligt sind, sind die sog. Wissensgrundlagen. Darunter versteht man die Kenntnis des Sprachsystems und des sprachlichen Kontextes (was vorher gesagt wurde und was evtl. folgen wird), die Kenntnis der Situation (physische Umgebung, beteiligte Personen), des sprachlichen Umgangs miteinander sowie der Struktur bestimmter Textarten und das Weltwissen (vgl. Anderson/Lynch 1988, 13). Neben den sprachlichen spielen auch die formalen und inhaltlichen Wissensgrundlagen des Hörers eine Rolle. Sie sind als „verallgemeinerte Wissensstrukturen im Gedächtnis gespeichert“ (vgl. Solmecke 2001, 896). Für die



Wissensgrundlagen haben sich die Begriffe *Schema*, *Frame* oder *Skript* eingebürgert. Sie bezeichnen die Struktur der mentalen Repräsentation des Weltwissens. „Schemata spielen eine herausragende Rolle für die inhaltliche Antizipation und Inferenz“ und „sind als ‚culture-specific patterns of background knowledge‘ (Rost 1994, 65) zentraler Bestandteil des für Sprachverstehen notwendigen Hintergrundwissens“ (Paschke 2000, 13f). Die Verarbeitung der Informationen geht außerordentlich schnell vor sich und ist beeinflusst von der Erwartung des Hörers auf das Folgende (Antizipieren) und von der Kompetenz, Fehlendes zu ergänzen (Inferieren).

„Die Fähigkeiten des Antizipierens und des Inferierens basieren auf der bereits genannten Fähigkeit zu ganzheitlichem Verstehen, das trotz der Linearität gehörter Texte dafür sorgt, dass der Hörer nicht Einzelheit an Einzelheit reiht, bis er nach Ende einer Äußerung endlich deren Sinn erfassen kann, sondern schon vor oder unmittelbar nach Beginn eines Textes (...) bereits eine Vorstellung vom Sinn und Inhalt des Textes und seines Fortgangs entwickelt und damit auch die Fähigkeit, Fehlendes sinnvoll zu ergänzen.“ (Solmecke 2001, 895)

Antizipieren und Inferieren konstituieren und beeinflussen den Verstehensprozess. Als Fähigkeiten des Gedächtnisses laufen sie auf allen sprachlichen Ebenen ab, der Laut-, Wort-, Satz- und Textebene.

Abschließend kann man mit Faerch/ Kasper (1986, 264) zusammenfassen: „Verstehen wird dann erreicht, wenn sprachlicher Input mit dem Sprach- und Weltwissen des/r Hörers/in unter Berücksichtigung des situativen und sprachlichen Kontexts übereingestimmt wird.“

### 3.4. Schwierigkeiten beim Hörverstehen in der Zweitsprache

Grundsätzlich betreffen alle Schwierigkeiten, die MuttersprachlerInnen beim Hören und Verstehen eines Textes haben, auch ZweitsprachlerInnen (undeutliches Sprechen, Nebengeräusche etc.). Letztere haben jedoch zusätzliche Probleme beim Hörverstehen, da sie die Sprache nicht oder ungenügend beherrschen und das nötige kulturabhängige Vorwissen nicht oder nur wenig vorhanden ist. Außerdem sind Lernende „zunächst nicht in der Lage, ihnen vom muttersprachlichen Verstehen her grundsätzlich geläufige Verstehensstrategien für das Verstehen der Fremdsprache zu nutzen“ (Solmecke 2001, 896). Auch Eggers (1996, 21) sieht die Gründe für die Schwierigkeiten fremdsprachlicher Lernender beim Hörverstehen vor allem „in Defiziten in den Bereichen Sprachwissen, Sprachkönnen, Vorwissen und Weltwissen.“ Es gibt verschiedene Ursachen dafür, dass das Hörverstehen für Zweitsprachenlernende ein schwieriger Prozess ist. Im Folgenden

werde ich nun die gravierendsten Probleme fremdsprachlicher HörerInnen beschreiben (vgl. Eggers 1996, 21f und Solmecke 2001, 897).

Hörverstehen ist den Bedingungen der Zeit unterworfen; die Hörer können die Geschwindigkeit des Textflusses nicht beeinflussen, da sie vom Sprecher abhängig ist. Hörverluste können also, im Gegensatz zum Leseverstehen, nicht ausgeglichen werden. Beim Hören eines fremdsprachlichen Textes treten meist Speicherprobleme auf, der Arbeitsspeicher wird überlastet. Es werden „phonologische, lexikalische, syntaktische usw. Elemente“ gleichzeitig „aufgenommen, zeitweilig im Gedächtnis gespeichert und zu größeren Einheiten verarbeitet (...), wodurch sich eine hohe Informationsdichte pro Zeiteinheit und die stete Gefahr der Überlastung des Arbeitsgedächtnisses ergibt“ (Solmecke 2001, 897). Schwierigkeiten, Artikulationsmuster zu erkennen, treten auf, da diese erst aufgebaut werden müssen. Vor allem AnfängerInnen versuchen, den Text additiv, also Wort für Wort, zu erfassen. Durch die Konzentration auf das Behalten wird das Verstehen der Aussage verhindert und der Text kann nicht ganzheitlich erfasst werden. Diese Konzentration auf die Satzoberfläche durch *bottom up* Prozesse macht das Globalverstehen des Textes unmöglich. Mikropropositionen fehlen, die HörerInnen können Wiederholungen und lexikalische Redundanzen nur schwer erkennen. Dasselbe gilt für Makropropositionen: durch fehlendes Wissen über die Textstruktur ist es schwierig, eine Erwartungshaltung aufzubauen. Inferenz- und Antizipationsprozesse werden durch Speicherprobleme verhindert und können durch fehlendes kulturabhängiges Wissen gar nicht erst aktiviert werden.

„Da das für angemessenes Verstehen erforderliche Vorwissen über kommunikative Konventionen, Textformen, interaktionsbegleitende außersprachliche Handlungen, Situationen, Sachverhalte, Zusammenhänge und Kausalitäten in hohem Maße kulturabhängig ist, führt fehlendes oder unvollständiges Wissen oder die Übertragung der für die Kommunikation in der Ausgangs-, nicht aber der Zielsprachenkultur adäquaten Vorkenntnisse zu unangemessenen Inferenzen und damit zum Nicht- oder Missverstehen, solange die notwendigen Kenntnisse über die fremde Kultur nicht erworben wurden.“ (Solmecke 2001, 897)

Die Lernenden müssen über kulturelles Wissen aus der Zielsprache verfügen, damit Inferenz- und Antizipationsprozesse stattfinden können. Das Wissen aus der Muttersprache kann nur bedingt verwendet werden, da es auch zu Missverständnissen führen kann.

Ein weiteres Problem beim Hörverstehen ist die Schwierigkeit, das Gehörte weiterzuverarbeiten. Bei Übungen müssen die HörerInnen während und nach dem Hören Aufgaben erfüllen, z.B. eine Skizze vervollständigen, ein Flussdiagramm ausfüllen, auf

Basis von Notizen Fragen beantworten etc. Dies stellt besonders für lernungsgewohnte Lerner ein großes Problem dar.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schwierigkeiten beim fremdsprachlichen Hörverstehen vor allem darin liegen, dass das Arbeitsgedächtnis überlastet wird, Inferenz- und Antizipationsprozesse verhindert werden und Konventionen und Textformen dadurch, dass sie kulturabhängig sind, nicht erkannt werden können.

### 3.5. Lernziele für Hörverstehen

Ich werde hier einige von jenen Lernzielformulierungen anführen, die

- allgemein für den Bereich Hörverstehen im DaF/DaZ-Unterricht gelten,
- aus dem Deutsch als Mutterspracheunterricht stammen und ebenso für den Unterricht mit MigrantInnen von Bedeutung sind,
- generell für die Lehrwerkskonzeption im Bereich Hörverstehen maßgeblich sind,
- zwar allgemein formulierte Ziele für Sprachenlernen mit MigrantInnen sind, aber auf Hörverstehensmaterial für die Zielgruppe übertragen werden können und sollen.

Nach Solmecke (1993, 30f) ist das übergeordnete Lernziel des Fremdsprachenunterrichts Kommunikationsfähigkeit unter gleichberechtigter Einbeziehung aller vier Fertigkeiten. Die Schulung des Hörverstehens im besonderen soll die Lernenden befähigen, gesprochene Texte eigenständig zu verstehen, das Verstandene zu verarbeiten und es zur Basis eigener Textproduktion zu machen. Dabei sind die Kommunikationssituationen der direkten und indirekten mündlichen Kommunikation einzubeziehen, da die Lernenden sowohl als SprecherInnen und HörerInnen der Fremd- und Zweitsprache als auch als HörerInnen von z.B. Radiosendungen agieren werden.

Glaboniat (1993) führt folgende Gründe für Hörverstehen im DaF-Unterricht an: Hörverstehen als selbstständiges, in sich berechtigtes Lernziel, als Voraussetzung fürs Sprechen (als Ausgangspunkt für richtige Aussprache und als Voraussetzung für natürliche, kommunikative Sprachausübung), Rezeption vor Produktion im Sprachunterricht, Hörverstehen in Verbindung mit Landeskunde und Hörverstehen als Motivationsfaktor.

Als weitere Lernziele für den Bereich Hören in DaZ können meiner Meinung die Forderungen im Bereich des (Mutter)Sprachunterrichts Deutsch in der Schule gelten, nämlich dem Hören neben seiner Hilfsfunktion in mündlicher und schriftlicher Kommunikation Eigenwert zuzusprechen, weiters die entdeckende, sinnkonstituierende Wahrnehmungskomponente des Hörens zu fördern, die Erschließung von Klang-Umwelten zu beachten und das ästhetisch-kritische Vermögen des Hörens anhand geeigneter Materialien zu thematisieren und schulen (vgl. Wermke 2000, 124).

Die Lernzielbestimmungen der zu untersuchenden Lehrwerke *Delfin*, *Tangram aktuell* und *Schritte* orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Für die Niveaustufe A2 im Fertigungsbereich Hörverstehen lauten diese:

„Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z.B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.“ (GER 2001, 3)

Auch die Lernzielbestimmungen des Österreichischen Integrationsfonds orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, stimmen ihre Lernziele jedoch genauer auf die Zielgruppe MigrantInnen in Österreich ab. Die allgemeinen Ziele für die Planung der sog. Integrationskurse können meiner Meinung nach auch als Grundlagen für Hörverstehensmaterialien im DaZ-Unterricht gelten. Diese Zielsetzungen richten das Augenmerk auf die Lebenssituation der MigrantInnen in Alltags- und Berufswelt in der österreichischen Gesellschaft, betonen die Integration der MigrantInnen unter Wahrung der eigenen Identität und fordern beim Lernen der deutschen Sprache einen hohen authentischen Input, der den Lernenden „die Möglichkeit einer grundlegenden Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenz geben soll“ (BGBL II, 2).

Die hier genannten Lernziele sind eine Auswahl, für jede Lerngruppe gelten im Prinzip vorrangig jeweils diejenigen, die sich nach den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen richten.

### 3.6. Hörstile

HörerInnen rezipieren einen Text je nach individuellem Vorwissen und mit unterschiedlichen Intentionen, den Text zu verstehen. Ein Text ist nach Solmecke (1993, 25) „dann verstanden, wenn der Rezipient mit seiner Verstehensleistung zufrieden ist“.

Der Verstehensprozess ist also subjektiv und von der Verstehensabsicht des Hörers abhängig.

„Die Verstehensabsicht steht am Anfang eines jeden Verstehensvorganges, ist mit spezifischen Erwartungen an Art und Inhalt des nachfolgenden Textes gekoppelt und entscheidet darüber, ob und wie wir zuhören: Wir können an Sachinformationen interessiert sein oder herausfinden wollen, ob der Sprecher uns sympathisch findet, wir können uns auf den globalen Sinn konzentrieren, auf ausgewählte Textdetails oder auf jedes einzelne Wort (vgl. Solmecke 2000, 2).“ (zit. nach Paschke 2000, 18)

Die unterschiedlichen Herangehensweisen der HörerInnen an Hörtexte bezeichnet man als „Hörstile“. Sie sind sowohl von der Hörerabsicht als auch vom Text bestimmt. Ein Kochrezept wird anders als ein Liedtext, eine Liebeserklärung anders als ein Nachrichtentext rezipiert. Der Hörstil ist „also durch Sprecherintention, Textsorte und deren kulturell definierte Rezeption vorgeprägt“ und „hängt (...) von persönlichen Interessen und Motivationen ab, die für den Rezipienten als selbstverständliche Prämissen seiner Rezeption fungieren“ (Paschke 2000, 18). Weiters ist zu beachten, dass sich der Hörstil und die Aufmerksamkeit während der Rezeption ändern können. Eine Radiosendung kann z.B. zunächst nur oberflächlich gehört werden, beim Auftauchen eines Schlüsselwortes und nachfolgender interessanter Meldung wird der Hörer genauer zuhören. Wir hören also keineswegs „alles, was an unser Ohr dringt, sondern wir hören und verstehen selektiv“ (Solmecke 1992, 5). Dabei hören wir, abhängig von Verstehensabsicht und Text „so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig“ (ebd.).

Im Fremd- und Zweitsprachenunterricht hat die Forschung mehrere Hörstile typisiert. Zu den wichtigsten gehören vor allem drei: das globale, selektive und detaillierte Hören. Diese Hörstile sind auch zu gängigen Kategorien von Übungstypologien geworden. Die Bezeichnungen können mitunter bei verschiedenen Autoren variieren ebenso wie die genaue Abgrenzung nicht immer genau festzulegen ist. Im Folgenden werde ich die genannten genauer beschreiben.

**Globales (auch cursorisches) Hören.** Der Rezipient hört in den Text hinein, entnimmt die wichtigen Informationen des Textes und folgt einem „roten Faden“. Dabei geht es um das Erkennen der Personen bzw. Rollen, das Erfassen der Situation, der Textstruktur, der Gesamtaussage und/oder der Schlüsselbegriffe (vgl. Wiemer 1999, 45). „Globales Hören ist ein eigenständiges, vorrangiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts“ (Neuf-Münkel 1989, 101). Es „reicht (...) von einer ersten Orientierung (andernorts „orientierendes

Hören“) über das Erfassen (chrono)logischer Sequenzen von Inhaltsmomenten bis zur Erschließung dahinter liegender Beziehungen und Intentionen“ (Paschke 2000, 19).

**Selektives, selegierendes Hören.** Nach Dahlhaus (1994, 79) bezeichnen beide Begriffe den selben Hörstil, „bei dem man aus dem Hörtext nur bestimmte, einen interessierende oder betreffende Informationen heraushören muß.“ Neuf-Münkel (1989, 100) versteht unter selegierendem Hören das durch Aufgaben gesteuerte Hörverstehen. Es wird vor allem in den unteren Stufen des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt, da gleichzeitig Hörblockaden abgebaut werden können und Speicherhilfen durch direkte Fragen und Aufgabenstellungen vorhanden sind. Eggers (1996, 20) unterscheidet zwischen beiden Begriffen. Unter selektivem Hören versteht er das Lenken der Konzentration auf bestimmte Informationen, von denen der Hörer weiß, dass sie im Text vorkommen. Dabei kann es sich um Namen, Daten oder Zahlen, aber auch um Wörter, Definitionen, Thesen und Argumente handeln. Unter selegierendem Hören versteht er die Entnahme wesentlicher Inhaltsmomente aus dem Text, um ihn resümieren zu können. Dies erfolgt aufgrund individueller Entscheidung. Das Sprachwissen muss allerdings schon so weit ausgebildet sein, dass eine semantische Verarbeitung möglich ist, was allerdings erst auf einem etwas fortgeschritteneren Lernniveau der Fall ist.

**Detailliertes (auch intensives) Hören** bedeutet „Erkennen (und auch „Speichern“) der Mikrostruktur eines Textes“ (Neuf-Münkel 1989, 101). Obwohl hier das Verstehen von Hörtexten im Detail (Einzelheiten, einzelne Wörter) im Vordergrund steht, muss auch das „ordnende und zuordnende Hören“ (ebd.) miteinbezogen werden. Und auch Eggers (1996, 20f) fordert: „Vom Sprachwissen geleitet, müssen die Makro- und Mikrostruktur des Textes, logische Relationen, Modalaussagen und Sprecherintentionen erfaßt werden“. So bedingen bei diesem Hörstil globale Sinnerfassung und Detailverstehen einander: „Globalverstehen ohne Verstehen relevanter Details ist kaum möglich. Detailverstehen ohne ein gewisses Verstehen des Gesamtzusammenhangs ist ebenfalls nicht gut möglich.“ (Solmecke 1993, 26)

Dahlhaus (1994, 78f) unterscheidet zwischen **extensivem** und **intensivem Hören**. Beim extensiven Hören sind nicht alle Informationen des Textes wichtig, deshalb gehören das globale und das selektive Hören in diesen Bereich. Das intensive Hören entspricht dem detaillierten Hören, hierbei sind alle Informationen wichtig zum Verstehen des Textes.

**Totales Hören** kommt im muttersprachlichen Bereich kaum vor und wird im Fremdsprachenunterricht nur in Form eines Diktates oder, im Fremdsprachenwachstum in Form des Lingua-Puzzles, eingesetzt.

Die Begriffe **authentisches** und **analytisches Hören** stammen aus der Methode des Fremdsprachenwachstums (siehe Kapitel 3.1. dieser Arbeit).

Der jeweils zur Anwendung kommende Hörstil wird in der natürlichen Kommunikation von Text und Hörerabsicht festgelegt. Im gesteuerten Sprachunterricht übernehmen Übungen zum Hörverstehen diese Funktion. Mit diesen werde ich mich im nächsten Abschnitt eingehender beschäftigen.

### 3.7. Übungen zum Hörverstehen

Wenn die Fertigkeit Hören im Unterricht trainiert wird, hängt die Art und Weise, wie dies geschieht einerseits vom Hörmaterial, andererseits von den Aufgaben, die dazu gestellt werden, ab. Da ich mich erst in Kapitel 4 genauer mit dem Hörmaterial auseinandersetzen werde, werde ich auch dort die jeweils zugehörigen Übungen auflisten. An dieser Stelle werde ich allerdings bereits eine Übersicht über verschiedene Übungstypologien geben.

Segermann (2003, 295) stellt fest, dass „unterrichtliche Maßnahmen zur Entwicklung des Hörverstehens“ eine „didaktisch-methodische Herausforderung“ darstellen, und auch Krumm (2001, 1091) weist auf die Bedeutung von Übungen hin: „Wie weit es gelingt, mit Hörtexten tatsächlich die Verstehensfähigkeit zu entwickeln, hängt in starkem Maße von den Höraufgaben ab“. Nach Solmecke (1993, 54) lenken die Übungen die Aufmerksamkeit der Lernenden in eine ganz bestimmte Richtung und begrenzen die von ihnen geforderte Verstehensleistung. Verstehensaufgaben sind umso schwieriger, je weniger geläufig den Lernenden die Aufgaben sind, je komplexer die geforderte Verstehensleistung ist und je mehr das Behalten des Gehörten und andere produktive Fähigkeiten der Lernenden im Vordergrund stehen (vgl. ebd). Die Aufgaben dürfen die Lernenden zwar fordern, sie dürfen sie aber nicht überfordern. Eine entspannte Atmosphäre sollte den Lernenden helfen, den Zeitdruck abzubauen, sie zu motivieren und ihnen Angst, Zweifel und Stress nehmen.

In DaF/DaZ ist man heute mit einer Fülle von Übungstypen konfrontiert, die auch Eingang in die Lehrwerke gefunden haben. In der Literatur werden die Übungen in verschiedene Kategorien eingeteilt. Dabei werden Hörverstehensaufgaben in methodischer Abhängigkeit nach verschiedenen Kriterien klassifiziert und auch als Kriterien einer Lehrwerkanalyse eingesetzt (vgl. Honnef-Becker 1996, 59). So hat die Komponenten-Typologie von Adelheid Schumann modellbildend auf Lehrwerke gewirkt. Die verschiedenen Komponenten des Perzeptionsprozesses (siehe Kap. 3.3. dieser Arbeit) sollen im Fremdsprachenunterricht schrittweise aufgebaut und zu einer komplexen Hörverstehenskompetenz zusammengefügt werden (vgl. Honnef-Becker 1996, 60f). Die Kritik an diesem Modell bezieht sich darauf, dass Hörverstehen kein analytischer, sondern ein ganzheitlicher Prozess ist. Es stellt sich die Frage, ob man „die komplexe Hörverstehenskompetenz auseinanderdividieren“ kann und die Komponenten isoliert geübt werden sollen (vgl. Honnef-Becker 1996, 62f). Auch das Ebenen-Modell von Solmecke (siehe Kap. 3.3. dieser Arbeit), das den verschiedenen Verstehensebenen Höraufgaben zuordnet, widerspricht ganzheitlichen Verstehenskonzeptionen des Hörverstehens (vgl. ebd., 64). Dieses Problem sieht auch Segermann beim gegenwärtigen Stand der Fremdsprachendidaktik. Sie unterscheidet zwei Übungsmodelle: ein wissensbasiertes, mehr formal orientiertes Komponenten- und Stufenmodell und ein tätigkeitsbasiertes, mehr inhaltlich orientiertes Integrationsmodell. Ersteres findet sich vorwiegend in Lehrplänen und Lehrbüchern, letzteres in kommunikativen Übungsvorschlägen der fachdidaktischen Diskussion (vgl. Segermann 2003, 296f). Da in Lehrwerken kaum Übungen zum Integrationsmodell vorkommen, werde ich in dieser Arbeit auch nicht weiter darauf eingehen.

Eine andere Möglichkeit der Klassifizierung von Übungen stellt die Phasen-Typologie von Dahlhaus (1994) dar. Hier werden die Übungen zum Hörverstehen nach ihrer zeitlichen Abfolge eingeteilt. Man unterscheidet Aufgaben, die **vor** dem Hören gemacht werden, Aufgaben, die **während** des Hörens gemacht werden und Aufgaben, die **nach** dem Hören gemacht werden. Außerdem wird dabei nach Hörstrategien (extensiv, intensiv, selektiv) und Verarbeitungsformen (verbal/nicht verbal) differenziert. Die einzelnen Übungen werden in Kapitel 4 dieser Arbeit aufgelistet.

Die hier vorgestellten Übungstypologien sind nur einige aus der Forschungsliteratur, es ist allerdings auch festzustellen, dass die Typologien Bezüge und Ähnlichkeiten



untereinander aufweisen, da ihre Entwicklung eng mit der Forschungslage zum Hörverstehen zusammenhängt. So stellt Krumm (2001,1091f) fest, dass sich „als Tendenz (...) von allen vorliegenden Vorschlägen die Integration der Fertigkeit Hören in komplexere, interaktive Sprachhandlungen, d.h. auch, die Verbindung von Hören und Sprechen bzw. Schreiben, festhalten“ lässt. Und Segermann (2003, 298) fordert nicht nur für das Hörverstehen, sondern für alle vier aufeinander abgestimmten Fertigkeiten das Prinzip, „dass lebendige Sprache in allen Modalitäten in der Verknüpfung von konkreter Verwendungsform mit konkret gemeintem Inhalt besteht.“

## 4. Hörmaterialien

Zunächst werde ich den Begriff Authentizität etwas näher beleuchten, dann auf Aussprachenormen und -varianten eingehen und schließlich die drei Bereiche des Hörmaterials besprechen: Hörtexte, Hörmaterial zur Phonetik und Instrumentalmusik, Klang und Geräusch. Da Hörtexte sowohl im Unterricht als auch in den Lehrwerken die größte Rolle in Bezug auf Hörmaterial spielen, werden sie auch in dieser Arbeit an erster Stelle genannt und bearbeitet.

### 4.1. Authentizität

Der Begriff der Authentizität bekam in den 70er Jahren mit der Kommunikativen Wende große Bedeutung und wird bis heute in der Forschung diskutiert. Das Adjektiv „authentisch“ bedeutet im allgemeinen Sprachgebrauch echt, richtig, eigentlich, natürlich, ungekünstelt (vgl. Legutke 1995, 4). Das in der Kommunikativen Didaktik entwickelte „Konzept der authentischen Texte“ richtete sich „gegen die in der damaligen Praxis der Lehrwerke verwendeten ‚Sprachvorbilder‘ und Texte, die (...) als ‚Nicht-Texte‘ oder ‚Un-Texte‘ bezeichnet werden“ (ebd.). Im Fremdsprachenunterricht sollten ab dieser Zeit nur Texte verwendet werden, die von MuttersprachlerInnen für MuttersprachlerInnen produziert wurden, anstelle von Texten, die eigens für den Fremdsprachenunterricht verfasst oder bearbeitet wurden. Wie problematisch der Begriff ist, zeigen die Diskussionen, ob im Unterricht authentische Texte, oder, vor allem im Anfangsunterricht, vielleicht doch eher didaktische Texte verwendet werden sollten, weiters, ob ein Text, der aus seinem Kontext gerissen wird, um im Unterricht Modellexemplar zu sein, überhaupt authentisch sein kann. So behauptet Solmecke (1993, 39) in Anlehnung an Quetz (1979, 117), dass eine allseits akzeptierte Definition von „authentisch“ in der Fremdsprachendidaktik nicht existiert. Honnef-Becker (1996, 49) stellt fest, dass „die Forderung nach Authentizität der Hörtexte (...) von Didaktikern nachdrücklich erhoben“ wird, der Begriff „authentisch“ allerdings „ganz unterschiedlich gebraucht und jeweils so definiert wird, daß er den vom Autor vertretenen Ansatz stützt“. Sie sieht Authentizität als grundlegende, aber problematische Kategorie.

Eine Vertreterin eines strengen Begriffs von Authentizität ist Susanna Buttaroni. Sie plädiert für „die Notwendigkeit authentischer Texte im Sprachunterricht“, da sie „als

Vehikel kultureller Werte sowie von Informationen über aktuelle Entwicklungen der Sprache (...) die optimale Quelle für den Zweit-/Fremdspracherwerb“ darstellen (Buttaroni 1995, 34). Die natürliche Komplexität der Sprache in authentischen Texten ist für sie der einzig gewinnbringende Input im Zweit-/Fremdspracherwerb. Der Anspruch auf Authentizität ist sowohl auf den Text, als auch auf den Vorgang des Hörens, die Übungsaktivität bezogen. „Beim Authentischen Hören wird versucht, dem Umgang mit Sprachwahrnehmung weitestgehend nahe zu kommen“ (Buttaroni 1997, 209).

Solmecke (1996, 85) und Honnef-Becker (1996, 50) treten für einen erweiterten Begriff von Authentizität ein. Grundsätzlich fordern sie zwar authentische Texte für den Unterricht, beziehen Authentizität allerdings auf Textsorten und operieren mit dem Begriff der „didaktischen Authentizität“ (vgl. Geddes und White 1978, Solmecke 1992,10):

„Mit dieser (...) Begriffsbildung werden Texte bezeichnet, die im Hinblick auf die Lernsituation konzipiert wurden, die jedoch in authentischer Kommunikation eingesetzt werden könnten (vgl. Dirven 1992, 253). Diese simulierten oder bearbeiteten Modell-Texte sollten nach den Regeln der Textsorte konzipiert und möglichst ‚echt‘ wirken. (...) Ein Text ist dann ‚didaktisch-authentisch‘, wenn er den Merkmalen der jeweiligen Hörtextsorte entspricht.“ (Honnef-Becker 1996, 50)

Bestimmte Hörtextsorten weisen jeweils charakteristische Merkmale auf. Diese finden sich auf der lautlich-paraverbalen Ebene, in der Wortwahl, in den Satzstrukturen, der Textankündigung, der themarelevanten inhaltlichen Gliederung und in der Textstruktur (vgl. Solmecke 2001, 898).

Authentizität umfasst neben Texteigenschaften auch sinnvolle Höraufgaben. Auch die Hörerrolle, die durch die jeweilige Aufgabenstellung definiert ist, sollte möglichst authentisch sein, das heißt die LernerInnen sollten im Unterricht mit Aufgaben konfrontiert werden, die sie auch in realen Kommunikationssituationen bewältigen müssen, bzw. die auf diese vorbereiten. Dies schließt natürlich die Abstimmung der Texte und Aufgaben auf die Zielgruppe ein. So lässt sich mit Paschke (2000, 63) feststellen, dass Authentizität im umfassenden Sinn für den DaF/DaZ-Unterricht mehrere Bereiche einschließt, nämlich die Berücksichtigung von Zielgruppenmerkmalen, Texteigenschaften und sinnvolle Höraufgaben.

Trautmann (2006, 426) stellt die Frage nach der Nähe (oder Ferne) von Hörtexten in Lehrwerken zu authentischen Aufnahmen und weist damit auf den „Grad an Authentizität“ hin. Sie bescheinigt Lehrwerkdialogen und Hörtexten hinsichtlich der Vermittlung gesprochener Sprache einen besonderen Stellenwert, da sie von den LernerInnen „als Simulation realer mündlicher Kommunikation, wie sie außerhalb der

Unterrichtssituation stattfindet, aufgefaßt werden“ (ebd.). Im Sinne eines handlungsorientierten Zweitsprachenunterrichts stellt sie weiters die Frage, ob die dargebotenen Texte und Übungen Handlungsqualität besitzen, das heißt Muster sprachlichen Handelns für die Lernenden bereitstellen. Dabei sind in diesem Zusammenhang folgende Fragen in Bezug auf Hörtexte in Lehrwerken wesentlich:

„Geben sie den Lernern realitätstaugliche, wenn auch einfache sprachliche Handlungsvarianten an die Hand oder werden die Lerner teilweise mit Vorlagen alleine gelassen, die außerhalb des Unterrichts nicht einsetzbar sind, weil beispielsweise die in realen Diskursen rekonstruierbaren sprachlichen Handlungsmuster nicht identifiziert werden und daher nicht in den Dialog bzw. Hörtext Eingang fanden?“ (Trautmann 2006, 427)

Besonders für den DaZ-Bereich ist es sehr wichtig, dass die Lernenden auch im Unterricht Muster realen sprachlichen Handelns vorgeführt bekommen, da sie im Zielsprachenland leben und arbeiten (wollen) und mit der zu erlernenden Sprache auch im Alltag konfrontiert sind. Außerdem müssen sie im täglichen Leben in dieser Sprache auch, wenn sie sie noch nicht ausreichend beherrschen, handlungsfähig sein. Lehrwerke sollten den Lernenden also reichhaltigen und geeigneten Input in Form von authentischen Hörtexten zur Verfügung stellen. Ein möglicher Kompromiss wäre der Einsatz von authentischen Tondokumenten und didaktisch-authentischen, d. h. von Lehrwerkautoren verfassten und produzierten Hörtexten, wie z.B. im DaF-Lehrwerk „Dimensionen“ (Jenkins u.a. 2002f). Es ist eigentlich verwunderlich, dass trotz der langjährigen Forderungen der Wissenschaft nach Authentizität der Hörtexte die Lehrwerkautoren noch immer dazu veranlasst, so viel konstruiertes Material anzubieten. Betrachtet man allerdings die Lehrwerke im Hinblick auf ihr Erscheinungsdatum, so kann man sehr wohl feststellen, dass die Hörtexte in den neueren Lehrwerken näher an das herankommen, was wir als authentisch bezeichnen.

In den Lehrwerken, die ich in dieser Arbeit untersuchen will, kommen ausschließlich didaktisch authentische, das heißt für das Lehrwerk konzipierte und erstellte Hörtexte vor. Diese sind entweder „ursprünglich von Muttersprachlern für andere Muttersprachler produziert, dann transkribiert, von geschulten Sprechern erneut gesprochen und dosiert mit Schwierigkeiten versehen“ worden (Solmecke 1993, 39) oder unter Berücksichtigung bestimmter lexikalischer, grammatischer etc. Phänomene von LehrwerkautorInnen verfasst und geschulten SprecherInnen gesprochen.

## 4.2. Aussprachenormen und -varianten

Im DaF/DaZ-Unterricht sollten die Standardaussprachen „als überregionale und allgemein akzeptierte Sprachformen (...) im Mittelpunkt stehen“ (Hirschfeld 2003, 55). Für den deutschen Sprachraum gibt es allerdings keine einheitliche Standardsprache, sondern mehrere Varietäten.

„Das Deutsche ist somit eine *plurizentrische Sprache*. Darunter ist nicht nur eine Sprache gemeint, deren Verbreitungsgebiet sich über mehrere Länder erstreckt, sondern auch über *mehrere Zentren* der sprachlichen Entwicklung verfügt, in welchen jeweils eine sog. *nationale Variante* mit eigenen Normen und einem gewissen „Eigenleben“ existiert.“ (Muhr 1993, 110)

„Die heutige deutsche Sprache hat im wesentlichen drei nationale Varietäten: das österreichische, das deutsche und das schweizerische Standarddeutsch. Alle drei gehören zur gleichen Sprache, weil sie einander linguistisch sehr ähnlich sind“ (Ammon 1996, 5). Die Standardsprache in Österreich unterscheidet sich zwar nicht im Wesentlichen, aber doch mehr oder weniger von jenen Deutschlands und der Schweiz. Dies ist insofern problematisch, als in den Lehrwerken aus dem Bereich DaF/DaZ meist der bundesdeutsche Standard vorherrscht (vgl. Ammon 1996, 13f). Für Lehrwerke wird die Standardaussprache in Anlehnung an den *DUDEN*. Aussprachewörterbuch (1990) verwendet. Dieser Standard orientiert sich eher am Norddeutschen und versteht sich als Gebrauchsnorm, d. h. er ist für jede Kommunikation verbindlich, kommt der Sprechwirklichkeit nahe, ist überregional, einheitlich, schriftnah und deutlich (vgl. Dieling/ Hirschfeld 2000, 13f). Dies gilt für Österreich nicht in vollem Ausmaß. Muhr (1993, 116) fordert daher, für den „DaF-Unterricht im deutschsprachigen Inland sollten die Normen des jeweiligen Landes primär sein, ohne deshalb zu regionalspezifisch zu werden“. Das bedeutet für den DaZ-Unterricht in Österreich (wie für den plurizentrisch orientierten DaF-Unterricht in Ostmitteleuropa und anderswo), dass hier eine „mittlere“ Norm, die eher der Aussprache im Süden des deutschen Sprachraums entspricht, vermittelt werden sollte (vgl. Muhr 1993, 117f).

Die Forderung, dass der Standard, der in der Zielsprache im jeweiligen Land gesprochen wird, zum Einsatz kommt, gilt besonders für den DaZ-Bereich, da die Lernenden ständig mit dieser Sprache konfrontiert sind. Für Lernende und Lehrende ist es schwierig, in Österreich mit Lehrwerken zu arbeiten, die sich ausschließlich am bundesdeutschen Standard orientieren, weil die Alltagssprache in Österreich bereits mehr oder weniger stark vom Dialekt beeinflusst ist (vgl. Wiesinger 2001, 484) und dies für die Lernenden grundsätzlich eine Schwierigkeit darstellt. Regionale Varianten sollten im DaZ-

Unterricht zwar nicht produktiv, sehr wohl aber rezeptiv Berücksichtigung finden. Plurizentrisch-orientierte DaF/DaZ-Lehrwerke weisen einen möglichen Kompromiss für den Zweitsprachenunterricht auf. Hier erfolgt eine multiregionale Darstellung des sprachlichen Materials, d.h. Unterschiede und Abweichungen werden zumindest explizit zur Darstellung gebracht, um den Ansprüchen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts nach einer gebrauchsfähigen Sprache gerecht zu werden.

### 4.3. Hörtexte

#### 4.3.1. Einteilung in Texttypen

Hörtexte lassen sich nach verschiedenen Gesichtspunkten klassifizieren. Ich werde zunächst eine Einteilung von Texttypen anführen, um die enge Verbindung zwischen Textsorte, Thema und Sprache eines Textes ersichtlich zu machen. Die Einteilung erfolgt entlang einer Skala von spontan gesprochener bis zu gelesener Schriftsprache (vgl. Dirven 1984, 21, Krumm 2001, 1089f und Glaboniat 2008, 58f).

#### **Spontan gesprochene Hörtexte**

Das sind Gespräche, die Ausschnitte realer Kommunikationssituation darstellen, der Hörer ist „heimlicher“ Mithörer, auf den allerdings keine Rücksicht genommen wird. Diese Hörtexte zeichnen sich durch starke Häufung der Merkmale der gesprochenen Sprache auf verschiedenen Ebenen aus: so treten auf phonetisch-phonologischer Ebene häufig Elisionen auf, auf lexikalischer Ebene umgangssprachliches Vokabular, auf grammatikalischer Ebene Parataxen, Ellipsen und veränderte Wortstellung. Der Anteil an phatischen Elementen ist groß, sie dienen der Aufrechterhaltung der Kommunikation, dem Nuancieren und Intensivieren von Bedeutungen. Bei diesen Hörtexten spielen die Frage der Varietät und des Registers sowie außertextliche Komponenten eine große Rolle. Sie sind besonders zum Verstehen natürlicher, zielsprachlicher Kommunikation geeignet und für den Zweitsprachenunterricht mit erwachsenen MigrantInnen von großer Bedeutung. In diesen Bereich fallen Gespräche aus dem privaten (Familie, Freunde, Nachbarn etc.) und öffentlichen Bereich (Arbeit, Institutionen etc.). Die Gesprächsformen und die damit verknüpften rhetorischen Strategien und Handlungsmuster unterscheiden sich je nach Gesprächsort erheblich voneinander. Dies

ist durch das Thema und die Beziehung der Gesprächsteilnehmer zueinander gegeben (vgl. Hess-Lüttich 2001, 286).

### **Vorbereitete Texte, spontan oder nicht spontan gesprochen**

Dies betrifft Interviews, Debatten, Vorstellungsgespräche, Reden, Ansprachen und Texte der indirekten Kommunikation (Radio, Fernsehen). „Kennzeichen dieser Textarten sind, dass sie zwar die Charakteristika der spontan gesprochenen Sprache in sich tragen, zusätzlich aber auch ganz bestimmte Kommunikationsfunktionen und Inhalte enthalten, die vorher schon durchdacht und teilweise schon geplant und gegliedert wurden“ (Glaboniat 2008, 59). Kast (1995, 43) hält spontan gesprochene, aber vorbereitete Textsorten, wie z.B. Interviews für besonders geeignet für das Training des Hörverstehens im Unterricht. Bei Radio- und Fernsehtexten fallen die meisten Komponenten der gesprochenen Sprache, die das Hörverstehen erleichtern, weg. Dies ist ebenso der Fall bei geschriebenen Texten, die gesprochen oder vorgelesen werden, wie z.B. Nachrichten, Berichte, Kommentare, Vorträge usw. Ihnen kommt fast ausschließlich referentielle Funktion zu. Sie tragen zwar noch Elemente der gesprochenen Sprache in sich, haben jedoch eher den Charakter einer öffentlichen Sprache, die durch geringe Redundanz und semantische Dichte gekennzeichnet ist.

### **Gedichte, Lieder, auf Tonträger gesprochene Literatur (Hörbücher), Hörspiele**

Sie weisen eher Elemente der geschriebenen als der gesprochenen Sprache auf und sind für den Deutschunterricht von großer Bedeutung. Da sie zum Zuhören produziert wurden, sind sie authentisches Hörmaterial. Die Lernenden treten vor allem bei Liedern in „Kontakt mit der anderen Kultur“, da sie zeigen, wie in dieser „gesprochen, gesungen, gefühlt, gedacht, ja gehandelt wird“ (Dahlhaus 1994, 76). Dabei stehen thematische und ästhetische Aspekte im Vordergrund. Da das Lied sowohl aus Text und Musik besteht, siehe auch Kap. 4.5. dieser Arbeit.

#### **4.3.2. Entwicklung von Kriterien für die Analyse von Hörtexten**

In diesem Abschnitt werde ich für Hörtexte relevante Kriterien besprechen: Themen, Präsentation, Textsorten, Sprache und SprecherInnen und Übungen. Dies ist eine Auswahl, andere Kriterien wie die Länge und der Schwierigkeitsgrad der Texte werden nicht berücksichtigt bzw. manchmal nur marginal erwähnt. Die Progression der Hörtexte

innerhalb des Lehrwerkes wird ebenfalls vernachlässigt, da von den einzelnen Lehrwerken jeweils nur die Niveaustufe A2 untersucht wird. Im Anschluss an die Besprechung werden Fragen an die Hörtexte formuliert, die weiters in Kapitel 5 als Kriterien fungieren. Bei der Entwicklung der Kriterien für die Hörtexte beziehe ich mich auf die Kriterienkataloge von Barkowski 1980, Beile 1984 und Kast 1994.

### **Themen**

Die Themen der Hörtexte sollten „inhaltlich an die Vorkenntnisse der Lernenden anknüpfen und ihr Interesse wecken“ (Solmecke 2001, 898). Die Feststellung Solmeckes, dass diese Forderung in der Literatur zwar als selbstverständlich erhoben, allerdings durchaus nicht immer erfüllt wird, zeigt sich besonders bei der Zielgruppe der MigrantInnen. Die Behandlung von Alltagsthemen, wie sie die kommunikative Didaktik zum Ziel des Sprachlernens erhoben hat, ist grundsätzlich natürlich passend für die MigrantInnen. Alltägliche Themen werden, bezogen auf den Schwierigkeitsgrad, grundsätzlich als „einfach“ eingeschätzt (vgl. Glaboniat 2008, 55) und Alltagsdialoge sind „die verbreitetste Hörtextsorte in Grundstufenlehrwerken (Honnef-Becker 1996, 51). Barkowski (1986, 53) kritisiert allerdings an den meisten Lehrbuchdialogen, dass „in Fragen und Antworten die Informationsübermittlung zwischen bestimmten, meist beruflich festgelegten ‚Rollen‘ vorgeführt“ wird. Die Rollen lassen keinen Raum für den Ausdruck persönlicher Beziehungen, die Dialoge erwecken den Eindruck, dass auf eine bestimmte Frage eine bestimmte Antwort erfolgen muss. In der Realität sind Gespräche allerdings nicht so festgelegt (vgl. ebd.). Da sich MigrantInnen in einem Prozess befinden, den man als „Zweitsozialisation“ (nach ihrer abgeschlossenen Sozialisation in ihrer Heimatgesellschaft) bezeichnet, sollte der Sprachunterricht bewusst auf diesen Prozess eingehen. Es sollten „abweichende Erfahrungen der Lernenden, ihre erlernten Werte und Bewertungen ernst genommen werden und Möglichkeiten eröffnet werden, sie ‚zur Sprache zu bringen‘“ (ebd., 52). Ausländer sollten als Gesprächspartner in Texten vorkommen, wichtige Sprachhandlungen wie ‚um Wiederholung/Erklärung bitten‘ und ‚Missverständnisse klären‘ sollten die Lernenden auf die sprachliche Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt vorbereiten (vgl. ebd.). Die Sprachkenntnisse sollten ihnen also trotz der vielfach psychischen und sozialen Probleme ermöglichen, ihre Existenz darzustellen, Vorurteile zu bekämpfen und dadurch die eigene Identität zu stabilisieren. Unterrichtsmaterial für MigrantInnen muss geeignete sprachliche Mittel zur Bearbeitung des Kultur- und Identitätskonfliktes bereitstellen (vgl. Barkowski u. a. 1986, 15). Wenn



die Lebenssituation und -bedingungen der Lernenden thematisch berücksichtigt werden, ist durch das Interesse und die Motivation gewährleistet, dass die Verarbeitung des Materials bei den Lernenden auch auf sprachlicher Ebene erfolgt.

Für die thematische Eignung von Hörtexten für MigrantInnen müssen folgende Fragen Berücksichtigung finden:

- Welche Themen haben die Hörtexte? Sind sie für MigrantInnen relevant?
- Wird in den Gesprächen der Beziehungsaspekt der Personen zueinander dargestellt bzw. thematisiert?
- Werden Kultur-bzw. Identitätskonflikte dargestellt bzw. verarbeitet?
- Werden Benachteiligung und Diskriminierung in der Mehrheitsgesellschaft dargestellt bzw. thematisiert?

### **Präsentation**

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Hörtexte zu präsentieren. Die Präsentation soll Antizipationsprozesse bei den Lernenden in Gang setzen und das Verstehen erleichtern. Die Präsentationsform steht oft mit der Aufgabenstellung in Zusammenhang, verschiedene Präsentationsformen haben jeweils bestimmte Vor- und Nachteile für den Lernprozess. Bei den folgenden Ausführungen stütze ich mich auf jene von Dahlhaus (1994, 172f).

Bei der Präsentation des ganzen Textes ohne Unterbrechung können sich die Lernenden in die Thematik „inhören“ bzw. „einleben“ und die Erfahrung machen, dass der Text „wirklichkeitsnahe“ verstanden werden kann. Es besteht allerdings die Gefahr, dass die Lernenden bei zu langen und schwierigen Texten „abschalten“. Dies kann durch die Präsentation in Abschnitten verhindert werden, hier können Zwischenfragen gestellt, bereits Gehörtes rekapituliert und schrittweise antizipiert bzw. spekuliert werden. Diese Art der Präsentation entspricht jedoch realen Hörsituationen nicht und wird hauptsächlich im Anfängerunterricht eingesetzt. Eine häufig vorkommende Variante ist die Präsentation des Hörtextes mit einer Illustration oder einem Foto. Ein Bild gibt nichtsprachliche Informationen über Mimik, Gestik, Körpersprache und Landeskunde und setzt den Verstehensprozess in Gang bzw. erweitert ihn. Im Fall, dass Text und Bild nicht zusammenpassen, werden die Erwartungen der Lernenden allerdings in die falsche Richtung gelenkt und der Verstehensprozess somit behindert. Die Vorteile der zusätzlichen Informationen durch das Bild und die gleichzeitige Konzentration auf den

Hörtext machen diese Präsentationsform im DaF/DaZ-Unterricht sehr beliebt und bereiten besser auf Realsituationen vor als die Präsentation des Hörtextes mit dem Schriftbild. Das Schriftbild kann einerseits zwar entlastend für das Verstehen wirken, da einzelne Wörter besser erkannt werden können, es kann allerdings vom Vorgang des Hörens auch ablenken. Vor allem unterrichtspraktische Gründe wie z.B. größere Übungsangebote, verschiedene Sozialformen sprechen oft für diese Art der Präsentation.

Es ergibt sich also folgende Frage für die Analyse der Hörtexte:

- Wie werden die Hörtexte präsentiert?

### **Textsorten**

In der DaF/DaZ-Didaktik herrscht Einigkeit darüber, dass im Unterricht viele verschiedene Hörtextsorten zur Anwendung kommen sollten. Edelhoff (1985, 15ff) führt folgende Hörtextsorten an, mit denen Lernende sowohl in der Realität, als auch im Klassenzimmer häufig in Berührung kommen: Ansagen, Anweisungen in Unterrichtsmedien, Dialoge, Features, Hörscenen, Interviews, Kommentare, Hörerbrief im Radio, Lieder, Nachrichten, Podiumsdiskussionen, Rundfunkprogramm, Veranstaltungsprogramm, Reden, Reportagen, Rezepte, Stellungnahmen, Telefongespräche, Werbung, Wetterberichte. Dies ist nur eine Auswahl, weitere Textsorten der gesprochenen Sprache siehe Hess-Lüttich (2001, 280-299).

Verschiedene Textsorten sind durch jeweils bestimmte Merkmale gekennzeichnet, die bei den HörerInnen eine Erwartungshaltung aufbauen und dadurch den Verstehensprozess erleichtern. Zu diesen Merkmalen zählen nach Edelhoff (1985, 24f): die äußere Gestalt bzw. die Geräuschkulisse, in die der Text eingebettet ist, d.h. außersprachliche, textimmanente Hintergrundgeräusche, die eine Kommunikationssituation beschreiben oder untermalen. Sie weisen auf den Kommunikationsort hin, z.B. Stimmengewirr im Kaffeehaus, oder kennzeichnen bestimmte Medien, z.B. Lautsprecher, Telefon, Funk, Radio (vgl. Glaboniat 2008, 60f). Eng mit der äußeren Gestalt verbunden ist das Medium, das den Text trägt (eine Fußball-Reportage kann z.B. in der Zeitung, im Radio oder im Fernsehen gegeben werden), weiters der Kode und das jeweilige Register, also die sprachliche Einkleidung der Information. Schließlich spielen die Adressaten und der Zweck der Mitteilung eine Rolle für die Gestaltung der jeweiligen Hörtextsorte. Zu

diesen Beschreibungsmerkmalen kommen außerdem die Charakteristika spontaner, gesprochener Sprache.

Für MigrantInnen sind neben Textsorten der indirekten Kommunikation besonders Alltagsdialoge aus verschiedenen Bereichen von Bedeutung: Arbeitsleben, Wohnen und Nachbarschaft, Behörden und Beratungsstellen, Gesundheitswesen und Schule bzw. Kindergarten etc. Dialoge, so wie alle Textsorten, weisen jeweils verschiedene Textbaupläne auf. Lüger (1993, 113) beschreibt Merkmale, die dialogische Texte, die im Sprachunterricht verwendet werden, aufweisen sollten, um möglichst authentisch zu sein. Sie sollten in einer bestimmten Situation nur wahrscheinliche Äußerungen enthalten, Gesprächseinleitungen und -beendigungen haben, Rückmeldesignale aufweisen, Charakteristika spontan gesprochener Sprache beinhalten, Modelle für Missverständnisse und ihre Behebung aufweisen, Elemente der Beziehungsregelung zwischen den Gesprächspartnern sowie gesprächsorganisatorische Elemente enthalten (vgl. ebd.).

Aus dem bisher Gesagten ergibt sich folgendes für die Analyse der Hörtexte:

- Welche Textsorten kommen im Lehrwerk vor?
- Welche Hörerrollen ergeben sich daraus?
- Äußere Erscheinung: Gibt es jeweils eine Geräuschkulisse?
- Sind die Textbaupläne authentisch?

### **Sprache, SprecherInnen**

Bezüglich der Häufigkeit der Merkmale der gesprochenen Sprache in Hörtexten herrscht in der Didaktik des DaF/DaZ-Unterrichts Uneinigkeit. Während VertreterInnen möglichst authentischer Sprache fordern, die Sprache sollte in ihrer natürlichen Komplexität vorkommen und alle Charakteristika der gesprochenen Sprache aufweisen, behaupten ihre GegnerInnen, dass dies zu schwierig für die Lernenden sei. Für MigrantInnen ist meiner Meinung nach ein komplexer sprachlicher Input im Unterricht sinnvoll, da sie damit auch in der Alltagswelt konfrontiert sind und lernen müssen, sich im „Dschungel der Alltagssprache“ zurechtzufinden. Neben der Standardsprache ist es bei dieser Zielgruppe auch notwendig, die Umgangssprache und die Ebene des Dialekts in den Unterricht einzubeziehen (vgl. Barkowski u. a. 1986, 16f). Dies sollte zwar nicht auf produktivem, aber sehr wohl rezeptivem Gebiet erfolgen. Hörtexte sind das Medium, in

dem diese sprachlichen Realitäten vorkommen und somit auch im Unterricht thematisiert werden sollten.

Hörtexte weisen je nach Textsorte bzw. Texttyp mehr oder weniger Merkmale der gesprochenen Sprache auf. Nach Schwitalla (2003) sind charakteristische Erscheinungen der gesprochenen Sprache auf prosodischer Ebene: natürliche Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke, Pausen, Intonation, Klangfarbe, emotionale Färbung und Betonung. Auf syntaktischer Ebene: Pausen, Wiederholungen, Abbruch, Korrektur, Neuanfang, Konjunktionen. Weiters wird die gesprochene Sprache durch Interjektionen gekennzeichnet (*ach! autsch! Ach du meine Güte! Donnerwetter!*) sowie Partikel („Moment *mal!*“, „Was ist *denn* mit dir los?“) und Elision („Wie geht’s?“) (vgl. Broschimmer 2005, 25f). Dialoge weisen Aufmerksamkeitssignale auf (*mhm, ja, so, aha*), die der Aufrechterhaltung der Kommunikation dienen und meist „gleichzeitig zum Redefluss der Sprechers realisiert“ werden (ebd).

Zu den Sprechermerkmalen gehören die Herkunft der SprecherInnen (regionale Markiertheit), Aussprache und Sprechgeschwindigkeit sowie zusätzliche non- und paralinguale Hinweise, die mit der sprachlichen Botschaft mitgeteilt werden. Zu letztgenannten gehören Ausdrucksmodalitäten durch Stimmführung, Gespanntheit, Verzögerungen, Selbstunterbrechungen, unregelmäßiges Sprechtempo, nervöses Räuspern, längere Sprechpausen etc. (vgl. Glaboniat 2008, 60). Hörtexte in Lehrwerken sollten eine Vielfalt an Stimmen aufweisen, die durch verschiedene SprecherInnen realisiert werden. So sollten männliche und weibliche SprecherInnen, SprecherInnen verschiedenen Alters, DialektsprecherInnen, NichtmuttersprachlerInnen und SprecherInnen verschiedener sozialer Herkunft im Hörmaterial vertreten sein. Hörtexte sollten an die sprachliche Realität der Lernenden anknüpfen und ein breites Spektrum verschiedener Ausdrucksmodalitäten und echter Kommunikation aufweisen.

Für die Analyse der Hörtexte ergibt sich aus dem bisher Gesagten:

- Gibt es Merkmale der gesprochenen Sprache in den Hörtexten? Wenige – viele?
- Gibt es Sprechermerkmale?
- Gibt es Regiolekt, Soziolekt, Umgangssprache?
- Gibt es ein breites Spektrum an verschiedenen SprecherInnen? Kommen NichtmuttersprachlerInnen vor?

## Übungen

In Kapitel 3.8. dieser Arbeit habe ich auf verschiedene Übungstypologien zum Hörverstehen hingewiesen. Für die Analyse der Hörtexte werde ich die Phasen-Typologie von Dahlhaus (1994) heranziehen. Da ich ausschließlich Lehrwerke der Stufe A2 begutachten werde, werde ich die Frage der Progression der Übungen in der Analyse vernachlässigen und das Augenmerk vielmehr auf die Frage nach der Vielfalt der Übungen im Lehrwerk lenken. Im Folgenden werde ich die Übungstypologie von Dahlhaus wiedergeben. Einzelne Übungen, die sowohl während oder nach dem Hören gemacht werden können, sind in beiden Fällen angeführt.

### **Aufgaben, die vor dem Hören gemacht werden können:**

Ziel: Hinführung zum Thema, Motivation der Lernenden, Aufbau einer Hörerwartung, Aktivierung des Vorwissens durch Aufbau einer Hörerwartung, Aktivierung des Vorwissens durch

- Assoziogramme (Signalwort, Signalsatz),
- visuelle Impulse (Illustration, Bild, Foto, Bildsalat, Video, Skizze usw.),
- akustische Impulse (Geräusche, Musik, Stimmen), Besprechung des Themas (Vorerfahrungen, Weltwissen der Lernenden) in der Mutter- oder Fremdsprache,
- Vorgabe von Schlüsselwörtern (Strukturskizze, Wortgeländer, „roter Faden“ durch den Text),
- Arbeit mit Satzkarten,
- Zuordnungsübungen (Bild – Text, Bild – Bild, Text – Text),
- richtige Reihenfolge herstellen (von Bildern, Texten usw.)
- Vorsprechen/Vorspielen einer sprachlich (und inhaltlich) vereinfachten Version des Hörtextes,
- Besprechung eines Lesetextes mit ähnlicher Thematik, Lesen einer inhaltlichen Zusammenfassung,
- phonetische Vorentlastung.

### **Aufgaben, die während des Hörens gemacht werden können**

Ziel: Intensives Hören

- Einzelne Informationen (Namen, Ort, Zahlen: Bingo usw.) aufschreiben, Rasterübungen,
- Text mitlesen,
- Lückentext mitlesen und Lücken schließen,
- Mitlesen der Schlüsselwörter/des Wortgeländers,
- Arbeit mit (umfangreichen) Wortlisten (*Was wird tatsächlich gesagt?*),
- Beantworten von globalen W-Fragen (*Wer? Wo? Wann? Wie viele Personen?*).

Nicht verbal reagieren und handeln:

- visuelles Diktat, Körperbewegungen, Weg verfolgen: Stadtplan, Landkarte usw.,
- richtige Reihenfolge herstellen.

Ziel: Extensives Hören/selektives Hören

Nicht verbal:

- Mehrwahlantworten (Multiple-choice),
- Richtig – Falsch ankreuzen,
- Ja – Nein ankreuzen,
- Informationen zuordnen (z.B. durch Pfeile),
- Arbeit mit Wortlisten (nur einige wenige Wörter müssen herausgehört werden),
- einen bestimmten Auftrag ausführen.

Verbal:

- stichwortartiges Beantworten von globalen Fragen (*Wer? Wo? Wann? Wie viele?*),
- einzelne Informationen in Raster eintragen.

### **Aufgaben, die nach dem Hören gemacht werden können**

Ziel: Kontrolle, Arbeit am Text

- Zuordnungsübungen (Text – Text, Bild – Bild, Bild – Text),
- Richtig – Falsch (kurze Hörtexte),
- Ja – Nein (kurze Hörtexte)
- Fragen zum Text: Raster mit 6 W-Fragen,
- richtige Reihenfolge herstellen (Wörter, Überschriften, Bilder),
- Raster ausfüllen,
- Welche Aussagen treffen zu?

(Dahlhaus 1994, 125f)

Dieser systematische Überblick kann nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, gibt es neben dieser Auflistung auch andere (z.B. Solmecke 1993, 54ff, Kast 1995, 45f, Segermann 2003, 296ff), die „die Vielzahl von Aufgabenmöglichkeiten, mit denen die unterschiedlichsten Textarten bearbeitet werden können“ (Solmecke 1993, 96), aufzeigen. Die Entscheidung, welche Aufgaben gestellt werden, ist von den LernerInnen und vom Hörtext abhängig. Außerdem muss beachtet werden, dass zu einem Text nicht zuviele Aufgaben gestellt werden, denn dies könnte auf die Lernenden demotivierend wirken. Hörtexte können manchmal auch ohne Aufgabenstellung gegeben werden, um „die Lernenden zum un- bzw. selbstgesteuerten Verstehen von Texten zu führen“ (ebd.). Wichtig ist bei Übungen zum Hörverstehen, dass sie auch mit anderen Fertigkeiten kombiniert werden. Für die „Integration der Fertigkeiten“ sprechen mehrere Gründe (vgl. Dahlhaus 1994, 127f):

- kommunikative: die Lernenden sollten auf die sprachliche Realsituation vorbereitet werden. Hören wird meist mit Sprechen, aber auch mit Lesen oder Schreiben (Notizen machen) kombiniert. Dialoge, die zuerst gehört wurden, können in weiterer Folge variiert werden. Der Rollenwechsel Hörer – Sprecher (bei Dialogen) sollte vorbereitet werden.

- lernpsychologische: neurophysiologische Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass beim Gebrauch der Sprache verschiedene Zonen der Hirnrinde gleichzeitig aktiviert werden und miteinander „kommunizieren“ (vgl. auch Kapitel 3.2. dieser Arbeit). Einzelne Sprachtätigkeiten sind also miteinander verbunden und fördern sich gegenseitig.
- motivationale: abwechslungsreiche Aktivitäten sind attraktiv und motivierend für Lernende.
- unterrichtspraktische: viele Übungen können für mehrere Fertigkeiten eingesetzt werden.

Für die Analyse ergeben sich folgende Fragen:

- Welche Übungen gibt es?
- Werden verschiedene Hörstile trainiert?
- Welchen Komponenten (nach Schumann) sind die Hörübungen zuzuordnen?
- Werden die Hörübungen mit anderen Fertigkeiten kombiniert?

#### 4.4. Hörmaterialien zur Phonetik

##### 4.4.1. Hörphonetik, phonematisches Hören

Hörmaterialien und Übungen zur Phonetik beschäftigen sich mit der lautlichen Seite der Sprache. Das phonologische Teilsystem der Sprache ermöglicht uns, zu hören, d.h. akustische Eindrücke als sprachliche Signale zu erkennen und diese als solche weiterzuverarbeiten, und zu sprechen, also Bedeutungsinhalte mit sprachlichen Lauten zu verbinden, um uns verständlich zu machen. Die empirische Basiswissenschaft der Phonologie ist die Phonetik, die sich mit den physikalisch messbaren Manifestationen von sprachlichen Signalen beschäftigt. (Vgl. Kerschhofer 1996, 6).

Dieling/ Hirschfeld (2000, 11) unterscheiden zwischen Phonetik und Phonologie: „Die Phonetik befasst sich mit den hör- und messbaren Eigenschaften gesprochener Sprachlaute, die Phonologie mit deren bedeutungsunterscheidender Funktion.“ Phonetik im Fremdsprachenunterricht umfasst Intonation (Wort- und Satzmelodie, Akzentuierung, Rhythmus, Pausen, Tempo ) und Artikulation (Lautbildung) (ebd., 12).

Ausgehend von einer Lernzielbestimmung des Phonetikunterrichts wird zwischen perzeptiven (Hören, Heraushören) und produktiven phonetischen Fertigkeiten (Sprechen,

Aussprechen) unterschieden. Hören ist (noch immer) gegenüber dem Sprechen im Hintergrund, allerdings lässt sich hier seit längerem ein Wandel dahingehend feststellen, dass die Perzeption grundlegend für die Produktion gesehen wird (vgl. Kelz 1992, 23) und dadurch aufgewertet wurde.

Auch Dieling/ Hirschfeld (2000, 29) unterscheiden zwischen Hör- und Sprechphonetik. Da sich die vorliegende Arbeit mit dem Hören beschäftigt, ist auch im Bereich der Phonetik vor allem die Hörphonetik von Relevanz, es darf jedoch nicht vergessen werden, dass beide Bereiche prinzipiell eng miteinander verbunden sind.

Wie wir beim verstehenden Hören bereits festgestellt haben, gibt es unterschiedliche Arten des Hörens. Für den Bereich der Phonologie und Phonetik sind vor allem das phonematische und das phonetische Hören von Bedeutung. Dieling/ Hirschfeld definieren

„das **phonologische oder phonematische Hören**, bei dem kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten differenziert und identifiziert werden (z.B. *Land – Rand*)“,

„das **phonetische Hören**, bei dem über die reine Bedeutungsunterscheidung hinaus bestimmte Klangmerkmale wahrgenommen werden (z.B. ob das *R* in *Rand* ein Reibe- oder ein Zungenspitzen-*R* ist).“

(Dieling/ Hirschfeld 2000, 48).

Das Ziel des Hörtrainings besteht nach Rausch (1991, 91) darin, „ein phonematisches Hören aufzubauen, denn erst auf dessen Grundlage ist das verstehende Hören möglich“.

Dieser Vorgang ist äußerst komplex:

„An das Ohr des Lernenden [dringt] eine zunächst anscheinend ungeordnete Menge von Schallmerkmalen. Diese ungeordnete Menge hat jedoch eine innere Ordnung, die erst dann begreiflich wird, wenn ihre wechselseitigen Beziehungen aufgedeckt werden. Dies muß mit den verschiedenen Mitteln der Bewußtmachung erfolgen. Die Laute, die einem bestimmten Phonem zuzuordnen sind, müssen nun in allen ihren positionellen und koartikulatorischen Erscheinungen in genügend großer Anzahl vorgeführt werden, erst dann kann sich beim Lernenden das Phonem synthetisieren. Erst wenn diese Bedingung erfüllt ist, kann ein Laut in noch nicht gehörten Wörtern dem Phonem zugeordnet werden.“ (Rausch 1991, 91)

Die einzelnen Laute müssen in verschiedener Umgebung gehört werden, damit eine umfangreiche Phonemkenntnis aufgebaut werden kann. Dies kann nur durch ein gezieltes Hörtraining erfolgen.

#### 4.4.2. Interferenz, Bedeutung der Aussprache für die Kommunikation

Die Schwierigkeiten für Lernende im Bereich der Aussprache sind besonders groß, da sowohl das Hören, als auch das Artikulieren und Intonieren der Lernenden durch die Muttersprache geprägt sind (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 17) und es dadurch zu Interferenzen kommt. Hirschfeld (2003, 277) behauptet, dass die Interferenz im Bereich



der Aussprache meist größer als in der Grammatik und Lexik ist, da „das Erlernen neuer Hörmuster und neuer Sprechbewegungen nicht nur vorrangig eine Gedächtnisleistung (...) darstellt, sondern mit psychischen und physischen (...) Problemen verbunden ist“. Ein spezielles Hör- und Aussprachetraining ist daher erforderlich, damit diese Probleme überwunden werden können. Dabei geht es Hirschfeld im Bereich Hören vorrangig um:

- „die Entwicklung neuer Hörmuster, d.h. das auditive Differenzieren und Identifizieren von prosodischen und lautlichen Merkmalen,
- die Interpretation (akustisch) teilweise weit voneinander entfernter situativer, stilistischer, emotionaler, regionaler und individueller Aussprachevarianten, d.h. das für das Verstehen notwendige Abstrahieren und Bewerten von Schallereignissen,
- das Bewusstwerden bzw. Bewusstmachen von in der Muttersprache unbewusst rezipierten und produzierten Klangmerkmalen der Fremdsprache sowie der ihnen zu Grunde liegenden Regularitäten, (...)“ (Hirschfeld 2003, 59f)

Hirschfeld (2003, 58) behauptet, dass Verstöße gegen phonetische (prosodische, artikulatorische) Merkmale des Deutschen „die Verständlichkeit, die Verständigung und das Verhältnis der GesprächspartnerInnen zueinander“ beeinflussen. So können Verstehensprobleme bei Lernenden Unsicherheiten und Sprechhemmungen auslösen. Ausspracheabweichungen (von Deutschlernenden, DialektsprecherInnen oder Sprachgestörten) können die soziale Akzeptanz beeinträchtigen. Vom fremden Akzent wird auf den Bildungsstand, die soziale Zugehörigkeit, den Intelligenzgrad und sogar auf bestimmte Charaktereigenschaften geschlossen. Personen mit „schlechter“ Aussprache werden – unbewusst – oft abgewertet bzw. weniger akzeptiert (vgl. ebd.). Die phonetisch-phonologische Dimension ist also für ZweitsprachesprecherInnen sowohl auf rezeptiver als auch auf produktiver Ebene von großer Bedeutung. Der Einfluss der jeweiligen Muttersprache bestimmt wesentlich die Selbst- und Fremdwahrnehmung der ZweitsprachesprecherInnen (vgl. Liedke 2003).

#### 4.4.3. Entwicklung von Kriterien für die Analyse des Hörmaterials zur Phonetik

Die Entwicklung der folgenden Kriterien stützt sich auf die Ausführungen von Dieling/Hirschfeld (2000).

#### **Themen**

Heterogene Gruppen stellen besondere Anforderungen an den Phonetikunterricht, da die Unterschiede zwischen den Lernenden oft sehr groß sind. Hirschfeld (2001, 876) betont

die Bedeutung der Intonation für die Kommunikation und schlägt folgende Übungsschwerpunkte für diese Gruppen vor:

- Akzentuierung und Rhythmus,
- Sprechmelodie,
- Vokallänge und -spannung,
- Ö-Laute und Ü-Laute,
- Vokalneueinsatz (*von/ Ina* vs. *von Nina*),
- Konsonantenspannung und Stimmbeteiligung (*fortis-lenis*),
- Auslautverhärtung,
- Ich- und Ach-Laut,
- Hauchlaut [h],
- R-Laute (frikativ-vokalisiert),
- Assimilationen (z.B. der Endung *-en*, der Stimmbeteiligung).

### **Transkription**

Für die Darstellung des Lautsystems steht die Internationale Lautschrift API (Association Phonétique Internationale) zur Verfügung. Mit diesem phonetischen Alphabet werden die Laute (Artikulation) und der Wortakzent aufgezeichnet. Für die Intonation, Sprechakzente, Pausen, Melodieverläufe und andere suprasegmentale Erscheinungen existiert kein verbindliches System. Zu den Gründen für die Verwendung der Lautschrift zählen unter anderem die Tatsache, dass sie für sehr viele Sprachen verwendet wird und dass die Lernenden Aussprachewörterbücher selbstständig verwenden können. Außerdem können die Laut-Buchstaben-Beziehungen eindeutig dargestellt werden und die Lernenden können Abweichungen zwischen Schreibung und Aussprache genau unterscheiden. Gegen die Verwendung spricht, dass zusätzliche Zeichen gelernt werden müssen und dass das Nebeneinander von Laut- und Schriftzeichen verwirrend sein kann. Dies ganz besonders, wenn die Lernenden in ihrer Muttersprache andere als die lateinischen Schriftzeichen verwenden. Es stellt sich die Frage, ob die Verwendung der Lautschrift in diesem Fall für die Lernenden eher hilfreich ist oder sie vielleicht überfordert. Zusätzlich erschwerend könnte außerdem die Tatsache sein, dass verschiedene Lehrwerke für die suprasegmentalen Erscheinungen verschiedene graphische Darstellungen verwenden. Das Zeicheninventar für lautliche Erscheinungen könnte somit umfangreich und kompliziert für die LernerInnen werden. Dies ist vor allem bei der Gruppe der MigrantInnen zu bedenken.

## Übungen

Man unterscheidet zwischen vorbereitenden und angewandten Hörübungen (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 49ff).

Zu den vorbereitenden Übungen gehören Eintauchübungen, Übungen zum Diskriminieren und Identifizieren. Bei den **Eintauchübungen** werden Texte mit suggestiver Ausstrahlung vorgespielt oder vorgetragen. Der Inhalt muss dabei nicht verstanden werden.

„Die Lernenden sollen in die Sprache eintauchen, in deren (Wohl-)Klang baden und auf diese Weise zum Nachahmen animiert werden. Erste lautübergreifende, klangliche Besonderheiten der neuen Sprache werden so erfasst, vor allem Rhythmus, Melodie, Pausen, Sprechtempo und andere intonatorische Merkmale.“ (Dieling/Hirschfeld 2000, 49)

Eintauchübungen können auch für bestimmte phonetische Themen sensibilisieren, die dann weiter verarbeitet werden.

Beim **Diskriminieren** wird die Fertigkeit, fremdsprachige Klänge und Laute zu unterscheiden, trainiert. Durch Kontrastierung (Gegenüberstellung von Einzelwörtern, z.B. *Fahne* – *Schwamm*, Familiennamen, z.B. *Herr Kahne* – *Herr Kanne*, Nonsensewörtern, z.B. *mahne* – *manne* und Minimalpaaren, z.B. *Staat* – *Stadt*) treten Unterschiede klar hervor.

Beim **Identifizieren** müssen Laute und Klänge wieder erkannt werden. Dem Identifizieren sollte das Diskriminieren vorangehen. Die beiden Techniken können sowohl im segmentalen, als auch suprasegmentalen Bereich angewendet werden (z.B. Satzmelodie markieren: fallend, steigend, gleich bleibend). Dieling/Hirschfeld halten die Kontrolle des identifizierenden und diskriminierenden Hörens für sehr wichtig, damit Lehrende und Lernende erkennen können, wo die Hörschwierigkeiten liegen. Dies kann schriftlich – durch Ankreuzen, Markieren (unterstreichen, durchstreichen), Ordnen, Transkribieren, Schreiben (Diktat, Lückendiktat) – oder durch Nachsprechen, Handzeichen oder Körperbewegung geschehen.

Während die Diskriminations- und Identifikationsübungen für phonetische Zwecke konstruiert sind, bilden die **angewandten Übungen** „die Brücke zu jenen Hörübungen, (...) bei denen es um den Inhalt geht (verstehendes Hören)“ (ebd., 54). Texte, Dialoge und Lieder eignen sich für die individuelle Arbeit. Als Kontrollformen können Notieren (Diktat), Ergänzen (Lückendiktat) und Nachsprechen eingesetzt werden.

Hirschfeld (2003, 61) gibt als Empfehlungen für den Unterricht, dass nur in kurzen, einführenden Phasen an isolierten Einheiten (Lauten, Einzelwörter) gearbeitet werden

und möglichst bald zu größeren Sprecheinheiten (rhythmisch-melodische Gruppen) übergegangen werden soll. Die Übungen sollten abwechslungsreich und in den Kontext eingebunden sein. „Durch diese situative Bindung erscheint das Üben den Lernenden sinnvoller, die Übung kann (mit jeweils anderen Beispielen) beliebig oft wiederholt werden, ohne dass die Motivation nachlässt, und der Behaltenseffekt ist größer.“ (ebd.) Wichtig ist das Üben von Alltagslexik, die in der Kommunikation gebraucht wird (z.B. Zahlen, Namen, Verbformen), Zungenbrecher und Nonsenssätze sollten nur als Abwechslung gelegentlich aufgegriffen werden. Besonders sinnvoll ist es auch, die Arbeit am Hören (und Aussprechen) mit Grammatik und Lexikarbeit zu verbinden.

Aus den bisherigen Überlegungen ergeben sich für die Analyse des Phonetikmaterials der Lehrwerke folgende Kriterien zur Beurteilung:

- Welche Themen werden behandelt?
- Ist das Vorgehen im Material kognitiv fundiert oder wird auf Imitation gesetzt?
- Wird die internationale Lautschrift verwendet?
- Welche Übungen gibt es und sind sie kontrollierbar?
- Sind die Übungen kommunikativ (Alltagslexik) und werden sie mit Grammatik und Lexik aus der jeweiligen Lektion verbunden?

#### 4.5. Instrumentalmusik, Geräusch, Klang

Die am häufigsten vorkommende Verwendungsform von Musik im DaF/DaZ-Unterricht ist der Einsatz von Liedern (siehe Kap. 4.3.1. dieser Arbeit). Eine weitere, allerdings schon seltener genutzte Möglichkeit ist das verbale Bearbeiten von Themen aus dem Bereich der Musik. Solche Themen sind z.B. das Leben von KomponistInnen und InterpretInnen, Musikstücke und ihre Entstehungszeit, Fragen der Rezeption und Bedeutung des gehörten Musikstückes etc. In diesen Fällen sind Musikstücke „(...) Objekte, die authentische Einblicke in die fremde Kultur ermöglichen (können)“ (Badstübner-Kisik 2004, 11). Schließlich kann man Musikstücke auch zu Objekten werden lassen, mit deren Hilfe sprachliche Aktivitäten von den Lernenden hervorgebracht werden. Beim intensiven Hören eines Instrumentalmusikstückes z.B. werden individuelle Prozesse der Wahrnehmung und sprachlichen Verarbeitung angeregt, die in persönlicher Spracherarbeitung umgesetzt werden und so neue Texte hervorbringen

(vgl. Blell/ Hellwig 1996, 8). Dabei werden subjektiv wahrgenommene Emotionen, Gedanken, Erinnerungen, Assoziationen mündlich oder schriftlich in Sprache umgesetzt. Für solche Aktivitäten eignet sich besonders Programmmusik aufgrund ihres erzählenden Charakters (vgl. Badstübner-Kizik 2004, 11).

Der Einsatz von Klängen und Geräuschen ist im Unterricht meist Vehikel der Hörtexte. Die eigenständige Funktion des Hörens als weitere Dimension unserer Umwelt wird zu wenig beachtet, obwohl sie eine bedeutende Rolle für die menschliche Verfassung spielt. Die Akustik im Straßenverkehr unterscheidet sich grundsätzlich von derjenigen, die uns z.B. im Restaurant, bei einem Waldspaziergang oder am Strand umgibt (vgl. Wermke 2000, 123).

„Wir empfangen Warnsignale und nehmen Atmosphären wahr. Wir erfahren unsere Position im Raum über die Akustik, und unser Wohlbefinden hängt stark von den Klängen und Geräuschen in unserer Umgebung ab.“ (Wermke 2000, 123)

Der Alltag ist stark von einer medialen Akustik beeinflusst, wie z.B. permanente Beschallung in öffentlichen Gebäuden, Büroakustik mit Telefon, Computer und Fax, der Fernseher zu Hause, die Musik beim Autofahren oder in der Disko u. a. Medien sind nicht nur Teil unserer Umwelt, sie reproduzieren sie auch in Filmen und Reportagen, künstlerisch gestaltet in Klanginstallationen, Soundscapes und Features (vgl. ebd.). Von dieser Tatsache lässt sich nicht nur für den Deutsch als Mutterspracheunterricht, sondern auch für den DaZ-Unterricht mit Wermke feststellen, dass das „Zuhören als eine Dimension von Medienkompetenz“ geschult werden soll, dass „auditive Medien als Mittel zur Entfaltung von Wahrnehmungskompetenz“ einzusetzen sind zusammen mit „Aufgabenstellungen, die von der Wahrnehmung zur Vorstellung akustischer Dimensionen führen“ (ebd., 124).

Badstübner-Kizik (2008, 67) weist auf eine (inter)kulturelle Dimension des Hörens von vor allem Instrumentalmusik, Klanginstallationen oder Geräuschen hin. Sie behauptet, dass beim Hören Strategien geübt werden können, mit „Fremdem“ umzugehen, da Musik offen und leichter zugänglich ist als z.B. Sprache (vgl. dies. 2004, 12ff). Es kann mehrere gleichberechtigte Interpretationen von Musikstücken nebeneinander geben, da die „Richtigkeit“ nicht überprüft werden kann. Das Hören von Instrumentalmusik, Klanginstallationen oder Geräuschen kann das bewusste Wahrnehmen des Objektes (Musik-, Klangobjektes) schulen, die Reflexion der eigenen Wahrnehmung und ihre sprachliche Umsetzung beeinflussen, das Stellen von Fragen hervorrufen und einen

souverän erlebbaren Umgang mit „fremden Erscheinungen“ fördern. Wichtig ist jedoch das genaue Hinhören, das solche Prozesse in Gang setzen kann. Dieser Ansatz kann meiner Meinung nach vor allem im DaZ-Unterricht sehr nützlich sein. Da viele MigrantInnen, die Deutsch lernen, lernungewohnt sind oder vielfach Lebensumstände zu meistern haben, die generell nicht die besten Lernvoraussetzungen zulassen, können mit dem Einsatz vor allem von Instrumentalmusik und Klang ungenutzte Reserven freigemacht werden. Nach Badstübner-Kizik (2004, 21ff) kann dabei Musik die Funktion einer Vorbereitung und Unterstützung einer bewussten, intensiven Wahrnehmung übernehmen mit dem Ziel, die Lernenden zu entspannen und beruhigen, eine (positive) Erwartungshaltung aufzubauen, die Ausdauer zu trainieren, die Konzentrationsfähigkeit und Gedächtnisleistung zu verbessern, das Vorstellungsvermögen zu stärken und Phantasie und Kreativität freizusetzen und komplexe sprachliche Aktivitäten zu trainieren. Weiters kann durch Musik und Klang die Reflexionsfähigkeit gefördert werden. Empathie und Sensibilität können gestärkt werden, Motivation und Neugier entwickelt, Vorwissen aktiviert und das Bedürfnis nach (sprachlichem) Austausch und Zusammenarbeit geweckt werden, das Selbstbewusstsein kann gestärkt oder relativiert und die eigene Meinungsbildung und die anderer verbessert werden. Weitere Funktionen von Musik im Fremdsprachenunterricht sind die Unterstützung der Rezeption und Produktion von Sprache und die Förderung eines subjektiven (landeskundlichen) Wissenskontextes. Weitere genaue Zielsetzungen und dazugehörige Arbeitsformen für die verschiedenen Funktionen von Musik siehe Badstübner-Kizik (2004, 19-25).

Ich habe hier nur auf einige wesentliche Aspekte dieses Themas hingewiesen. Offensichtlich ist, dass im Bereich Instrumentalmusik, Geräusch, Klang im DaF/DaZ-Unterricht derzeit noch viel Potential ungenutzt brachliegt. Eine tiefere Auseinandersetzung wäre zwar von Interesse, würde den Rahmen dieser Arbeit jedoch sprengen.

Für die Analyse des Hörmaterials der verschiedenen Lehrwerke ergeben sich folgende Fragen:

- Gibt es Instrumentalmusik im Hörmaterial?
- Gibt es Geräusche, Klänge?
- Welche Übungen gibt es dazu?

## 5. Lehrwerkanalyse

### 5.1. Untersuchungsgrundlagen, wissenschaftliche Methode

Im bisherigen Teil meiner Arbeit bin ich zunächst auf wissenschaftliche Erkenntnisse in Bezug auf Hörverstehen und -material eingegangen. Bei der Besprechung des Hörmaterials habe ich in Anlehnung an verschiedene Kriterienkataloge Fragen formuliert, die ich in Kap. 5.3. in eine Kriterienliste aufnehme. Das Hörmaterial und die dazugehörigen Übungen der ausgewählten Lehrwerke werden nach diesen Kriterien analysiert und dann einem Vergleich unterzogen. Dieses Vorgehen ist methodisch in den Bereich der Lehrwerkkritik bzw. Lehrwerkanalyse einzuordnen.

„Lehrwerkkritik versucht, vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Zielvorstellungen in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu bündeln. Sowohl die Auswahl der zu Grunde gelegten Kriterien als auch deren Anwendung auf konkrete Materialien stellen, (...), Formen einer subjektiven Interpretation dar: (...)“ (Krumm/ Duszenko 2001, 1034)

Lehrwerke sollen „unabhängig von ihrer praktischen Erprobung auf die Übereinstimmung mit didaktischen und fachlichen Konzepten“ überprüft werden (ebd.). So sollen „die einem Lehrwerk zu Grunde liegenden Prämissen im Hinblick auf Methode, Lernziele, Adressatenbezug, das Verständnis von Sprache und Lernen u.ä. transparent“ gemacht werden (ebd., 1035). Dabei kann „eine ‚Schreibtischevaluation‘ von Lehrwerken zu durchaus vergleichbaren Ergebnissen kommen (...) wie eine aufwendige Praxisevaluation“ (ebd.).

Die vorliegende Arbeit zielt nicht auf das Lehrwerk im Ganzen, sondern analysiert nur einen Teil, nämlich den Material- und Übungsbereich der Fertigkeit Hören hinsichtlich der Eignung für die Zielgruppe MigrantInnen. Die Analyse des Hörmaterials soll auf Stärken und Schwächen in diesem Bereich hinweisen und einen Beitrag zur flexiblen Nutzung von einzelnen Aspekten von Lehrwerken (hier Hörmaterial) durch Lehrende leisten. Im Sinne eines zielgruppenorientierten Sprachunterrichts fordert Krumm:

„Wenn schon die Forderung nach zielgruppen- und herkunftssprachenspezifischen Lehrwerken kaum erfüllt wird, so sollten die Lehrkräfte zumindest durch Kombination und ‚Ausschlachten‘ verschiedener Lehrwerke ein für ihre Gruppe möglichst angemessenes Angebot zusammenzustellen.“ (Krumm 1986, 9)

Auch die eigene Erfahrung zeigt, dass Lehrende im DaZ-Unterricht meist verschiedene Lehr- und Lernmaterialien einsetzen müssen, um den Unterricht an die Bedürfnisse der MigrantInnen anzupassen.

## 5.2. Ausgewählte Lehrwerke

In der folgenden Analyse werden die Hörmaterialien und dazugehörigen Übungen der Lehrwerke *Delfin 2*, *Tangram aktuell 2*, *Schritte 3* und *4* untersucht. Diese Bände folgen der Niveaustufe A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Die Auswahl der Lehrwerke begründet sich einerseits durch persönliche Erfahrungen mit denselben, andererseits durch die Bestätigung mehrerer Institutionen, die in Wien Deutschkurse für MigrantInnen anbieten, dass diese Lehrwerke teils kurstragend oder als Zusatzmaterialien für diese Zielgruppe eingesetzt werden.

Von den drei ausgewählten Lehrwerken ist nur *Schritte* explizit für die Zielgruppe MigrantInnen konzipiert, laut AutorInnen eignet es sich „besonders für Lernende, die in einem deutschsprachigen Land leben oder leben möchten“ (Hilpert u.a. 2004, 6). Anders *Delfin* und *Tangram aktuell*; sie sind nicht explizit auf diese Adressatengruppe hin konzipiert, schließen sie allerdings mit ein. Aus dieser Tatsache heraus ist zu rechtfertigen, dass diese Lehrwerke auf die Eignung in Bezug auf die Zielgruppe MigrantInnen überprüft werden.

## 5.3. Kriterienliste

### Hörtexte

- Welche Themen haben die Hörtexte? Sind sie für MigrantInnen relevant?
- Wird in den Gesprächen der Beziehungsaspekt der Personen zueinander thematisiert?
- Gibt es Räume für die Darstellung und Verarbeitung des Kultur- und Identitätskonflikts sowie der Benachteiligung und Diskriminierung in der Mehrheitsgesellschaft?
- Wie werden die Hörtexte präsentiert?
- Welche Textsorten kommen vor?
- Welche Hörerrollen ergeben sich daraus?
- Äußere Erscheinung: Gibt es jeweils eine Geräuschkulisse?
- Sind die Textbaupläne authentisch?
- Gibt es Merkmale der gesprochenen Sprache in den Hörtexten? Wenige – viele?
- Gibt es Sprechermerkmale?
- Gibt es Regiolekt, Soziolekt, Umgangssprache?



- Gibt es ein breites Spektrum an verschiedenen SprecherInnen? Kommen NichtmuttersprachlerInnen vor?
- Welche Übungen gibt es?
- Werden verschiedene Hörstile trainiert?
- Welcher Komponente (nach Schumann) sind die Übungen zuzuordnen?
- Werden die Hörübungen mit anderen Fertigkeiten kombiniert?

### **Hörmaterialien zur Phonetik**

- Welche Themen werden behandelt?
- Ist das Vorgehen im Material kognitiv fundiert oder wird auf Imitation gesetzt?
- Wird die internationale Lautschrift verwendet?
- Welche Übungen gibt es und sind sie kontrollierbar?
- Sind die Übungen kommunikativ (Alltagslexik) und werden sie mit Grammatik und Lexik aus der jeweiligen Lektion verbunden?

### **Instrumentalmusik, Geräusch, Klang**

- Gibt es Instrumentalmusik im Hörmaterial?
- Gibt es Geräusche, Klänge?
- Welche Übungen gibt es dazu?

## **5.4. Delfin 2**

Die Niveaustufe A2 entspricht *Delfin* Teil 2, Lektionen 8 – 14. Bei der Angabe der Hörtexte verwende ich die Nummer der jeweiligen Lektion und der dazugehörigen Übung. Aus dem Kursbuch ist dann die Nummer des Hörtextes auf der CD und die Nummer der CD ersichtlich.

### **5.4.1. Hörtexte**

Die Hörtexte in *Delfin* befinden sich ausschließlich im Kursbuch im jeweiligen Lektionsabschnitt der Fertigkeit „Hören“. Die Beispielttexte zur Fertigkeit „Sprechen“ wurden nicht berücksichtigt.

### **Themen**

Die Themen der Hörtexte in *Delfin* sind durchwegs Alltagsthemen. Es kommen Texte über das Essen, im Restaurant, Wohnungseinrichtung, Kleidung, Schulsystem, Beruf,

Nachrichten, Wetter, Urlaub, persönliche, problemorientierte Berichte, Party-Small-Talk u.a. vor. Man könnte meinen, dass sie an die Vorkenntnisse der Lernenden anknüpfen. Für MigrantInnen, die in Österreich Deutsch lernen, ist dies aus mehreren Gründen allerdings eher nicht der Fall.

Die Darstellung der Menschen ist rollenhaft, teilweise klischeehaft. Die ProtagonistInnen der Hörtexte äußern sich zu ihrem Essen, ihrer Wohnung, ihren Berufswünschen, ihrem Beruf, ihrem Urlaub etc. Es gibt zwar keine Konflikte zwischen den GesprächsteilnehmerInnen, aber sehr oft einen grantigen, genervten Unterton, z.B. bei älteren Ehepaaren (L9Ü6) oder ArbeitnehmerInnen (L10Ü11). Für HörerInnen werden bei diesen ProtagonistInnen keine menschlichen Motivationen oder Gefühle transparent, die Menschen wirken unecht und künstlich. Männer und Frauen werden in ihren traditionellen Rollen gezeigt, nur in Lektion 11 (Ü8) wird dieses Bild gebrochen. Hier kommen zwei Frauen, die als Dachdeckerin und FernfahrerIn in traditionellen Männerberufen arbeiten, zu Wort. Auch junge Leute haben typische Rollen: SchülerInnen mit klischeehaften Berufsvorstellungen (L11Ü7), Verliebte, die klischeehaft miteinander telefonieren (L13Ü6b). Diese in den Hörtexten vorgeführten Menschen eröffnen keine Bezugspunkte für eine Identifikation mit ihnen oder Stellungnahme gegen sie. Vor allem das Leben von MigrantInnen ist in den meisten Fällen grundverschieden von dem der Menschen, die hier zu Wort kommen. Alle ProtagonistInnen der Hörtexte sind MuttersprachlerInnen und in ihrer eigenen Kultur beheimatet. Es kommen keine NichtmuttersprachlerInnen vor und es gibt auch keine Kultur- und Identitätskonflikte. Auch das Bild der deutschsprachigen Menschen insgesamt ist recht einheitlich. MuttersprachlerInnen aus Österreich oder der Schweiz tauchen nur exemplarisch in Lektion 13 (Ü7) auf, ein differenziertes Bild der Menschen aus dem deutschen Sprachraum wäre speziell aus österreichischer Sicht zu wünschen.

Bei den Sprachhandlungen vermisst man für MigrantInnen alltägliche Situationen wie um Auskünfte fragen oder um Wiederholung oder Erklärung bitten, wenn man etwas nicht verstanden hat. Auch Missverständnisse, die geklärt werden, kommen nicht vor.

Vorurteile werden nicht thematisiert, in Lektion 10 (Ü8) wird, meiner Meinung nach sehr unvorsichtig mit der Gleichsetzung von Böse mit der Farbe schwarz, die in unserer Kultur tief verankert ist, umgegangen. Es werden Klischees bedient, die Menschen mit dunklem Teint bzw. mit dunkler Hautfarbe gegenüber diskriminierend wirken könnten. Obwohl bei diesem Beispiel die Textsorte Diebstahlsmeldung auf der Polizei sicherlich

interessant ist, ist dieser Hörtext nicht gelungen. Mit einer emotional übertriebenen Sprechstimme beschreibt eine alte Frau den Handtaschendieb auf die Frage des Polizisten nach dessen Aussehen mehrmals als „mit schwarzen Haaren und mit schwarzem Bart“. Die Betonung des Wortes „schwarz“ mit übertriebener Emotionalität mag für manche MuttersprachlerInnen vielleicht komisch oder ironisch wirken, für MigrantInnen, die sich im Sprachlernprozess befinden, kann dies so allerdings nicht nachvollzogen werden. Diese Situation ist unklar und nahe an der Diskriminierung, die MigrantInnen vielfach täglich begegnet. Vor allem in heterogenen Lerngruppen müssten solche Texte in Bezug auf Vorurteile thematisiert werden. Das Lehrwerk *Delfin* bezieht die Themen Vorurteile und Benachteiligung und Diskriminierung von Menschen allerdings nicht in die thematische Konzeption ein.

### **Präsentation**

Die Präsentation der Hörtexte ist durchwegs einheitlich. Zu jedem Hörtext gibt es ein Foto, bei mehreren Kurzdialogen in einer Übung mehrere kleine Fotos. Die SprecherInnen werden jeweils in einer Momentaufnahme des Gesprächs gezeigt. In den meisten Fällen wirkt die Illustration erleichternd auf das Verstehen des Textes, in manchen Fällen können die Fotos aber auch irritierend wirken. Dies ist dort der Fall, wo die Sprechstimme des Hörtextes und die Person auf dem Foto nicht zusammenpassen, z.B. in Lektion 10 (Ü8 und 11). In Lektion 9 werden in den aufeinanderfolgenden Übungen 6 und 7 zwei verschiedene, ältere Ehepaare gezeigt. Die Sprechstimme des Mannes in den Hörtexten bleibt die gleiche, obwohl es sich dem Textinhalt und dem Foto nach um verschiedene Personen handelt. Auch in Lektion 13 (Ü6) passen die Fotomontage und der Hörtext nicht zusammen.

### **Textsorten**

Es kommen folgende Textsorten der indirekten Kommunikation vor: eine Diskussion, ein Wetterbericht und ein Quiz im Fernsehen, vier Berichte und eine Ratgebersendung im Radio. Die Lernenden sind ZuhörerInnen. Weiters gibt es acht Gespräche, neun sehr kurze Gesprächsausschnitte, drei Telefongespräche und fünf Interviews. Aus diesen ergibt sich die Mithörerrolle für die Lernenden. Die Gespräche sind fast ausschließlich Dialoge (außer einigen mit 3 SprecherInnen), mehrere SprecherInnen innerhalb eines Gesprächs kommen nur bei der Fernsehdiskussion und beim Quiz vor.

Bezüglich der äußeren Gestalt der Hörtexte lässt sich sagen, dass die jeweils vorhandene Geräuschkulisse das Erkennen der Textsorte für die Lernenden erleichtert. In Übung 5 (L13) ist dies allerdings nicht der Fall. Der für die Textsorte zu langsam gesprochene Hörtext ist mit ruhiger Hintergrundmusik untermalt und durch ein Wetterbericht-Fernsehbild im Buch illustriert. Dies erinnert auditiv eher an eine Wellness-Sendung, ist optisch aber durch das Foto als Wetterbericht im Fernsehen definiert. Die Hintergrundmusik passt hier nicht zur angeführten Textsorte.

Die Textbaupläne sind großteils nicht authentisch. Das Interview in Lektion 9 (Ü8) ist für eine kurze Befragung auf dem Parkplatz vor einem Möbelhaus viel zu persönlich. Die Frage nach dem Namen der Interviewten und nach persönlichen Details sind keine typischen Äußerungen für diese Textsorte. Auch in Lektion 11 (Ü8) ist fragwürdig, warum die eher persönlichen Berichte dreier Frauen über ihren Beruf als Interview inszeniert wurden. Obwohl die Tatsache, dass ein Gespräch auf dem Gericht zwischen einem Richter und einem Zeugen in Lektion 12 (Ü8) vorkommt, als äußerst positiv zu werten ist, ist der Textbauplan dieses institutionalisierten Gesprächs sehr unrealistisch. Vor allem das Ende, das von der institutionellen auf die emotionale Ebene gleitet, zeigt das Gegenteil von dem, wie diese Gespräche normalerweise ablaufen, nämlich in genau festgelegten, ritualisierten Bahnen und wenig emotional. Die Lokalnachrichten in Lektion 12 (Ü7) ähneln eher Geschichten als der Textsorte Bericht. Bei einigen Dialogen (L9Ü7, L10Ü9 und 10) scheint die in der Lektion behandelte Grammatik auffällig durch und macht den Textbauplan somit unrealistisch. Gesprächseinleitungen sind meist vorhanden, Gesprächsbeendigungen allerdings in einigen Fällen nicht (L8Ü6, L10Ü8, L13Ü6), einige Gespräche hören gerade da auf, wo sie interessant werden (L9Ü6, L14 Ü9).

### **Sprache, SprecherInnen**

Die Dialoge enthalten zwar sehr wohl Merkmale der gesprochenen Sprache, es sind allerdings eher wenige. In den Gesprächen kommen wenig Pausen, Reformulierungen oder Aufmerksamkeitssignale vor, Abbruch und Wiederholungen, Partikel und Interjektionen sind spärlich vorhanden. Die Sprache ist nur wenig redundant und wirkt nicht authentisch. Gleichzeitiges Sprechen der GesprächsteilnehmerInnen kommt nicht vor. Sprechermerkmale gibt es je nach SprecherIn, insgesamt aber sehr wenige. Einige SprecherInnen wirken relativ natürlich, manche allerdings übertrieben und gekünstelt. Neben mehrheitlich geschulten SprecherInnen gibt es einige ungeschulte Stimmen von

Jugendlichen. Diese wirken sehr erfrischend, allerdings werden die von ihnen gesprochenen Texte meist als gelesen empfunden (L11Ü7). Bei Jugendlichen als SprecherInnen würde sich anbieten, die Jugendsprache als Gruppenvariante darzustellen, dies ist jedoch nicht der Fall. Auch in Übung 8 (L11) könnte die Sprache der Kellnerin, Dachdeckerin und der FernfahrerIn etwas stärker soziolektisch gefärbt sein. Dialektale Varianten des Deutschen (darunter auch Wiener und Züricher Dialekt) werden zwar plakativ in Übung 7 (L13) vorgestellt, sonst ist in der Sprache der Hörtexte ausschließlich der bundesdeutsche Standard vertreten. Weder verschiedene nationale Varietäten noch verschiedene Varianten des Deutschen kommen vor. Auch die Umgangssprache ist in den Hörtexten nicht zu finden.

## Übungen

Das Lehrwerk *Delfin* kennt keine große Varianz an verschiedenen Übungen zum Hörverstehen. Es gibt keine Übungen vor dem Hören, alle Aufgaben werden während bzw. auch nach dem Hören gemacht. Sämtliche, ausgenommen zwei Übungen zum Ergänzen sind zum Ankreuzen oder mit Nummern zu versehen. Die am häufigsten vorkommende Variante sind Zuordnungsübungen, gefolgt von Mehrwahlantworten und richtig/falsch Aufgaben. Die Übungen bauen vorwiegend die semantische und syntaktische Komponente des Hörverstehens (nach Schumann) auf. Der am meisten trainierte Hörstil ist das detaillierte bzw. intensive Hören. Die Hörübungen werden nicht mit anderen Fertigkeiten verbunden, dies entspricht auch nicht der Konzeption des Lehrwerkes, das die vier Fertigkeiten isoliert behandelt. Obwohl die meisten Übungen zum Ankreuzen und Zuordnen sind, wird das Leseverstehen der Lernenden gefordert. Die Angaben zur Überprüfung des Hörverstehens sind durchgängig komplex und müssen erst lesend verstanden werden, um dann das Verstehen der Hörtexte beweisen zu können. Im Falle einer schlechten Leseverstehensleistung kann das Hörverstehen also gar nicht überprüft werden. Die meisten Übungen sind meiner Meinung nach nicht valide, sie testen nicht (nur) das, was sie vorgeben zu überprüfen.

### 5.4.2. Phonetik

Die Übungen zur Phonetik sind im Lehrwerk *Delfin* dem Fertigkeitsbereich „Sprechen“ zugeordnet. Dies ist insofern auch gerechtfertigt, da hier die Sprechphonetik eindeutig im Vordergrund steht und die Hörphonetik kaum Beachtung findet. Es gibt nur vereinzelt

Übungen, die ausschließlich Hörübungen sind, bzw. bei denen das Hören im Vordergrund steht. Die Autoren des Lehrwerkes äußern sich zur Phonetik im Vorwort in einem Satz: „Anhand amüsanter Sprechübungen können Sie hier Ihre Aussprache schulen.“ (Aufderstraße 2003, 3) Hier kommt sogar der Spaßfaktor dazu, diese Übungen sollten unterhaltsam sein. Das mag vereinzelt der Fall sein, im allgemeinen kann man jedoch sagen, dass in diesem Lehrwerk der Bereich Ausspracheschulung für Lernende nicht gezielt aufgebaut wird und die Erkenntnisse der Hörphonetik (fast) überhaupt nicht einbezogen werden.

Folgende Themen werden auf der Niveaustufe A2 im Bereich der Phonetik behandelt: auf Lautebene: *-ig* oder *-ich*, Wörter mit *-ng* und *-nk*, kurze und lange Vokale; im suprasegmentalen Bereich: Betonung bei Nominalkomposita, Fragen und Imperativ, Satzphonetik im Satzgefüge; weitere Themen, die allerdings eher als Sprech-Grammatikübungen aufbereitet sind: Unterscheidung der Adjektivendungen, Genitivendungen, Präteritumformen, Unterscheidung der Relativpronomen, Kettensätze mit „wenn“, Konjunktive starker Verben.

Das Vorgehen im Phonetikmaterial ist nicht kognitiv fundiert, es gibt weder Erklärungen noch Angabe von Regeln, die die Aussprache betreffen. Es wird also, bis auf einzelne Übungen, fast ausschließlich auf Imitation gesetzt.

Die internationale Lautschrift wird nicht verwendet.

Die meisten Übungen sind mit dem Arbeitsauftrag *Hören Sie und sprechen Sie nach.* bzw. *Sprechen Sie nach.* versehen, sind also Nachsprechübungen. Wie bereits erwähnt, wird die Hörphonetik kaum berücksichtigt. Im ganzen Lehrwerk gibt es nur drei kontrollierbare Übungen zum Identifizieren. In Übung 10 (L8) soll der Satzakzent durch Unterstreichen markiert werden, in Übung 12 (L8) soll die Intonation durch Pfeile markiert werden und in Übung 10c (L9) soll notiert werden, ob der Vokal lang oder kurz ist. Bei den Lektionen 8 und 9 wird dadurch ein gewisser Übungsaufbau, der auch das Hören bewusst einbezieht, ersichtlich.

Die Übungen sind nicht kommunikativ. Statt Alltagslexik wird hauptsächlich Reimmaterial verwendet, das manchmal gelungen ist oder in kleinen Dosen amüsant sein könnte. Da jedoch ausschließlich Reime verwendet werden, wirkt dies sehr künstlich und konstruiert, auch wenn die Lexik zum Teil aus den jeweiligen Lektionen verwendet wird. Weiters fällt auf, dass die in der jeweiligen Lektion behandelte Grammatik fast immer im Bereich der Phonetik aufscheint. Die Verbindung von Grammatik und

Ausspracheschulung ist grundsätzlich sehr positiv, allerdings hat es, vor allem ab Lektion 10 den Anschein, dass hier im Bereich der Ausspracheschulung vordergründig Grammatikarbeit gefragt ist. Die Klangebene bzw. die rezeptive Ebene der Aussprache ist immer im Hintergrund, es wird fast ausschließlich die Produktion durch Sprechen und Schreiben (Orthografie) geübt.

Eine weitere Übung, die sich durch das ganze Lehrwerk hindurchzieht und schwierig einzuordnen ist, ist das Diktat. Es gibt in jeder Lektion ein Diktat, das im Lehrwerk der Fertigkeit Schreiben zugeordnet ist. Ein Diktat ist allerdings gleichzeitig eine Hörübung (totales Hören) und eine Schreibübung (Orthografie). Jedes Diktat in *Delfin* ist ein kurzer, thematisch zusammenhängender Text und hat geschrieben meist eine Länge von ziemlich genau vier Zeilen. Das Thema des Diktates bezieht sich auf den Inhalt der Lektion und bearbeitet die in der Lektion eingeführte Lexik und Grammatik.

#### 5.4.3. Instrumentalmusik, Geräusch, Klang

Im Hörmaterial des Lehrwerkes *Delfin* gibt es auf der Niveaustufe A2 keinen Einsatz von Instrumentalmusik, Geräusch oder Klang mit sich darauf beziehenden, eigenständigen Übungen. Geräusche kommen als Geräuschkulisse der Hörtexte vor, Musik wird überhaupt nicht thematisiert, Instrumentalmusik und auch Lieder sind nicht vorzufinden.

### 5.5. Tangram aktuell 2

Die Niveaustufe A2 besteht aus 8 Lektionen in zwei Bänden mit jeweils integriertem Kurs- und Arbeitsbuch: *Tangram aktuell 2* Lektion 1 – 4, *Tangram aktuell 2* Lektion 5 – 8. Die einzelnen Hörtexte werden mit der jeweiligen Nummer der Lektion und der Übung benannt, die zum Hörtext gehört. Aus dem Kursbuch ist dann die genaue Nummer des Hörtextes auf der CD und die Nummer der jeweiligen CD ersichtlich.

#### 5.5.1. Hörtexte

Die Hörtexte sind Teil des Kursbuchs, allerdings gibt es auch im Arbeitsbuch pro Lektion mindestens einen Text zum Hörverstehen und jeweils eine Hör-Sprech-Übung. Bei der

Analyse der Hörtexte werden nur die Hörverstehenstexte berücksichtigt. Bei der Angabe von Zahlen muss berücksichtigt werden, dass sehr kurze Hörtexte nicht in diese Zählung aufgenommen wurden und die Angaben dadurch nicht absolut, sondern nur überschlagsmäßig gelten.

### **Themen**

Die Themen der Hörtexte in *Tangram* sind grundsätzlich Alltagsthemen. Es gibt im privaten Bereich Gespräche innerhalb der Familie, mit NachbarInnen, Bekannten, beim Arzt etc. Im öffentlichen Bereich Gespräche mit ArbeitskollegInnen, mit der Verkäuferin im Geschäft, an der Rezeption im Hotel, bei der Wohnungssuche, mit dem Autoreparaturservice etc. Während den Themen Tourismus und Urlaub eine nicht unbedeutende Rolle im Lehrwerk zukommt, sind vor allem für MigrantInnen relevante Bereiche wie Ämter, Behörden, Schule, Ausbildung, Arbeit, Arbeitslosigkeit etc. nicht vorhanden. Obwohl mehrmals Menschen in ihrer Arbeit vorkommen und das Thema natürlich implizit durchgehend vorhanden ist, könnte es auch explizit von größerer Bedeutung sein. Gespräche mit Vorgesetzten und KollegInnen wären z.B. interessant. Beim Thema Gesundheit (Lektion 3) wird versucht, ein vielschichtiges Bild von möglichen Situationen in den Hörtexten darzustellen. Es gibt Gespräche beim Arzt, Gespräche über gesundheitliche Probleme mit einer Arbeitskollegin und einer Nachbarin. Für MigrantInnen wäre hier weiters das Thema Krankenversicherung, ein Gespräch mit der Ordinationshilfe oder im Krankenhaus von Bedeutung.

Insgesamt lässt sich für die meisten Situationen, die in den Hörtexten von *Tangram aktuell 2* vorkommen sagen, dass sie zwar für die Zielgruppe MigrantInnen von Interesse sind, jedoch viele für diese Gruppe zur Organisation des Lebens notwendigen Themen und typischen Situationen fehlen.

Ähnlich verhält es sich mit den Personen, die in den Hörtexten zu Wort kommen. Sie sind bezüglich des Alters breit gefächert, es sprechen Kinder, Jugendliche, Erwachsene und SeniorInnen. Männer und Frauen treten in verschiedenen, nicht stereotypen Rollen auf und auch NichtmuttersprachlerInnen kommen zu Wort. Diese sind jedoch ausschließlich gut integriert und sprechen die Sprache mit ausländischem Akzent, sonst aber fehlerfrei. Kultur- und Identitätskonflikte kommen nicht vor. Dies ist für das Bild von MigrantInnen zu wenig differenziert und liefert kaum Identifikationsmöglichkeiten für diese Lerngruppe. Auch wenn in Lektion 5 (Ü21) das Thema Einsamkeit diskutiert wird und Fremdheitserfahrungen angesprochen werden, sind die Betroffenen gut situierte



Menschen, deren Existenz sozial abgesichert ist. Die ProtagonistInnen der Hörtexte im Lehrwerk stammen insgesamt eher aus der Mittelschicht. Für die Zielgruppe MigrantInnen wäre ein breiteres Spektrum an sozialen Schichten und mehr Problembewusstsein in einzelnen Fällen wünschenswert.

Die Beziehung der GesprächsteilnehmerInnen zueinander ist weitgehend unproblematisch. Obwohl es in Lektion 5 beim Thema Wohnungssuche eine Ablehnung von wohnungssuchenden StudentInnen gibt, gibt es keine weitere Bearbeitung des Themas im Hörtext. Konflikte werden in zwei anderen Telefongesprächen durch die Freundlichkeit der Anrufer (darunter auch ein „Ausländer“) vermieden. Beziehungen in verschiedenen Machtverhältnissen (z.B. ArbeitnehmerIn – Chef) oder in Konfliktsituationen und deren Bewältigung werden nicht dargestellt. Dies ist auch bei Eltern-Kind-Beziehungen der Fall, die in einigen kürzeren Dialogen vorkommen (L1C1, L7Ü2, L8C4).

Da es unter den ProtagonistInnen keine Personen gibt, die offensichtlich benachteiligt oder diskriminiert werden, kommt auch dieses Thema nicht zur Sprache. Positiv hervorzuheben ist jedoch, dass das Thema Vorurteile in Lektion 4 (D2) in einem Hörtext anhand eines Interviews mit Jugendlichen thematisiert und in Übung D5 unter interkulturellem Aspekt weiter bearbeitet wird. Das Konfliktpotential befindet sich zwar nicht im Hörtext selbst, die Art und Weise allerdings, wie mit diesem Thema gearbeitet wird, ist für die Zielgruppe MigrantInnen von großer Bedeutung. In Lektion 8 (C5) wird das Thema Vorurteile im nachbarschaftlichen Bereich wieder aufgegriffen.

### **Präsentation**

Die Hörtexte werden auf mehrere verschiedene Arten präsentiert: Fotos, Illustrationen und Schriftbild. Für die Lernenden ist dadurch Abwechslung gegeben, die sich auf die Motivation positiv auswirkt. Die Bilder und Illustrationen weisen immer einen engen Bezug zum Hörtext auf. Vielfach sind es Fotos von den SprecherInnen, vereinzelt auch von Dingen, Prospekten oder Sehenswürdigkeiten, die mit dem Hörtext zu tun haben. Sie bauen Erwartungshaltungen bei den HörerInnen auf und unterstützen den Hörverstehensprozess. Auch das Schriftbild wird in vielen Fällen zum Hörtext präsentiert. Bei Liedern ist dies immer der Fall, sie werden entweder mit dem gesamten Text oder einem Lückentext präsentiert. Auch zu einigen anderen Hörtexten gibt es Lückentexte. In den meisten Fällen werden mehrere Präsentationsformen kombiniert, dadurch ergibt sich ein buntes Bild zu den Hörtexten.

## **Textsorten**

Die Hörtexte in *Tangram aktuell 2* enthalten verschiedene Textsorten. Für die HörerInnen ergeben sich die Zu- und die Mithörerrolle. Die Medien Telefon-Anrufbeantworter und Radio transportieren die Textsorten der indirekten Kommunikation. Diese sind Kurznachrichten am Anrufbeantworter, Interviews, persönliche Berichte, ein Gewinnspiel, Verkehrsdurchsagen, Reiseruf und Wetterbericht im Radio. Weiters gibt es in den Lektionen 2 – 7 jeweils ein Lied oder einen Rap. Die Textsorten der direkten Kommunikation sind Gespräche, Interviews, Berichte und Reden und eine Geschichte. Unter den Gesprächen sind zahlreiche Telefongespräche. Daraus ergibt sich Abwechslung für die HörerInnen. Die Hörtexte bestehen vorwiegend aus Dialogen (ca. 30), aber auch Multilogen (ca. 5) und Monologen (ca. 5 und weiters ca. 10 Nachrichten am Anrufbeantworter). Die Länge der einzelnen Hörtexte ist je nach Text sehr unterschiedlich, was für HörerInnen ebenfalls abwechslungsreich ist.

Die Hörtexte weisen in den meisten Fällen eine für die jeweilige Hörtextsorte typische Geräuschkulisse auf. Dort, wo es keine gibt, ist dies textsortenspezifisch nicht notwendig. Insgesamt kann man feststellen, dass mit den Hintergrundgeräuschen eher sparsam umgegangen wird. Antizipationsprozesse werden allerdings sehr wohl durch den gezielten Einsatz derselben unterstützt. Die Sprache ist sehr gut verständlich, verglichen mit Gesprächssituationen in der Realität entsteht aber vielleicht gerade dadurch auch hier eine gewisse „Lehrwerkkünstlichkeit“.

Die Textbaupläne nähern sich durchaus authentischen Vorbildern. Die Dialoge enthalten durchgehend für die Textsorte wahrscheinliche Äußerungen, fast immer Gesprächseinleitungen und -beendigungen und weisen Rückmeldesignale auf. Verglichen mit realen Gesprächssituationen sind es jedoch eher wenige. Manchmal fällt auf, dass die SprecherInnen sehr lange Redebeiträge ohne Rückmeldesignale oder Signale der Verständnissicherung haben, z.B. in Lektion 6 (A3) und Lektion 5 (Ü21). Beide Beispiele könnten von Seiten der ModeratorInnen etwas stärker dialogisch angelegt sein, bzw. die Textteile der erzählenden SprecherInnen stärker von Pausen, Selbstunterbrechungen und Selbstreformulierungen gekennzeichnet sein. Es gilt, dass die Hörtexte viel inhaltliche Information transportieren und deshalb meistens „gut funktionieren“. Es gibt jedoch einige Ausnahmen. Lektion 2 (B2) bietet ein Beispiel für nicht gelingende Gesprächsbeendigung. Eine Arbeitskollegin versucht, durch parasprachliche und sprachliche Äußerungen ihrer Kollegin verständlich zu machen, dass sie für deren ausführliche Urlaubsberichte keine Zeit hat. In Lektion 5 (B2) findet ein abrupter

Gesprächsabbruch am Telefon statt. Missverständnisse zwischen GesprächspartnerInnen gibt es nicht und daher auch keine Modelle für deren Behebung.

Die Lieder sind bekannte Originalaufnahmen aus verschiedenen Jahrzehnten der deutschen Pop- und Schlagermusik. Sie liefern außer sprachlichen auch kulturelle und landeskundliche Informationen an die HörerInnen. Zusammen mit den für das Lehrwerk erstellten und produzierten Raps passen sie zum Thema der jeweiligen Lektion und sprechen auch die ästhetische Wahrnehmung der Lernenden an.

### **Sprache, SprecherInnen**

Eng mit den Textbauplänen verbunden sind die Merkmale der gesprochenen Sprache. Diese sind bei *Tangram aktuell* bezüglich der Häufigkeit im mittleren Bereich angesiedelt. Die Gespräche weisen natürliche Sprechgeschwindigkeit und Lautstärke auf, die Intonation ist teilweise etwas flach. Dies betrifft auch die emotionale Färbung. Alle Gespräche enthalten Interjektionen, Partikel und mehr oder weniger Aufmerksamkeitssignale. Außerdem kommen (etwas wenig) Pausen und Wiederholungen vor und teilweise Abbruch und Neuanfang. Die Monologe weisen deutlich weniger Merkmale der gesprochenen Sprache auf als die Dialoge. Auch hier könnte es, um die Sprache natürlicher erscheinen zu lassen, mehr Pausen, Abbrüche und Neuanfänge geben. Bei manchen SprecherInnen wirken die Monologe eher gelesen als frei gesprochen. Es könnte also insgesamt etwas mehr Sprechermerkmale geben.

Die Aussprache der SprecherInnen entspricht dem bundesdeutschen Standard. Verschiedene regionale Varianten Deutschlands werden nur in Lektion 2 (D4) präsentiert. Hier steht das landeskundliche Interesse im Vordergrund und nicht die Tatsache, die Lernenden mit verschiedenen Varietäten bzw. regionalen Varianten wirklich vertraut zu machen. Im Lied „Wann wird's mal wieder richtig Sommer“ (Lektion 7) tritt regionale Markiertheit der Standardsprache auf. Da die ProtagonistInnen eher der sozialen Mittelschicht angehören, kann man auch Soziolekte nicht vorfinden. Umgangssprache kommt in Lektion 1 vor. Dialog 5 weist viele Elisionen auf, die anschließend in Übung D2 bearbeitet werden. Außerdem werden Pause und veränderte Verbstellung im „weil“ und „obwohl“-Satz als Phänomene der gesprochenen Sprache in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz erwähnt. Sonst findet die österreichische Varietät bzw. süddeutsche Variante allerdings keine Beachtung in den Hörtexten. Die Jugendsprache als Gruppenvariante kommt in Lektion 4 (D2) vor. Vertreter von

nichtmuttersprachlichen Sprechern (ausschließlich Männer) sind in den Hörtexten mehrmals zu finden. Sie sind durch ausländischen Akzent charakterisiert, die Sprache ist allerdings fehlerfrei. Im Gespräch zwischen zwei Kollegen bzw. Bekannten in einem Restaurant (L3F3) werden Redemittel zum Erklären von typischen Speisen und Getränken verwendet ( ..., *was ist das?* u.a.). Für MigrantInnen ist das zwar relevant, allerdings in dieser Einfachheit auf dieser Stufe nicht neu.

Die Sprechstimmen bestehen sowohl aus geschulten als auch ungeschulten SprecherInnen, für die HörerInnen ist dadurch Stimmenvielfalt gewährleistet.

## **Übungen**

*Tangram aktuell* bietet sowohl eine Vielzahl als auch eine (relative) Vielfalt an Übungen zum Hörverstehen. Es gibt (fast) immer eine, manchmal auch zwei Übungen vor dem Hören. Diese bestehen oft aus Zuordnungsübungen (Bild – Aussage, Illustration – Wörter) oder aus dem Beschreiben von Bildern, Ordnen von Textabschnitten, Lesen von kurzen Texten etc. Die verschiedenen Übungen während des Hörens sind: Zuordnungsübungen (Hörtext – Lesetext, Wörter – Definitionen, Kollokationen, Notizen – Hörtext, Bild – Dialog), zahlreiche Lückentexte, Mehrwahlantworten, richtig/falsch-Übungen, Arbeit mit Wortlisten, Informationen heraushören und in Liste oder Raster eintragen, Weg in Plan einzeichnen, Notizen machen etc. Die Übungen nach dem Hören sind: Zuordnungsaufgaben (Aussagen – SprecherInnen, Kollokationen – Thema des Hörtextes), Raster ausfüllen, Sätze ergänzen etc. Die zur Anwendung kommenden Hörstile sind kursorisches, selegierendes und detailliertes Hören. Oftmals ist derselbe Hörtext mit verschiedenen Hörstilen zu bearbeiten. Einige Übungen sind so aufgebaut, dass sie zuerst kursorisches und in einer anschließenden Übung selegierendes oder detailliertes Hören erfordern. Auch selegierendes mit anschließendem detailliertem Hören (Lückentexte) kommt häufig vor. Nach der Komponenten-Typologie sind die meisten Übungen im Lehrwerk der semantischen, syntaktischen und vereinzelt auch pragmatischen Komponente zuzuordnen. Es gibt auch eine Übung zur kognitiven Komponente (L1D1). Die auditive Komponente kommt bei den Übungen zur Phonetik vor.

Die Hörübungen werden immer mit anderen Fertigkeiten verbunden. Lesen ist oft vor der Hörübung, im Fall von Lückentexten aber auch während und nach dem Hören gefragt, Sprechen ist sowohl vor, als auch sehr häufig nach der Hörübung anzutreffen. In einigen Fällen wird auch Grammatikarbeit im Anschluss an Hörübungen geleistet.

## 5.5.2. Phonetik

Das Lehrwerk *Tangram aktuell* räumt dem Bereich Phonetik eine gewichtige Stellung im Lehrwerk ein. Dies wird von den AutorInnen im Lehrerhandbuch folgendermaßen begründet:

„Verständliche Aussprache und natürliche Intonation sind für eine erfolgreiche Kommunikation oft wichtiger als grammatikalische Korrektheit. Deshalb sollte von Anfang an und in enger Verbindung mit dem Fertigkeitstraining und der Grammatik- und Wortschatzarbeit auch eine gezielte und gründliche Schulung von **Aussprache und Intonation** erfolgen.“ (Dallapiazza 2005, Lehrerhandbuch IX)

Das Lehrwerk beschäftigt sich mit der Ausspracheschulung unter „Der Ton macht die Musik“ auf mehreren Ebenen: im suprasegmentalen Bereich sind Satzakzent und Satzmelodie in den Beispieldialogen des Kursbuches markiert, um, laut Lehrwerkautoren, den Lernenden die korrekte Intonation zu erleichtern. Raps, Lieder, Reime und offene Dialoge sollen „durch starke Rhythmisierung den Charakter des Deutschen als ‚akzentzählende‘ Sprache betonen“ (ebd.).

Im Arbeitsbuch befindet sich in jeder Lektion ein Phonetik-Training, das den segmentalen Bereich systematisch aufbaut.

Folgende Themen werden auf der Niveaustufe A 2 behandelt: Satzakzent, Satzmelodie, die Nasale *n/ ng*, Aussprache von *-ng*, *-nk*, *s*-Laute, Aussprache von *st* und *sp*, *ch*-Laute, Aussprache von *ich* und *ach*, konsonantisches und vokalisches *r*, Aussprache von *e*, Aussprache von *ei*, *ie* und *j*, Aussprache von *v*, *f*, *w*, und *ph*.

Das Vorgehen im suprasegmentalen Bereich ist im Kursbuch (Satzakzent und Satzmelodie sind in den Beispieldialogen markiert) imitativ, d. h. es beschränkt sich auf das Sprechen. Im Arbeitsbuch gibt es eine kurze Erklärung zur Satzmelodie im Haupt- und Nebensatz (L1Ü6) und einige Übungen, die die Kennzeichnung von suprasegmentalen Erscheinungen fordern. Das Vorgehen im Phonetik-Training ist durchgehend kognitiv fundiert. Die Produktion bestimmter Laute wird bildlich dargestellt und kann von den Lernenden hör- und lesbar nachvollzogen werden. Ausspracheregeln werden von den Lernenden selbst erarbeitet.

Die internationale Lautschrift wird zur Darstellung der jeweiligen Laute verwendet und wird auch von den Lernenden beim Ergänzen der Produktionsregeln verlangt. Sie wird eher marginal und als zusätzliche Stütze eingesetzt.

Die Übungen im suprasegmentalen Bereich bestehen aus Übungen zum Wortakzent: Wörter zuordnen in Ü2 (L1), Wortakzent markieren, hören, nachsprechen in Ü7 (L2) und Ü13 (L5) und Übungen zum Satzakzent und zur Satzmelodie. Diese sollen in Dialogen bzw. Sätzen, die von den Lernenden erarbeitet wurden, durch Unterstreichen bzw. Pfeile markiert, in weiterer Folge durch Hören kontrolliert und durch Nachsprechen eingeschleift werden: Ü6, 16 (L1), Ü6 (L3).

Im segmentalen Bereich gibt es viele und verschiedene Übungen. Jede Einheit ist nach einem bestimmten Schema aufgebaut. Am Anfang werden die zu diskriminierenden Laute in Gegenüberstellung eingeführt. Die Arbeitsanweisung lautet meist: *Hören und vergleichen Sie*. Die nächsten Übungen sind meist Übungen zum Identifizieren, die immer kontrollierbar sind. Die Kontrolle erfolgt durch Markieren oder Ankreuzen. In weiterer Folge werden die Laute durch Hören und Nachsprechen oder nur Sprechen geübt. Es gibt also Übungen zum Diskriminieren, Identifizieren, Regeln ergänzen, Hören und Sprechen. Pro Einheit sind dies im Durchschnitt 5 Übungen. Der segmentale Bereich der Aussprache wird also gezielt trainiert, der suprasegmentale Bereich wird in Dialogen durch Markierungen dargestellt und soll so zur korrekten Imitation verhelfen. Durch Lieder und Raps ist für Vielfalt gesorgt. Die Übungen sind teils kommunikativ, werden teils mit Grammatik und meist mit Lexik aus der jeweiligen Lektion verbunden. Sie enthalten Alltagslexik, Sprüche, Gedichte und Reime. Wenn man auch die Lieder und Raps aus dem Kursbuch mitberücksichtigt, ergibt sich ein vielfältiges Angebot an Übungsmaterial zur Phonetik.

### 5.5.3. Instrumentalmusik, Geräusch, Klang

Wie bereits im Abschnitt Textsorten erwähnt, gibt es im Lehrwerk zahlreiche Lieder. Die Liedtexte werden im Lehrwerk schriftlich präsentiert. Unter diesen gibt einige Lückentexte, sonst gibt es zu den Liedern keine Übungen. Hier haben die LernerInnen die Möglichkeit, freies Hören ohne Aufgabenstellung zu „genießen“. Musik als Thema findet sich am Beispiel der Biografie Clara Schumanns in Lektion 6. Hier gibt es allerdings kein Hörbeispiel. Instrumentalmusik kommt in Lektion 2 (Arbeitsbuch Übung 21) vor. Entspannungsmusik soll die Lernenden auf eine Traumreise schicken. Es werden W-Fragen gestellt, die Lernenden sollen im Anschluss ihre Reise mündlich beschreiben. In Lektion 5 (Arbeitsbuch Übung 20) hört man zwölf verschiedene Geräuschkulissen, bei denen die Lernenden erkennen und markieren sollen, wo (in welchen Räumen des

Hauses) sich die Leute (im Hörtext) gerade befinden. Hier wird die Fähigkeit der Lernenden geschult, durch die Geräuschkulisse Antizipationsprozesse in Gang zu setzen. Auch in Lektion 6 (Übung C1) findet sich eine ähnliche Übung. Die Lernenden sollen verschiedene Geräusche erkennen, markieren und in weiterer Folge über persönliche Erinnerungen zu diesen Geräuschen berichten. Diese Übung ist eine Einstiegsübung zum Thema Erinnerungen.

Die vorhandenen Hörbeispiele und Übungen zu diesem Thema sind allgemein sehr fruchtbringend und abwechslungsreich für die Lernenden. Meiner Meinung nach könnte es auch mehr davon geben.

## 5.6. Schritte 3 und 4

Die Niveaustufe A2 besteht aus 2 Bänden: *Schritte 3* mit den Lektionen 1 – 7 und *Schritte 4* mit den Lektionen 8 – 14. Bei der Angabe der Hörtexte gebe ich jeweils die Lektion und die zum Hörtext gehörige Übung an. Aus dem Lehrbuch ist dann die jeweilige Nummer des Hörtextes und die Nummer der CD zu ersehen.

### 5.6.1. Hörtexte

Die Hörtexte in *Schritte* bestehen in jeder Lektion aus einer Foto-Hörgeschichte und anderen Hörtexten. Die Foto-Hörgeschichte steht am Beginn jeder Einheit und „bildet den thematischen und sprachlichen Rahmen der Lektion“ (Hilpert u. a. 2004, 6). Sie steht somit im Mittelpunkt. Meist werden Teile daraus erneut für verschiedene Übungen in der Lektion verwendet. Weitere sehr kurze Minidialoge dienen als Vorlage für Sprechübungen. Sowohl die Gesprächsausschnitte als auch die Minidialoge werden in der folgenden Analyse nicht berücksichtigt.

#### **Themen**

Die Hörtexte im Lehrwerk *Schritte* behandeln Themen des alltäglichen Lebens sowohl aus dem privaten Bereich (Familie, Freizeit, Essen, Feste etc.) als auch aus dem öffentlichen Bereich (Arbeitswelt, Schule, Ausbildung, Post, Bank, Warenwelt, Verkehr, Reisen etc.). Privater und öffentlicher Bereich sind stark ineinander verflochten. Die Themen der Foto-Hörgeschichten ranken sich um die Protagonistin Maria, eine

Südamerikanerin, die als Au-Pair Mädchen nach Deutschland kommt. Maria spricht zwar akzent- und fehlerfrei Deutsch, (ihre Mutter ist Deutsche), die Menschen, das Leben und die Kultur in Deutschland lernt sie erst im Laufe des Lehrbuches kennen. Die Lernenden nehmen am Leben der modernen Durchschnittsfamilie Weniger-Braun sowohl aus der Innenperspektive (Maria ist ein „Mitglied der Familie“) als auch aus der Außenperspektive (sie ist „fremd“ in Deutschland) teil. Daraus ergibt sich in vielen Situationen ein Kulturvergleich im Lehrwerk. Für die Zielgruppe MigrantInnen ist vor allem durch die Figur Maria Identifikationspotential vorhanden, Maria ist allerdings eine strahlend positive Figur, die keine Kultur- oder Identitätskonflikte austrägt. Hier ist vielleicht fehlende Problemorientierung festzustellen, auch Benachteiligung bzw. Diskriminierung kommen im Lehrwerk nicht vor. Alles in allem ist der thematische Aufbau meiner Meinung nach jedoch ein geschickter Kunstgriff für ein Lehrwerk für MigrantInnen.

Die Beziehungen der Menschen zueinander sind in den Multilogen der Foto-Hörgeschichten für HörerInnen gut nachvollziehbar. Es gibt Konflikte, Konfliktregelung, Einverständnis, gemeinsame Aktivitäten, Interesse aneinander, Missverständnisse etc. Insgesamt eine breite Palette in familiären Beziehungen zwischen LebenspartnerInnen, Eltern und Kindern, Geschwistern, einer Großtante und der freundschaftlichen Beziehung zu Maria. Im weiteren Umfeld kommen Nachbarn, der Hausmeister, Verkäufer, Postangestellte, eine Arbeitskollegin etc. vor.

Die übrigen Hörtexte sind sehr unterschiedlich. Es gibt sowohl persönliche Gespräche als auch eher formale. In Lektion 3 (E2) gibt es ein schönes Beispiel für Interkulturalität in Beziehungen: ein Paar, dessen PartnerInnen verschiedenen Kulturen angehören, folgt einer Einladung zum Kaffee bei Freunden. Dabei werden Missverständnisse und Konflikte thematisiert und ausgehandelt.

### **Präsentation**

Es gibt verschiedene Präsentationsformen der Hörtexte. Die Foto-Hörgeschichte wird jeweils mit acht Bildern in Fotogröße präsentiert. Die anderen Hörtexte werden entweder mit kleineren Fotos (oft von den sprechenden Personen), mit einer Illustration oder dem Schriftbild (komplett oder in Form eines Lückentextes) dargebracht. Mitunter kommt es auch zu Kombinationen von diesen Möglichkeiten. Zahlreiche Hörtexte kommen allerdings auch ohne optische Hilfsmittel aus. Einige Hörtexte werden in zwei Etappen präsentiert: zuerst ein Abschnitt und dann der gesamte Text.



## **Textsorten**

Im Lehrwerk *Schritte* nehmen die Foto-Hörgeschichten eine besondere Stellung ein. Insgesamt sind es 14 Multiloge, die eine bestimmte thematische Situation in acht Abschnitten darstellen. Es sind Gespräche der direkten Kommunikation, die HörerInnen befinden sich in der Mithörerrolle. Abgesehen von der thematischen Kohärenz unterscheiden sie sich auch bezüglich der Länge von allen anderen Hörtexten. Während jede Foto-Hörgeschichte ein längerer, in mehrere Abschnitte gegliederter Hörtext ist, sind die übrigen Hörtexte des Lehrwerks mit Ausnahmen meist kurz. Zur Schulung des Hörverstehens gibt es neben den 14 Multilogen mehr als 20 Dialoge, dazu ca. 12 Telefongespräche und ca. 14 Monologe. Die Textsorten der direkten Kommunikation ergeben die Mithörerrolle. Zu den Textsorten der indirekten Kommunikation gehören ca. 11 Nachrichten am Anrufbeantworter und verschiedene Textsorten, die durch das Medium Radio vertreten sind: eine Diskussionssendung mit Telefonbeiträgen der RadiohörerInnen, Veranstaltungstipps, Werbung, Verkehrsnachrichten und ein Feature. Weiters gibt es einen Ausschnitt eines Liedes. Aus diesen Textsorten ergibt sich die Zuhörerrolle für die Lernenden.

Die Geräuschkulisse ist bei den Foto-Hörgeschichten authentisch. Sie führt die HörerInnen durch die verschiedenen Episoden und ist neben den Bildern Verstehenshilfe für die Sprache. Sprache, Bilder und Geräusche bilden drei fast gleichberechtigte Verstehensebenen für die jeweilige Geschichte. Die übrigen Hörtexte weisen zwar meistens eine Geräuschkulisse auf, bei einigen Texten ist jedoch auch gar keine vorhanden (z.B. L1E2, L13B3, L8E2).

Die Textbaupläne der verschiedenen Hörtexte sind z. T. sehr unterschiedlich. Den Multilogen der Foto-Hörgeschichten kann man didaktische Authentizität bescheinigen. Sie haben z. T. Gesprächseinleitungen, manchmal aber auch Geräusche oder Musik, die in die Situation einleiten. Es gibt immer einen Schluss der Geschichte durch Gesprächsbeendigung, die Äußerungen sind grundsätzlich wahrscheinlich, die Merkmale der gesprochenen Sprache sehr zahlreich und Rückmeldesignale bei Dialogen innerhalb des Multilogs durchgehend vorhanden. Weiters gibt es Missverständnisse, die behoben werden, es treten Elemente der Beziehungsregelung sowie gesprächsorganisatorische Elemente auf. Bei den übrigen Hörtexten ist dies nur teilweise Fall (L3E2, L5D2, L9C2). Bei einigen Hörtexten gibt es nur Dialogausschnitte (L6D2: nur Gesprächsanfänge) und bei sehr kurzen Hörtexten kommt es zu keiner richtigen Gesprächsentwicklung. Die Gespräche (sehr oft Telefongespräche) reihen Informationen aneinander. Diesen

Hörtexten kann nur teilweise didaktische Authentizität bescheinigt werden. Die Hörtexte, die Radiosendungen repräsentieren, klingen eher nicht authentisch (L6B2: Diskussion, L8E2: Veranstaltungstipps, L11D3: Verkehrsnachrichten, L14A2: Feature). Besonders hier wäre es möglich und interessant, authentische Texte zu hören.

### **Sprache, SprecherInnen**

Auch bezüglich der Merkmale der gesprochenen Sprache in den verschiedenen Hörtexten gilt das gleiche, was bereits über Authentizität festgestellt wurde. Die Texte der Foto-Hörgeschichten weisen viele Merkmale der gesprochenen Sprache und Sprechermerkmale auf. Die Sprache ist sowohl auf prosodischer als auch auf syntaktischer Ebene authentisch. Die Sprechgeschwindigkeit, Intonation und Lautstärke sind natürlich, es gibt Pausen, emotionale Färbung und Betonung. Weiters auch im syntaktischen Bereich Wiederholungen, Abbruch, Korrektur, Neuanfang, Konjunktionen, Interjektionen, Partikel und Elisionen. Auch gleichzeitiges Sprechen verschiedener SprecherInnen ist häufig anzutreffen. Authentische Sprache in diesem Ausmaß gibt es bei den übrigen Hörtexten des Lehrwerkes seltener. Insgesamt sind diese (auch durch die Textsorte beeinflusst) unterschiedlich, die Palette reicht hier von kaum bis viele Merkmale der gesprochenen Sprache.

Im Lehrwerk *Schritte* sind SprecherInnen verschiedener Varietäten eher selten vorhanden (Schweizer L4C3, Österreicher L3Ü15 Arbeitsbuch), NichtmuttersprachlerInnen kommen allerdings relativ häufig vor, die Aussprache mit ausländischem Akzent ist berücksichtigt. Die Jugendsprache als Variante ist durch die jugendlichen SprecherInnen durchgehend präsent. Insgesamt gibt es ein ausgewogenes Verhältnis an Frauen- und Männerstimmen und ein breites Spektrum an verschiedenen Stimmen aller Altersgruppen. Die Hörtexte sind professionell gesprochen, die Umgangssprache wird zwar nicht explizit behandelt, die Sprache der Foto-Hörgeschichten ist allerdings eine Alltagssprache, die teilweise an die Umgangssprache herankommt. Auch (dezen) Schimpfwörter werden verwendet und die Sprache wird manchmal sehr emotional. Das macht sie insgesamt sehr natürlich, auch wenn Regiolekt und Soziolekt nicht direkt vorkommen.

### **Übungen**

Bei den Foto-Hörgeschichten gibt es Übungen vor, während und nach dem Hören. Bei den Übungen vor dem Hören sollen von den Lernenden Vermutungen über den Inhalt

aufgestellt werden oder Worterklärungen aus den Bildern oder Definitionen erschlossen werden. Die Übungen während oder nach dem Hören enthalten sehr oft inhaltliche Kurzfassungen der Texte, die zu bearbeiten sind. Entweder müssen Lücken geschlossen, inhaltliche Fehler korrigiert oder SprecherInnen Aussagen zugeordnet werden etc. Die folgende Aufzählung der Aufgabenformate bezieht sich sowohl auf die Foto-Hörgeschichten, als auch auf die anderen Hörübungen im Lehrwerk. Die häufigsten Übungen sind: W-Fragen, Gegenstände, Personen auf den Bildern zeigen, Zuordnungsübungen (Wörter – Bild, Wörter – Definitionen, Gespräch – Thema, Aussagen – Sprecher, Lesetext – Hörtext etc.), Übungen zum Ankreuzen (richtig/falsch, Mehrwahlantworten, Tabelle), Lückentexte, inhaltliche Fehler in Kurzzusammenfassung korrigieren, mit Wortgeländer Geschichte rekonstruieren, Notizen machen, Notieren (Thema, Stichwort), Tabelle ergänzen, Weg einzeichnen, Ordnen (Gesprächsteile) u. a. Zu einem Hörtext gibt es meist mindestens zwei Übungen, bei denen verschiedene Hörstile geübt werden. Insgesamt kann festgestellt werden, dass auch bei *Schritte* die drei wichtigsten Hörstile trainiert werden, nämlich globales, selektives und detailliertes Hören. Ordnet man die Übungen der Komponenten-Typologie nach Schumann zu, stellt man fest, dass vor allem die semantische und pragmatische Komponente aufgebaut werden.

Grundsätzlich werden alle Hörübungen mit anderen Fertigkeiten, vor allem mit Sprechen und Lesen, vereinzelt mit Schreiben kombiniert. In vielen Fällen, wo der Hörtext auch als Schriftbild präsentiert wird, wird allerdings dem Hören selbst wenig Bedeutung beigemessen und auch das Freie Hören, das ebenso wichtig für den Aufbau der Hörverstehenskompetenz ist, wurde im Lehrwerk etwas vernachlässigt. Insgesamt gesehen sind die Übungen in *Schritte* aber abwechslungsreich und für MigrantInnen sicherlich sehr geeignet.

### 5.6.2. Phonetik

Auch im Lehrwerk *Schritte* wird großer Wert auf die Ausspracheschulung gelegt. Im Arbeitsteil gibt es in jeder Lektion durchschnittlich 4 aufeinanderfolgende Übungen, die sich mit der Phonetik beschäftigen. Dabei kommt besonders dem suprasegmentalen Bereich große Bedeutung zu. Wortakzent, Satzakzent, Satzmelodie werden immer wieder aufgegriffen und geübt. Aber auch auf segmentaler Ebene werden zahlreiche Themen behandelt.

Die Themen aus dem Bereich der Phonetik sind im Lehrwerk *Schritte* auf der Niveaustufe A2 folgende: im segmentalen Bereich: *-e, -er* in Vorsilben, Umlaute *ü, ö*, Laut *s* (Aussprache, Orthografie), Laut *ch*, Laute *r, l, -ig, -ich* am Wortende, Laute *f, w, b*, Adjektivendungen *-e, -er, -es, -en, -em, b – p, g – k, d – t*, progressive Assimilation, *pf, qu, z – tz – ts – tion, ks – x – chs – gs*. Im suprasegmentalen Bereich werden Wortakzent, Pausen und immer wiederkehrend Satzakzent, Satzmelodie behandelt. Außerdem gibt es einzelne Übungen zum Satzakzent als Hilfe beim Hörverstehen und zum Vortragen von Texten und Gedichten.

Das Vorgehen im Material ist laut Lehrerhandbuch „ein Wechselspiel aus imitativem und kognitivem Lernen“ (Hilpert u. a. 2004, 10), das imitative Lernen steht allerdings im Vordergrund. Es gibt keine bildlichen Darstellungen von Lauten und es werden keine Regeln formuliert, die Lernenden finden allerdings zu jedem Thema mindestens eine kontrollierbare Übung.

Die internationale Lautschrift wird nicht verwendet.

Die Übungen zu einem Thema sind mehrschrittig. Bei einer Übung zum Satzakzent gibt es z.B. eine Übung zur Bewusstmachung, die durch *Hören Sie. Achten Sie auf ...* instruiert ist. In einem nächsten Schritt wird das Phänomen nachgesprochen und markiert bzw. umgekehrt. Bestimmte, zu behandelnde Laute werden am Anfang meist in diskriminierender Umgebung dargestellt und müssen identifiziert werden. Dies erfolgt durch Markieren, Ankreuzen oder Unterstreichen. Weitere Übungen sind dann Hör- und Nachsprechübungen, die die Phänomene zuerst auf Wort-, dann Satzebene wiederholen. Dort, wo die Orthografie eine Rolle spielt, gibt es auch Übungen zum schriftlichen Ergänzen, und in einzelnen Übungen sollen einzelne Laute sortiert werden (Ü22L4) bzw. eine Regel ergänzt werden (Ü22L11). Abschließend gibt es oft eine Lexikübung, die das behandelte Phänomen beinhaltet (Ü29L2, Ü26L5). Die Reihenfolge der Übungen ist nicht immer gleich, meistens gibt es jedoch zu einem Phänomen den Schritt der Bewusstmachung, eine kontrollierbare Übung, davon eine oder zwei auch zum Nachsprechen und eine Übung, die Verbindung zur Alltagssprache, einem Spruch oder Lexik aus der Lektion bzw. Grammatik herstellt.

Die Übungen sind ausschließlich kommunikativ, bestehen aus Alltagslexik und ergeben sich aus der Lexik der jeweiligen Lektion. Manchmal werden sie auch mit Grammatik aus der Lektion verbunden.

### 5.6.3. Instrumentalmusik, Geräusch, Klang

Im Lehrwerk *Schritte* ist Musik durch die Protagonistin Maria durchgehend präsent. Maria ist Mozart-Fan, außerdem singt sie gelegentlich selbst vor sich hin (Lektion 2). In Lektion 4 hört sie eine Sinfonie in ihrem Zimmer. Maria wird als Hörerin klassischer Musik, Simon als Hörer lauter E-Musik (Lektion 6) charakterisiert. In beiden Beispielen bleibt Musik aber nur im Hintergrund des Geschehens. Anders in Lektion 5: am Beginn der Lektion gibt es einen etwas längeren Ausschnitt aus einer Mozart-Sinfonie für die Lernenden nur zum Zuhören. Übung 1 enthält drei Fragen: *Woran denken Sie? Gefällt Ihnen die Musik? Wann hören Sie Musik?* Hier sollen die Lernenden bewusst zuhören oder sich einfach nur dem Hören hingeben. Dies ist die einzige Übung zum freien Hören. In Lektion 8 lernt Maria ihren Nachbarn Sebastian durch die Klaviersonate in B-Dur von Mozart kennen. Hier wird das Musikstück genau benannt und im Lückentext kommen einige Wörter aus dem Bereich der Musik vor. Der Bereich Instrumentalmusik wird innerhalb der Foto-Hörgeschichte den ProtagonistInnen zwar als identitätsbildend zugeschrieben, die Präsentation der Musik selbst bleibt jedoch für die Lernenden im Hintergrund und die Übungen, falls vorhanden, oberflächlich. Die Bedeutung, die Musik für Menschen haben kann, wird jedoch anschaulich und, wenn auch etwas überzeichnet, gerade dadurch aber amüsant, dargestellt.

Verschiedene Klingeltöne am Handy sollen den Einstieg zum Thema Handy in Lektion 10 bringen. Die Lernenden sollen in Übung D1 wieder ein paar Fragen beantworten. In Lektion 11 und 12 gibt es jeweils eine Übung A2, wo eine Geräuschkulisse gehört wird und die Lernenden diese in Verbindung mit Ortsangaben auszufüllen haben.

Eines von insgesamt zwei Liedern kommt in Lektion 3 vor. Es ist ein Ausschnitt aus Grönemeyers „Currywurst“ und stellt mit ein paar Fragen eine Vorentlastung zum nachfolgenden Lesetext dar. Das zweite ist ein Geburtstagslied in Lektion 7, das innerhalb der Fotogeschichte von Familie Weniger-Braun gesungen wird.

Instrumentalmusik, Geräusch und Klang sind im Lehrwerk *Schritte* vorhanden, allerdings bleibt dies vor allem dem thematischen Bereich überlassen. Weil so viel von Mozart geredet wird, könnte es in diesem Zusammenhang auch vielleicht etwas mehr Information zu seiner Musik, seinem Werk oder generell Lexik aus dem Bereich der Musik geben. Der Bereich Geräusch und Klang ist vertreten, allerdings auch hier nur in einigen wenigen Fällen.

## 5.7. Vergleich und Einschätzung der Lehrwerke

In diesem Abschnitt werden die untersuchten Lehrwerke hinsichtlich ihres Einsatzes im Unterricht mit MigrantInnen miteinander verglichen. Dabei werden nocheinmal die Analysekriterien als Raster herangezogen.

### 5.7.1. Hörtexte

**Thematisch** sind die Hörtexte aus *Schritte* natürlich am geeignetsten für MigrantInnen, sind sie doch speziell für diese Zielgruppe konzipiert. Sowohl privater als auch öffentlicher Bereich sind präsent, MigrantInnen bzw. NichtmuttersprachlerInnen kommen durchgehend in den Hörtexten vor, Kulturvergleiche finden statt, Konflikte werden bearbeitet, die Personen sind (in den Foto-Hörgeschichten) authentisch.

*Tangram aktuell* bleibt im thematischen Bereich aus Sicht von MigrantInnen etwas oberflächlich, die angesprochene Zielgruppe des Lehrwerkes ist meiner Meinung nach eher der Mittelschicht zuzuordnen. Bestimmte Themenbereiche sind allerdings auch für die Zielgruppe MigrantInnen relevant und aufgrund ihrer guten Aufbereitung gut einsetzbar. Vorurteile und Fremdheitserfahrungen werden als Themen behandelt, interkulturelle Ausrichtung kann man allerdings nicht generell feststellen. NichtmuttersprachlerInnen sind zwar nicht allzu häufig, aber auch durchgehend präsent.

Die Hörtextrealität von *Delfin* ist meiner Meinung nach aus folgenden Gründen eher ungeeignet für die Zielgruppe MigrantInnen: Die Themen sind zwar im Alltag angesiedelt, sind aber generell zu monokulturell ausgerichtet, das heißt, sie behandeln typische(?) Alltagsgespräche und -konflikte von Durchschnittsmenschen in Deutschland. Die Personen wirken in Bezug auf ihre Sprechintention künstlich. Dies lässt wenig Spielraum für Partizipation bzw. Identifikation von Lernenden, deren Sprache und Kultur sich mehr oder weniger von den in den Hörtexten vorkommenden Menschen unterscheidet und die auch sozial andere Probleme haben als jene, die darin zu Wort kommen. Die thematischen Ansätze von Gesprächen auf der Polizei und auf dem Gericht sind interessant, deren Ausführung lässt meiner Meinung nach jedoch zu wünschen übrig.

Die **Präsentation** der Hörtexte ist bei *Tangram aktuell* und *Schritte* abwechslungsreich. Vor allem *Tangram aktuell* präsentiert interessante Bilder oder kleinere Lesetexte zu den Hörtexten. In *Schritte* sind die Bilder sehr ansprechend, dort, wo zusätzlich zu Bildern

oder Illustrationen der Hörtext auch in geschriebener Form präsentiert wird, scheint mir das allerdings teilweise überladen. Die einheitliche Präsentationsform in *Delfin* ist zwar gut überschaubar, allerdings wenig ansprechend.

Auch was die Auswahl der **Textsorten** betrifft, sind *Schritte* und *Tangram aktuell* die interessanteren Lehrwerke. In *Schritte* stechen die Multiloge der Foto-Hörgeschichten aufgrund ihrer großen Nähe zu authentischen Texten äußerst positiv für den Einsatz mit MigrantInnen hervor. Die übrigen Hörtexte sind von ihrer Qualität recht unterschiedlich und dienen in vielen Fällen eher der Überprüfung der Hörverstehensleistung als der Tatsache, dass reichhaltiger und geeigneter Input selbst schon Lernen veranlasst.

*Tangram aktuell* bietet ein relativ breites Spektrum an verschiedenen Textsorten. Hier sind auch die Textsorten der indirekten Kommunikation interessant und gut vertreten. Hervorzuheben ist auch, dass die verschiedenen Hörtexte in ihrer Länge teilweise sehr unterschiedlich sind, was generell unterschiedlichen Hörsituationen im realen Leben nahe kommt. Bezüglich der Authentizität sind die Hörtexte aus diesem Lehrwerk im Mittelfeld angesiedelt. Die Textbaupläne sind eher glatt und reibungslos, halten sich jedoch in ihrer Struktur an authentische Vorbilder. Ich würde sie als didaktisch authentisch einstufen.

Die Textbaupläne von *Delfin* wirken insgesamt eher künstlich und orientieren sich in ihrer Konzeption z.T. stark an Grammatikphänomenen. Ihnen kann Authentizität, auch didaktische, nicht bescheinigt werden.

Für die **Sprache und SprecherInnen** kann ähnliches gesagt werden, was über die Textbaupläne gesagt wurde. Die Multiloge in *Schritte* zeichnen sich durch einen hohen Grad an Authentizität aus. Sie weisen sämtliche Merkmale der gesprochenen Sprache auf. Dies gilt aber nur zum Teil für die anderen Hörtexte im Lehrwerk. In *Tangram aktuell* sind die Merkmale der gesprochenen Sprache durchgehend vorhanden, es sind derer aber nicht allzu viele. Ebenso im Lehrwerk *Delfin*, bei dem außerdem eine gekünstelte Intonation auffällt, die die Emotionen der SprecherInnen vermitteln soll, aber sehr unnatürlich wirkt.

Die österreichische Varietät des Deutschen ist in allen drei Lehrwerken sehr wenig bis gar nicht berücksichtigt.

Von den drei Lehrwerken ist sicherlich *Schritte* sprachlich am vielfältigsten, da hier die verschiedensten SprecherInnen vertreten sind. In den Foto-Hörgeschichten kommt auch die Umgangssprache und die Jugendvariante vor. Auch *Tangram aktuell* bietet dazu

vereinzelt Beispiele. In *Delfin* sind jugendliche SprecherInnen in nur einem einzigen Hörtext vertreten.

Auch die **Übungen** zu den Hörtexten sind unterschiedlich. Grundsätzlich kann von allen drei Lehrwerken eine Orientierung der Aufgaben an Testformaten festgestellt werden. In *Tangram aktuell* und *Schritte* gibt es Übungen, wo dies auch für die Lernenden transparent gemacht wird (*Tangram aktuell*: Lektion 8, *Schritte*: Arbeitsbuch: Prüfung).

*Delfin* beschränkt sich bei den Übungen auf eine sehr geringe Varianz, die Übungen werden nicht mit anderen Fertigkeiten verbunden und es gibt keine Übungen zum freien Hören. Ich halte den Übungstypus für MigrantInnen ungeeignet, da hier nicht nur das Hörverstehen gefragt wird, sondern ein sehr differenzierendes Leseverstehen Voraussetzung ist. Die pragmatische Komponente, die für die Zielgruppe MigrantInnen meiner Meinung nach eine große Rolle spielt, ist nicht berücksichtigt.

*Schritte* enthält viele verschiedene Aufgaben zum Hörverstehen, die auch mit anderen Fertigkeiten kombiniert werden. Die Fertigkeit Hören ist zwar grundsätzlich sehr präsent im Lehrwerk (es wird Hörverstehen geübt, kurze Hörtexte werden als Modelle für Musterdialoge eingesetzt, für Grammatikphänomene wird durch Hören sensibilisiert), das freie Hören selbst (freies Hören kann zwar mit den Foto-Hörgeschichten geübt werden, dies liegt allerdings an Lehrenden, das Lehrwerk selbst schafft keine Freiräume) und eine gewisse Kreativität und Offenheit sind jedoch zu vermissen. Grundsätzlich halte ich die Übungen sehr geeignet für die Zielgruppe MigrantInnen, allerdings könnte hier die pragmatische und auch kognitive Komponente des Hörverstehens stärker vertreten sein.

In *Tangram aktuell* werden verschiedene Aspekte der Fertigkeit Hören berücksichtigt: das freie Hören und Hören zur Sinnentnahme mit Übungen, die den Hörtext entweder eher extensiv oder intensiv befragen. Dies entspricht der realen Hörsituation in hohem Ausmaß und ist für Lernende grundsätzlich empfehlenswert. In *Tangram aktuell* werden die verschiedenen Komponenten des Hörverstehens berücksichtigt, gerade für MigrantInnen wären jedoch die pragmatische und kognitive Komponente etwas stärker einzubeziehen.

### 5.7.2. Hörmaterialien zur Phonetik

Hörmaterialien zur Phonetik sind in allen drei Lehrwerken vertreten, der Hörphonetik kommt jedoch jeweils unterschiedliche Bedeutung zu. Im Lehrwerk *Delfin* werden



mehrere Themen im segmentalen Bereich behandelt, der suprasegmentale Bereich wird jedoch vernachlässigt. Im Übungsaufbau wird die Hörphonetik kaum berücksichtigt, sämtliche Übungen sind vorwiegend zum Nachsprechen. Das Sprachmaterial der Übungen ist abstrakt bzw. Nonsensmaterial. Für erwachsene MigrantInnen halte ich diese Übungen für ungeeignet, da im Fall von Ausspracheschwierigkeiten keine Bewusstmachung und gezieltes Training erfolgt und die Bedeutung der Aussprache durch das Nonsens-Material heruntergespielt wird. Anders *Schritte* und *Tangram aktuell*: Obwohl auch *Schritte* eher imitativ arbeitet, sind bei jeder Übungssequenz immer Hörübungen vertreten, das Sprachmaterial besteht aus Alltagslexik aus der jeweiligen Lektion. Außerdem kommt neben dem segmentalen auch dem suprasegmentalen Bereich große Bedeutung zu. Für MigrantInnen ist dieses Vorgehen insgesamt sehr geeignet, unter anderem auch dadurch, da sie durch die Übungsbeispiele genau solche Wörter, Phrasen und Sätze üben können, die sie auch in der Alltagssprache gebrauchen. Im Fall von größeren Ausspracheschwierigkeiten muss dieses Material allerdings von stärker kognitiv fundiertem ergänzt werden.

Das Vorgehen in *Tangram aktuell* ist sowohl imitativ als auch kognitiv. Beim Übungsaufbau zum segmentalen Bereich spielen Hörübungen eine grundlegende Rolle. Das Sprachmaterial besteht aus Lexik aus der jeweiligen Lektion, Reimen und Sprüchen. Der suprasegmentale Bereich wird in den Beispieldialogen durch Kennzeichnung veranschaulicht, also nur imitativ geübt. Ich halte von den Übungen zur Phonetik den segmentalen Bereich in diesem Lehrwerk sehr geeignet für MigrantInnen, da ein gezielter Übungsaufbau vor allem bei bestimmten Ausspracheschwierigkeiten sicherlich zum Abbau derselben verhelfen kann.

### 5.7.3. Instrumentalmusik, Geräusch, Klang

Nur in den Lehrwerken *Tangram aktuell* und *Schritte* gibt es Musik im Hörmaterial. Dabei steht auch in *Schritte* das Reden über Musik im Vordergrund gegenüber dem tatsächlichen Hören von Musik, dieses kommt nur ausschnittsweise vor. Geräusch und Klang sind vertreten, allerdings in insgesamt nur drei Übungen. *Tangram aktuell* bietet regelmäßig Lieder, die z.T. frei gehört werden können. Instrumentalmusik kommt nicht vor, Geräusch und Klang ebenfalls nur in vereinzelt Übungen.

Für die Zielgruppe MigrantInnen wäre dieser Bereich sicherlich wichtig, insgesamt könnte er stärker vertreten sein.

## 6. Schlussfolgerungen und Ausblick

Wie bereits eingangs gesagt wurde, soll die Fertigkeit Hören im Sprachunterricht mit MigrantInnen eine bedeutende Funktion einnehmen. Dabei können Hörmaterialien sowohl den sprachlichen Bereich mit Hörtexten und Phonetik, als auch den außersprachlichen Bereich mit Instrumentalmusik, Geräusch und Klang abdecken.

Die Tatsache, dass im Sprachunterricht für MigrantInnen häufig Hörmaterialien eingesetzt werden, die für eine breite Zielgruppe, nämlich Deutschlernende im In- und Ausland konzipiert sind, hat zur Folge, dass die konkreten Sprachlernbedürfnisse der Zielgruppe MigrantInnen im Inland viel zu wenig berücksichtigt werden. Die Analyse der Lehrwerke *Delfin 2*, *Tangram aktuell 2* und *Schritte 3* und *4* (siehe Kap. 5) zeigt, dass diese Lehrwerke in unterschiedlichem Ausmaß für den Einsatz im Unterricht mit MigrantInnen geeignet sind, allerdings mehr oder weniger Mängel (siehe Vergleich und Einschätzung, Kap. 5.7) aufweisen. Ursachen dieser Mängel liegen u.a. darin, dass sich die verschiedenen Aspekte der Lebens- und Sprachlernsituation der MigrantInnen zu wenig im Hörmaterial spiegeln. Die Themen im Hörmaterial für MigrantInnen sollten sämtliche Bereiche des öffentlichen und privaten Lebens abdecken und die Spannung zwischen Sprache, Kultur und Lebensumständen im Herkunftsland und denselben im Zielland berücksichtigen. Die geeignete Thematik ist mitverantwortlich für die Sprachlernmotivation und den -erfolg der Lernenden und kann letztendlich auch die Zweitsozialisation der MigrantInnen positiv beeinflussen.

Auch die Authentizität der Hörtexte ist von großer Bedeutung, „denn Sprache kann (...) nicht als reine Abstraktion vermittelt werden, sondern ist an das dahinter stehende Leben und den dahinter stehenden Lebensraum gekoppelt“ (BGBL II, 27.12.2005). Die Hörtexte sollten vor allem die Sprache repräsentieren, mit der die Lernenden im Alltag konfrontiert sind, das ist in Österreich die Standardsprache des süddeutschen Raumes bzw. die österreichische Varietät der deutschen Sprache. Auch die Umgangssprache bzw. regionale Varianten sowie verschiedene Soziolekte sollten im Hörmaterial vertreten sein und auf rezeptiver Ebene im Sprachunterricht behandelt werden. Hier weisen die untersuchten Lehrwerke Defizite auf, da die österreichische Varietät im Hörmaterial kaum berücksichtigt und der sprachliche Input meist nach einer mehr oder weniger festgelegten Progression gesteigert wird. MigrantInnen leben jedoch im Zielsprachenland und verfügen daher auf rezeptiver Ebene über weitreichendere Kenntnisse als auf

produktiver Ebene. Der sprachliche Input der Hörtexte kann daher deutlich über dem Produktionsniveau der Lernenden liegen und die Alltagssprache der Lernenden sollte im Unterrichtsmaterial repräsentiert sein. Die natürliche Komplexität der Sprache im Hörmaterial (normales Sprechtempo, typische Merkmale der gesprochenen Sprache etc.) ist Voraussetzung für ein Zusammenspiel von ungesteuertem und gesteuertem Spracherwerb bei ZweitsprachelernerInnen.

Von großer Bedeutung sind die Übungen, die zu den jeweiligen Hörtexten gemacht werden. Hier lässt sich bei den untersuchten Lehrwerken eine Tendenz zu einer wissensbasierten Auffassung von Hörverstehen feststellen. Die einzelnen Komponenten des Hörverstehens werden (schrittweise) aufgebaut und der Einfluss des Europäischen Referenzrahmens und dessen Zielvorgaben ist ersichtlich. Beim Unterricht mit MigrantInnen darf jedoch eine tätigkeitsbasierte Auffassung von Hörverstehen nicht vernachlässigt werden. Dabei soll Hören „als ganzheitliche Tätigkeit an echten Hörtexten entwickelt werden“, das heißt, dass der Text „den normalen Erwartungen eines Hörers entspricht, der darauf aus ist, Neues und für ihn Interessantes zu erfahren, in indirekter wie in direkter Kommunikation“ (Segermann 2003, 297). Auch im Übungsbereich kann durch den Aufbau spezifischer Fähigkeitselemente der ungesteuerte mit dem gesteuerten Spracherwerb verbunden werden.

Für die Entwicklung der Fertigkeit Hören bei ZweitsprachelernerInnen ist neben der Anwendung von Erkenntnissen aus verschiedenen Methoden der Fremd- und Zweitsprachendidaktik auch der kulturelle und bildungstheoretische Hintergrund der Lernenden interessant. Kulturvergleichende Studien bezüglich der Funktion der gesprochenen Sprache bzw. der oralen Traditionen im Alltagsleben und im Bildungsbereich verschiedener Länder könnten aufschlussreich für den Aufbau der Fertigkeit Hören und den Einsatz von Hörmaterial im DaZ-Unterricht sein.

Der außersprachliche Bereich des Hörmaterials – Musik, Geräusch und Klang – nimmt im Sprachunterricht allgemein und auch in den Lehrwerken keinen allzugroßen Stellenwert ein. Auch dieser könnte aber für die Zielgruppe MigrantInnen gewinnbringend in Bezug auf Motivation, Emotionen, Förderung der Kreativität, Hilfe bei Lernschwierigkeiten etc. eingesetzt werden und fruchtbringende Impulse für das Zweitsprachelernen geben.

## 7. Literaturverzeichnis

### Analysierte Lehrwerke

Aufderstraße, Hartmut/ Müller, Jutta/ Storz, Thomas (2003), *Delfin*, Teil 2, (1 Band, Lehrerhandbuch, CDs bzw. Kassetten), Ismaning.

Dallapiazza, Rosa-Maria/ Von Jan, Eduard/ Schönherr, Til u.a. (2005), *Tangram aktuell 2*, (2 Bände, Lehrerhandbücher, CDs bzw. Kassetten), Ismaning.

Hilpert, Silke/ Specht, Franz/ Wagner, Daniela u.a. (2004), *Schritte 3 und 4*, (2 Bände, Lehrerhandbücher, CDs bzw. Kassetten), Ismaning.

### Literatur

Ammon, Ulrich (1996), „Deutsch als plurinationale Sprache – mit sprachdidaktischen Ausblicken“, in: *ÖDaF-Mitteilungen 1*, 4-15.

Anderson, Ann/ Lynch, Tony (1988), *Listening*, Oxford.

Apeltauer, Ernst (1987), *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München.

Apeltauer, Ernst (1997), „Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs“, in: ders. (Hrsg.), *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*, München, 87-98.

Badstübner-Kizik, Camilla (2004), „Wortschatzarbeit, Schreiben, Hörverstehen ...und was noch? Anmerkungen zur Rolle von Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht“, in: *ÖDaF-Mitteilungen 1*, 6-18.

Badstübner-Kizik, Camilla (2004), „Funktionen und Arbeitsformen für Musik im Fremdsprachenunterricht (Auswahl)“, in: *ÖDaF-Mitteilungen 1*, 19-25.

Badstübner-Kizik, Camilla (2008), „Eigene und fremde Kultur(en) hören lernen?“, in: *ide 1*, 66-74.

Badstübner-Kizik, Camilla (2008), „'Fremde und eigene Kultur(en) hören'. Methodische Anregung für ein (inter)kulturelles Hörtraining im DaF-/DaZ – und DaM – Unterricht“, in: *ide 1*, 103-105.

Barker, Larry (1971), *Listening Behavior*, London.

Barkowski, Hans (1982), *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*, Königstein/Ts.

Barkowski, Hans/ Harnisch, Ulrike/ Kumm, Sigrid (1986), *Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten*, Mainz.

Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.) (1986), *Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*, Mainz.

Barkowski, Hans (1992), *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern. Ein Modell*, Mainz.

Barkowski, Hans (1999), „Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien“, in: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, 9-16.

- Barkowski, Hans (2003), „Zweitsprachenunterricht“, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel, 157-163.
- Bastian, Dietmar (1997), *Bedingungen und Möglichkeiten des interkulturellen Lernens im Musikunterricht. Beiträge zu einer grenzüberschreitenden Musikpädagogik*, Ludwigsburg.
- Bauer, Hans Ludwig (1996), „Alltagsdialoge in Alltagssituationen“, in: Kühn, Peter (Hrsg.), *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*, Frankfurt/M., 171-193.
- Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. Erw. Aufl., Tübingen, Basel.
- Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1999), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen.
- Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Erw. Aufl., Tübingen, Basel.
- Beile, Werner (1984), „Hörverstehensmaterialien für Englisch als Fremdsprache: Beschreibungskriterien und Bestandsaufnahme“, in: Schuman, Adelheid u.a. (Hrsg.), *Hörverstehen: Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule*, Tübingen, 165-176.
- Beiskammer, Margarete (2000), *Theorie und Praxis der Ausspracheschulung. Eine exemplarische Darstellung in Deutsch als Fremdsprache*. Dipl. Arb., Wien.
- Blell, Gabriele (1996), „Tonkunst als Mittel rezeptiver und produktiver Sprachprozesse im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht“, in: Blell, Gabriele/ Hellwig, Karlheinz (Hrsg.): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt/M., 43-66.
- Blell, Gabriele/ Hellwig, Karlheinz (1996), „Zur Einführung: Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht“, in: diess. (Hrsg.): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt/M., 7-13.
- Bleyhl, Werner (1999), „Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen“ in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen, 23-34.
- Bolton, Sibylle (1996), *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe*, Fernstudieneinheit 10, Berlin.
- Broszimmer, Martina (2005), *Authentizität – eine Anforderung an kommunikatives Testen*, Dipl. Arb., Wien.
- Bufe, Waltraud (1999), „Praktische Erfahrungen mit suggestopädischem Fremdsprachenunterricht für Erwachsene“ in: Barkowski, Hans/ Wolff, Armin (Hrsg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache 52*, Regensburg, 79-89.
- Buttaroni, Susanna/ Knapp, Alfred (1988): *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*, Wien.
- Buttaroni, Susanna (1995), „Sprache beibringen Sprache fernhalten. Muß es wirklich ‚authentisch‘ sein?“, in: *ÖDaF-Mitteilungen 2*, 34-40.
- Buttaroni, Susanna (1997), *Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*, Wien.
- Cohrs, Silke (2007), „Prosodische Interferenzen ungarischer Deutschlerner. Wirkung und Akzeptanz bei Muttersprachlern“, in: *Deutsch als Fremdsprache 2*, 97-102.
- Da Forno, Iolanda (1994), „Vom Mythos, immer alles verstehen zu wollen, oder Hörverstehen ‚mal ganz anders‘“, in: *Zielsprache Englisch*, 37-40.
- Dahlhaus, Barbara (1994), *Fertigkeit Hören*, Fernstudieneinheit 5, Berlin.
- Dieling, Helga (1992), *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*, Berlin u.a.

- Dieling, Helga/ Hirschfeld, Ursula (2000), *Phonetik lehren und lernen*, Fernstudieneinheit 21, Berlin u.a.
- Dirven, René (1984), „Was ist Hörverstehen? Synopse vorhandener Theorien und Modelle“, in: Schumann, Adelheid u.a. (Hrsg.), *Hörverstehen: Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule*, Tübingen.
- Dirven, René (1992), „Von der Hörfertigkeit zum Hörverstehen“, in: Jung, Udo O. H. (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt/M. u.a., 259-267.
- Dittmar, Norbert/ Schmidt-Regener, Irena (2001), „Soziale Varianten und Normen“, in: Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, New York, 520-532.
- DUDEN* Band 6: *Das Aussprachewörterbuch* (1990), Mannheim, Wien, Zürich.
- Edelhoff, Christoph (1985), „Authentizität im Fremdsprachenunterricht“, in: ders. (Hrsg.), *Authentische Texte im Deutschunterricht*, München, 7-30.
- Edmondson, Willis (1999), „Lehrer und Lehrmaterialien – Lerner und Lernmaterialien“, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, 53-59.
- Eggers, Dietrich (1996), „Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven“, in: Kühn, Peter (Hrsg.), *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*, Frankfurt/M., 3-44.
- Ehnert, Rolf (1989), „Ausspracheschulung“, in: ders. (Hrsg.): *Einführung in das Studium des Faches DaF. Handreichungen für den Studienbeginn*, Frankfurt u.a., 91-113.
- Engel, Ulrich u. a. (1977), *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, Band 1, 5. Aufl., Heidelberg.
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – lernen, lehren, beurteilen*, Berlin, München.
- Faerch, Claus/ Kasper, Gabriele (1986), „The Role of Comprehension in Second-language Learning“, in: *Applied Linguistics* 7 (3), 257-274.
- Faistauer, Renate (2001); „Zur Rolle der Fertigkeiten“, in: Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, New York, 864-871.
- Faistauer, Renate (2006), „Neue Lehrwerke auf dem methodisch-didaktischen Prüfstand“, in: *ÖDaF-Mitteilungen* 2, 10-27.
- Falb, Verena (1997), *Überprüfung des Hörverstehens in Deutsch als Fremdsprache. Analyse eines GCSE-Hörverstehentests unter Berücksichtigung der Hörer/innenperspektive*. Dipl. Arb., Wien.
- Farnberger, Judith (2002), *Heterogenität in DaF/DaZ-Lerngruppen. Der Aspekt der kulturellen Verschiedenheit – Problem oder Chance für die Lernenden*, Dipl. Arb., Wien.
- Fiehler, Reinhard (1994), „Analyse und Beschreibungskategorien für geschriebene und gesprochene Sprache. Alles eins?“, in: Cmejrkova, S. u.a. (Hrsg.), *Writing vs. speaking. Language, text, discourse, communication*. Tübingen, 175-80.
- Geddes, Marion/ White, Ron (1978), „The Use of Semi-scripted Simulated Authentic Speech and Listening Comprehension“, in: *Audio-Visual Language Journal* 16, 137-142.
- Glaboniat, Manuela (1993), *Hörverstehen im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht*, Dipl. Arb., Wien.
- Glaboniat, Manuela (1998), *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, Innsbruck.
- Glaboniat, Manuela (2008), „Wer nicht hören kann, muss üben ... Zur Schulung der HV-Kompetenz aus der Sicht des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts“, in: *ide 1*, 51-65.
- Götze, Lutz (1995), „Lernt oder erwirbt man eine Fremdsprache. Anmerkungen zu einem Streit aus der Sicht der Hirnforschung“, in: Popp, Heidrun (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*, München, 649-658.

- Grotjahn, Rüdiger (2005), „Testen und Bewerten des Hörverstehens“, in: O Duill, Michael u.a. (Hrsg.), *Zusammenarbeiten, Eine Festschrift für Bernd Voss*, Bochum, 115-144.
- Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, New York.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (2001), „Textsorten der gesprochenen Sprache“, in: Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, New York, 280-299.
- Hirschfeld, Ursula (2001), „Vermittlung der Phonetik“, in: Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, New York, 872-879.
- Hirschfeld, Ursula (2003), „Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, in: *ÖDaF-Mitteilungen 1*, 54-65.
- Hirschfeld, Ursula (2003), „Ausspracheübungen“, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel, 277-280.
- Honnef-Becker, Irmgard (1996), „Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache“, in: Kühn, Peter (Hrsg.), *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*, Frankfurt/Main., 45-77.
- Hörmann, Hans (1991), *Einführung in die Psycholinguistik*, Darmstadt.
- Huneke, Hans-Werner/ Steinig, Wolfgang (2002), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Berlin.
- Jenkins, Eva-Maria/ Fischer Roland/ Hirschfeld, Ursula/ Clalüna, Monika u.a. (2002ff): *Dimensionen*. Lernpaket 1 und 2 (Magazin, Lernstationen, Unterrichtsbegleitung, CDs bzw. Kassetten), Ismaning.
- Karpf, Annemarie (1990), *Selbstorganisationsprozesse in der sprachlichen Ontogenese: Erst- und Fremdsprache(n)*, Tübingen.
- Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München u.a.
- Kast, Bernd (1994), „Die vier Fertigkeiten“, in: ders. u.a. (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, München u.a.
- Kelz, Heinrich P. (1992), „Lernziel deutsche Aussprache“, in: Vorderwülbecke, Klaus: *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, Materialien Deutsch als Fremdsprache 32, Regensburg, 23-38.
- Kerschhofer, Nadja (1996), „Hörübungen zur Verbesserung der Aussprache, in: *ÖDaF-Mitteilungen 2*, 4-14.
- Kilian, Volker/ Neuner, Gerhard/ Schmitt, Wolfgang (Hrsg.) (1995): *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung*, Berlin u.a.
- Klaban, Julia (2005): *DaZ-Lehrwerke für Arbeitsmigrant/innen in Österreich. Eine zielgruppenspezifische Lehrwerkanalyse*, Dipl. Arb., Wien.
- Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2007), *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn.
- Königs, Frank G. (2003), „Die Dichotomie Lernen /Erwerben“, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel, 604-616.
- Krashen, Stephen D./ Tracy D. Terrell (1988), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, New York u.a.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999), „Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache“, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, 119-128.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001), „Hörmaterialien“, in: Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, New York 1086-1093.

- Krumm, Hans-Jürgen/ Ohms-Duszenko, Maren (2001), „Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik“, in: Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, New York, 1029-1041.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006), „Sprachtests für Deutsch als Zweitsprache – von der Integration zur Selektion“, in: *ÖDaF-Mitteilungen 1*, 44-59.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006), „Prüfungen und Bildungsstandards weltweit: die Globalisierung erreicht den Sprachunterricht“, in: *ÖDaF-Mitteilungen 2*, 67-73.
- Kühn, Peter (Hrsg.) (1996), *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*, Frankfurt/M.
- Legutke, Michael K. (1995), „Authentizität – ein überholter Begriff in der Sprachdidaktik?“, *ÖDaF-Mitteilungen 2*, 4-11.
- Liedke, Martina (2003), „Eindruck und Diskurs. Zur auditiven Wahrnehmung von Sprecheridentität bei Fremdsprachigkeit“, in: De Forio-Hansen, Inez/ Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, Tübingen, 85-105.
- List, Gundula (1981), *Sprachpsychologie*, Stuttgart 1981.
- Lipold, Günter (1991), *Deutsch erlernen – Deutsch erwerben*, Wien.
- Lüger, Heinz-Helmut (1993), „Partnerorientiertes Sprechen in Lehrbuchdialogen?“, in: ders. (Hrsg.): *Gesprächsanalyse und Gesprächsschulung. (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI 25)*, Konstanz, 111-123.
- Muhr, Rudolf (1993), „Österreichisch – Bundesdeutsch – Schweizerisch. Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache“, in: ders. (Hrsg.): *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*, Wien, 108-123.
- Neuf-Münkel, Gabriele (1989), „Bericht der Arbeitsgruppe Hörverstehen“, in: Eggers, Dietrich (Hrsg.), *Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Hörverstehen – Leseverstehen – Grammatik*. Materialien Deutsch als Fremdsprache 28, Regensburg.
- Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Fernstudieneinheit 4, Berlin u.a.
- Neuner, Gerhard (1995): „Deutschlernen in deutschsprachiger Umgebung - Fragen und Aspekte der Entwicklung einer Zweitsprachendidaktik“, in: Kilian, Volker u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung*, Berlin u.a., 25-41.
- Neuner, Gerhard (2003): „Lehrwerke“, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel, 399-402.
- Oeser, Erhard/ Seitelberger, Franz (1988), *Gehirn, Bewußtsein und Erkenntnis*. Darmstadt.
- Ortner, Brigitte (1997), „Wie alternativ sind die ‚alternativen‘ Methoden?“, in: Krumm, Hans-Jürgen/ Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, Jahrbuch 1, Innsbruck, 74-101.
- Ortner, Brigitte (1998), *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning.
- Oskaar, Els (2003), *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*, Stuttgart.
- Paschke, Peter (2000), *Fremdsprachliches Hörverstehen. Grundlagen, Lernziele und Probleme der Leistungsmessung*, M.A.-Thesis, Dublin.
- Quetz, Jürgen (1979), „Authentische Aufnahmen für Hörverständnisübungen“, in: Dany, Max u.a. (Hrsg.): *Sprachlern- und -lehrmaterialien. Kongreßbericht 1979 der Gesellschaft für angewandte Linguistik*, Heidelberg, 117-124.
- Rausch, Rudolf/ Rausch, Ilka (1991): *Deutsche Phonetik für Ausländer*, Leipzig u.a.
- Rost, Michael (1994), *Introducing Listening*, London.
- Roth, Gerhard (1990), „Gehirn und Selbstorganisation“, in: Krohn, Wolfgang u.a. (Hrsg.): *Selbstorganisation. Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution*. Braunschweig/Wiesbaden, 19-52.



- Rösler, Dietmar (1994), *Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart u.a.
- Sacks, Oliver (1987), *Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte*, Reinbek.
- Schnelle, Helmut (Hrsg.) (1981), *Sprache und Gehirn, Roman Jacobson zu Ehren*, Frankfurt/Main.
- Schumann, Adelheid (1995), „Übungen zum Hörverstehen“, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel, 294-296.
- Schumann, Adelheid/ Vogel, Klaus/ Voss, Bernd (Hrsg.) (1984), *Hörverstehen: Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule*, Tübingen.
- Schwitalla, Johannes (2003), *Gesprochenes Deutsch: eine Einführung*. Berlin
- Segermann, Krista (1999), „Schülerorientierter Französischunterricht: ein Konzept zur Verwirklichung einer dringlichen Forderung“, in: *Französisch heute*, 281-293.
- Segermann, Krista (2003), „Übungen zum Hörverstehen“, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel, 295-299.
- Solmecke, Gert (1992), „Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht“, in: *Fremdsprache Deutsch* 7, 4-11.
- Solmecke, Gert (1993), *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin, München.
- Solmecke, Gert (1996), „Authentische Texte – authentisches Hören?“, in: Kühn, Peter (Hrsg.), *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*, Frankfurt/M., 79-92.
- Solmecke, Gert (2001), „Hörverstehen“, in: Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, New York, 893-900.
- Stölting-Richert, Wilfried (1996), „Die Sprachlichkeit von Menschen in der Migrationsgesellschaft und die Interkulturelle Pädagogik“, in: *Deutsch lernen* 3, 238-248.
- Tomatis, Alfred A. (1987), *Der Klang des Lebens. Vorgeburtliche Kommunikation – die Anfänge der seelischen Entwicklung*, Hamburg.
- Trautmann, Caroline (2006), „Über die Authentizität von Lehrwerkdialogen“, in: Barkowski, Hans u.a. (Hrsg.): *Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache* 76, Regensburg, 425-446.
- Tschirner, Erwin (1999), „Der Natural Approach: Prinzipien und Unterrichtswirklichkeit“, in: Barkowski, Hans/ Wolff, Armin (Hrsg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 52. Regensburg, 64-78.
- Vogel, Sigrid (1984), „Von Hörvorlagen zur Kommunikation. Verzweigte Lehr- und Lernwege im kommunikativen Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung des Hörverstehens“, in: *Neusprachliche Mitteilungen*, 68-76.
- Weijenberg, Jan (1980), *Authentizität gesprochener Sprache in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg.
- Wermke, Jutta (2000), „Hörästhetik als Aufgabe der Medienerziehung im Deutschunterricht“, in: Huber, Ludowika/ Odersky, Eva (Hrsg.), *Zuhören – Lernen – Verstehen*, Braunschweig.
- Wiemer, Claudia (1999), „Aspekte des Hörverstehens im fremdsprachlichen Lernprozess“, in: Eggers, Dietrich (Hrsg.), *Sprachandragogik Jahrbuch 1998: Hörverstehen aus andragogischer Sicht/Sprachlern- und Spracherwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen*. Mainz, 37-55.
- Wiesinger, Peter (2001), „Das Deutsche in Österreich“, in: Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, New York, 481-491.
- Wildmann, Doris (1993), *Die Funktion von Hörtexten im gesteuerten Fremdspracherwerb von Erwachsenen. Eine Analyse von Französischlehrbüchern*, Dipl. Arb., Wien.
- Wode, Henning (1993), *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Ismaning.



## Anhang

### Zusammenfassung

Die Fertigkeit Hören soll im Sprachunterricht für MigrantInnen einen bedeutenden Stellenwert einnehmen. Dabei eingesetztes Hörmaterial kann mehrere Bereiche abdecken: Die Ebene des Hörverstehens mit den Hörtexten, die phonologische Ebene als Teil des Hörverstehens und der Ausspracheschulung und die Ebene des Hörens von Musik, Geräusch und Klang.

Diese Arbeit skizziert kurz die Lebens- und Sprachlernsituation von MigrantInnen und geht dabei auf wesentliche Einflussfaktoren im Zweitsprachenunterricht ein: Muttersprache und soziokulturelle Prägung der Lernenden, gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb und Lehr- und Lernmaterialien. Die Entwicklung der Fertigkeit Hören im Fremd- und Zweitsprachenunterricht und der gegenwärtige Stand der Forschung zum Hörverstehen werden erläutert, weiters wird auf zentrale Begriffe von Hörtexten wie Authentizität und Aussprachestandards eingegangen und eine Übersicht über Texttypen gesprochener Sprache gegeben.

Im Anschluss werden die Hörmaterialien dreier im Zweitsprachenunterricht eingesetzten Lehrwerke *Delfin 2*, *Tangram aktuell 2* und *Schritte 3* und *4* hinsichtlich ihrer Eignung im Unterricht mit MigrantInnen untersucht. Dabei werden Kriterien im Sinne einer Lehrwerkanalyse herausgearbeitet, mit deren Hilfe die drei Bereiche des Hörmaterials analysiert werden: 1) Hörtexte, 2) Hörmaterial zur Phonetik und 3) Instrumentalmusik, Geräusch und Klang. Ein Vergleich der Hörmaterialien der einzelnen Lehrwerke zeigt deren unterschiedliche Stärken und Schwächen für den Einsatz im Zweitsprachenunterricht auf.

Aus den Ergebnissen der Untersuchung lässt sich die Forderung an Lehrwerke stellen, dass im Lehr- bzw. Lernmaterial für MigrantInnen authentische Hörtexte stärker berücksichtigt werden, die österreichische Standardvarietät und verschiedene Varianten der deutschen Sprache vermehrt vertreten sind und der Bereich Musik, Geräusch und Klang ausgebaut wird.



## Lebenslauf

Anita Maria Klinglmair

geboren am 21. 12. 1966 in Wels, OÖ.

### Ausbildung

1973 – 1977	Volksschule, Rohr i. Kremstal
1977 – 1985	Neusprachliches Gymnasium, Gmunden Klassische Gitarre, Musikschule Gmunden
ab 1985	Studium Deutsche Philologie und Französisch, Schwerpunkt Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien
1992 – 1995	Jazz-Saxofon, Prayner-Konservatorium, Wien
1997	DaF/DaZ: Unterrichtspraktikum, Elte-Universität Budapest

### Unterrichtstätigkeit

1990	Deutschunterricht für Kinder, ÖKISTA, Wien
1990 – 1991	Deutschunterricht für Erwachsene am Berufs-, Bildungs- und Rehabilitationszentrum (BBRZ), Wien
1991 – 1992	Sprachassistentin für Deutsch in Lomme (Collège) und Armentières (Lycée), Frankreich (bilateraler Austausch)
2004 – 2007	Deutschunterricht für MigrantInnen, Evangelische Akademie, Wien