

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Hören und Verstehen. Sprechansätze für das kommunikative Handeln im Deutschunterricht.

Verfasserin

Karin Obermayr

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2007

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Deutsche Philologie

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Patocka

Danksagung

Während der Entstehungsphase dieser Diplomarbeit hat mich mein Betreuer Prof. Dr. Franz Patocka durch anregende Kommentare vorbildhaft betreut. Gleiches gilt für Herrn Prof. Dr. Peter Ernst, der mich in allen Belangen stets unterstützte. Ebenfalls möchte ich mich bei Dr. Stefan Krammer für die Hilfestellungen bei der Themenfindung bedanken. Bei allen Lehrerinnen und Lehrern, die mir als Interviewpartnerinnen und Interviewpartner zur Verfügung standen, bedanke ich mich für ihre aufrichtigen, sehr interessanten Erzählungen und für die Zeit, die sie dafür aufbrachten.

Meiner Freundin Melanie Mayrhofer danke ich für ihre große Hilfe und auch jene beim Redigieren der Arbeit.

Meinem Freund Klaus Zoister gebührt Dank für anregende Diskussionen über mein Thema. Lieben Dank auch meiner Tochter Linda, die mit großer Geduld meine Arbeit überwachte.

Karin Obermayr, Oktober 2007

Einer der Gründe, warum man in der Konversation so selten verständige und angenehme Partner findet, ist, dass es kaum jemanden gibt, der nicht lieber an das dächte, was er sagen will, als genau auf das zu antworten, was man zu ihm sagt. Die Feinsten und Gefälligsten begnügen sich damit, während man es ihrem Auge und Ausdruck ansehen kann, dass ihre Gedanken nicht bei unserer Rede sind, sondern sich eifrig mit dem beschäftigen, was sie sagen wollen. Sie sollten bedenken, dass es ein schlechtes Mittel ist, anderen zu gefallen oder sie zu gewinnen, wenn man sich selbst so sehr zu gefallen sucht, und dass die Kunst, gut zuzuhören und treffend zu antworten, die allerhöchste ist, die man im Gespräch zeigen kann.

(Francois de la Rochefoucauld)

Inhalt

Inhalt	4
Vorbemerkung	6
1. Einleitung	8
2. Phänomen „Hören“	11
2.1. Erinnerndes Hören	11
2.2. Das Phänomen der Stimme	13
2.3. Die Kunst des Hörens	14
3. Hören – Hinhören – Zuhören – Aktives Zuhören	15
3.1. Hören	16
3.2. Hinhören	17
3.3. Zuhören	17
3.4. Aktives Zuhören	19
3.5. Zuhören ist eine aktive Form des Schweigens	20
3.6. Die Haltung der Zuhölerin/des Zuhörers	22
3.7. Zuhörmodelle nach Rogers und Steil / Summerfield / DeMare	24
3.7.1. Zuhörmodell nach Rogers	24
3.7.2. WIBR-Modell nach Lyman Steil / Joanna Summerfield / George DeMare	25
3.8. Wortfeld „Hören“	25
3.9. Kognitive Prozesse	29
3.10. Manieren oder einfach Weghören	32
4. Bildungsstandards und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen.	
Ein Vergleich in Bezug auf das Hörverstehen	34
4.1. Der Begriff „Kompetenz“	34
4.2. Bildungsstandards in Österreich	35
4.3. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen	41
4.4. Zum Widerspruch neoliberaler Doktrin und humanistischer Bildung	44
5. Narrative Interviews	45
6. Die Bedeutung des Hörverstehens für den Deutschunterricht	48
6.1. Methoden zur Schulung des aktiven Zuhörens	48
6.2. Wie kann man Hören und Sprechen beurteilen?	54
6.3. Wie kann man das Hörverstehen testen?	56
6.4. Schulung der Performanz	57
6.5. Texte hören	58

6.6. Das Lesen hat seinen Ursprung im Hören	60
6.7. Störfaktoren beim Hören	62
6.7.1. Das Vier-Ohren-Modell	65
6.7.2. Lärmampeln in der Steiermark	66
6.8. Lernstilanalyse	66
7. Sprechanlässe für das kommunikative Handeln im Deutschunterricht	68
7.1. Kommunikatives Handeln	68
7.1.1. Voraussetzungen und Einschränkungen	69
7.1.2. Themen und Situationen des kommunikativen Handelns	70
7.2. Der bewusste eigene Sprachgebrauch	71
7.3. Sprechanlässe und Aufgaben zum Hörverstehen	73
7.3.1. Mündliche Sprachverwendung	74
7.3.2. Spielerische Sprachverwendung	80
7.3.3. Ästhetische Sprachverwendung	84
7.4. Hörmaterial und Hörbeiträge	88
7.4.1. Grammatikunterricht mit Hörmaterialien	91
7.4.2. Authentische Hörtexte	92
7.4.3. Die Planung von Hörübungen	94
7.4.4. Eigenschaften von Hörtexten	95
7.5. Hörverständnisaktivitäten	97
7.5.1. Zielgerichtetes Hören	97
7.5.2. Ablaufschema	99
7.5.3. Das Wiener Haus der Musik	100
8. Zusammenfassung	102
Anhang: Narrative Interviews	105
Literaturverzeichnis	133
Wörterbücher	136
Hörbücher und Lehrwerksammlungen	137
Internetadressen	137

Vorbemerkung

Seit vielen Jahren bin ich DaF/DaZ-Trainerin für Jugendliche und Erwachsene. Im Laufe meiner Arbeit habe ich mehrmals meine Unterrichtsmethoden abgewandelt. Zu Beginn dieser Tätigkeit lag der Schwerpunkt im Grammatikunterricht, in der Übersetzung und im Lesen, wobei sich das aktive Sprechen eher als Konsequenz des Gelernten ergab, jedoch nicht im Zentrum stand. Kassetten und CDs zu den Lehrwerken setzte ich nur teilweise ein, da ich die künstlichen Hörübungen nicht für geeignet ansah. Gehört wurde meist nur über meine Lehrerinnenstimme.

Sprechhandlungen wurden beinahe mechanisch eingeübt, durch ständige Wiederholungen, um in Alltagssituationen zu bestehen oder sich bei Behörden verständlich machen zu können. In den höheren Niveaustufen (A 2/2, A 2/2, B 1/1, B1/2) ging es nicht mehr um einfache Sprachformen, sondern vielmehr um komplexere Verständigungsmittel (Lesen von Gebrauchsanweisungen, Verfassen von Briefen usw.). Der Grammatikunterricht wurde oftmals als Spielerei betrieben, was keine hinreichende Bedingung für das Verstehen darstellte.

Große Diskrepanzen fielen mir zwischen dem Textverständnis, der grammatischen Analyse und dem Hörverstehen der Sprache auf. Umfassende Grammatikkenntnisse führten nicht zu einem zufriedenstellenden Sprachgebrauch bzw. Sprachverständnis. Ich änderte meine Methoden zu einem Unterricht, der die Schulung der Performanz ins Zentrum rückte. Ausgehend von der gesprochenen Sprache führte ich einzelne Grammatik-Kapitel (trennbare Verben, Modalverben, Stellung des Verbs usw.) ein. Die regelmäßige Durchführung von Hörübungen wurde zentrale Methode meines Unterrichts. Viele positive Rückmeldungen kamen von den Schülerinnen und Schülern und ich erkannte, dass der Lernprozess durch die anhaltende Motivation mittels eines lebensnahen Unterrichts voranschritt. Die Hemmungen, sich in der Zweitsprache zu hören und diese auch zu gebrauchen, sanken. Die Schüler waren ermutigt sich das fremde Sprachmaterial anzueignen, damit zu experimentieren, ihre eigenen Bedürfnisse auszudrücken und sich bewusst mitzuteilen, eben reflexiv zu handeln.

Der wiederholte Einsatz von auditiven Medien schult die Fähigkeiten der Zuhörerinnen und Zuhörer. Im Zweitspracherwerb konnte man feststellen, dass Wissen aus den vorangehenden Lernkapiteln aufgezeichnete Bereiche, allein für das Verstehen nicht

ausreicht.¹ Lernende, die die Gelegenheit zum Training des Hörverstehens haben, verstehen umso mehr, da sie phonologisches Wissen erwerben, andererseits persönliche Hörstrategien entwickeln können. Im DaF-Unterricht erzielen Lerngruppen, die selbstständig Hörstrategien entwickeln, bessere Ergebnisse. Im Gegensatz zum muttersprachlichen Deutschunterricht ist der Einsatz von Hörmaterialien ein fixer methodischer Bestandteil des Unterrichts. Fälschlich wird angenommen, dass die Kinder in der AHS/BHS ohnehin ständig zuhören müssen. Sowohl der Bereich der Textanalyse und der kommunikativen Kompetenzen im muttersprachlichen Deutschunterricht standen im Zentrum meiner Überlegungen als auch die Zielsetzungen im Unterricht, welche als wesentlich vom Lehrplan erfasst und von den Lehrern angestrebt werden. Möglicherweise im Grammatik-, Rechtschreib-, und Literaturunterricht. Seit einigen Jahren lag der Schwerpunkt auf der Textproduktion. Als Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Hören als wichtigem Kompetenzbereich innerhalb der Schule an der AHS/BHS stellte ich mir folgende Fragen:

- Sind nicht auch im muttersprachlichen Deutschunterricht bestimmte Zielsetzungen mit denen des Zweitsprachenerwerbs gleich?
- Sollte nicht auch im muttersprachlichen Unterricht der Bereich des Hörens und Verstehens einen gleichwertigen Platz neben anderen sprachlichen Kompetenzen einnehmen, um die rhetorischen Fähigkeiten, das Verstehen von Mitgeteiltem, das Hören an sich zu schulen?
- Wie können die Bereitschaft und die Fähigkeit des Zuhörens neu erlernt werden?
- Welche Übungen und Aufgaben gibt es für den Deutschunterricht, um diese Ziele zu verwirklichen?
- Welche Hörtexte eignen sich für Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und 18 Jahren?
- Können oder sollen es auch authentische Hörtexte sein, damit die Umgangssprache als Beispiel für Sprachvarietäten eingeführt wird?

¹ Wildmann/Fritz (1996), S. 14-21.

1. Einleitung

Diese Arbeit befasst sich mit dem Zuhören als Basis für die gelungene Kommunikation im Deutschunterricht. Der erste Teil der Arbeit beinhaltet eine kurze Darstellung des Hörens als Phänomen innerhalb der Kunst bzw. der Sprachtheorie. Seit Beginn des letzten Jahrhunderts ist die von der Stimme produzierte lautliche Sprache, die gesprochene Sprache, Objekt der Betrachtung in der Sprachwissenschaft und ging einher mit der Entwicklung moderner Medien. SAUSSURE, die Prager Schule oder auch die amerikanischen Strukturalisten sehen die Sprache als *phonetisches Ereignis*.²

Über den Phonismus, Linguismus oder Glossismus hinausgehend, hat sich die funktionelle Lehre von den Lauten, die Phonologie, dann sogar von der Stimme und den artikulatorischen Bewegungen des Mundes, wegbewegt zum Ohr [...], zur sog. auditiven oder akustischen Phonologie, die ich gern „akromatische“ Phonologie oder „Oto-Phonologie“ nennen würde.³

Kritik am Verschwinden der Schriftkultur wurde von Seiten JACQUES DERRIDAS⁴ gesetzt, da seine *Ohren-Kritik, als Ausgangspunkt für einige historisch-anthropologische Überlegungen zur Rolle des Ohres in der Sprach- und Zeichentheorie zu nehmen ist*.⁵

Museen, Galerien, Ausstellungen vernetzen ihre thematischen Bezüge mit der Erfassung aller Wahrnehmungsbereiche. Kaum eine kulturelle Veranstaltung kommt ohne akustische Klangeffekte aus. Ein kurzer Ausblick auf pränatale Hör-Erfahrungen wird getätigt und eine Unterscheidung zwischen dem Hören an sich und dem Musikhören wird getroffen.

Im zweiten Teil werde ich mich mit dem Begriff des Hörens befassen. Überlegungen von CARL ROGERS bezüglich des aktiven Hörens werden veranschaulicht. Das Hörverstehen steht im Zentrum der Abhandlung und stellt die wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation dar. Hörübungen sollen die Verstehensleistung anbahnen und eine allgemeine Sinneserfassung wie auch das Erfassen von Einzelheiten schulen; diese können ebenfalls für die Ausspracheschulung eingesetzt werden. Die

² Trabant (1998), S. 91.

³ Trabant (1998), S. 91.

⁴ Jacques Derrida (*1930 in Algerien; † 2004 in Paris) war ein französischer Philosoph, der als Begründer und Hauptvertreter der Dekonstruktion gilt.

⁵ Trabant (1998), S. 91.

Auswahl an Hörmaterialien wird so vorgenommen, dass die Texte oftmals größeren Sinnzusammenhängen entnommen werden. Das Hören ist als aktiver Vorgang anzusehen, der es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihre Sprechintentionen klarer zu formulieren und das Gehörte bewusster aufzunehmen. Die Reaktionen schließen die verbalen und nonverbalen Handlungen ein. Sinnerfassendes Hören soll die rhetorischen Fähigkeiten und die Denkleistungen im Allgemeinen trainieren.

In Anbetracht der *Österreichischen Bildungsstandards* soll weiters die Relevanz des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* bezüglich des Hörverstehens im Deutschunterricht an Allgemeinbildenden höheren Schulen sowie an Berufsbildenden Schulen diskutiert werden. Die für den Unterricht wichtigen Bereiche, die das Hören bzw. Zuhören einschließen, werden gemeinsam verglichen, da ich glaube, die *Bildungsstandards* würden das Hörverstehen nicht in dem Ausmaß berücksichtigen, wie es für das Erlernen kommunikativer Fähigkeiten vonnöten ist. Ich möchte der Idee nachgehen, dass der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* den Bereich des Hörens differenzierter und komplexer veranschaulicht und einige Beschreibungsmodi in die Bildungsstandards übertragbar wären.

Während meiner Vorbereitungsphase führte ich mit Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern Interviews zum Thema *Hören* durch. Die Gespräche dienten zur Unterwanderung möglicher Hypothesen in Bezugnahme auf das Hörverständnis im Unterrichtsfach Deutsch, da mein Interessensschwerpunkt auf die praktische Durchführung im Unterricht, mit der Zielsetzung des Sprachhandelns, gerichtet war. Die Betonung lag im Hörverstehen. Die Interviews wurden von mir nicht originalgetreu transkribiert. Die Übernahme der umgangssprachlichen Ausdrücke und der entsprechende Ersatz durch die Schriftsprache erfolgt nur im Hinblick auf ein besseres Textverständnis. In der Bearbeitung des Themas sollen die Einschätzungen, Erfahrungen und Meinungen der Lehrerinnen und Lehrer einfließen.

Im letzten Teil folgen Beispiele zur Schaffung von Sprechanlässen im Unterricht unter Berücksichtigung von Standard- und Umgangssprache, die auf Kompetenzen der Sprachverwendenden abzielen. Sich in andere hineinzuversetzen und ihre Sprechabsichten zu erkennen spielt nicht nur innerhalb des Sprachenunterrichts eine wichtige Rolle, sondern auch im gesamten Leben, darum habe ich den Versuch angestellt, authentische

Hörtexte⁶ als für den Unterricht geeignete Hörmaterialien einzuplanen. Schlechte Angewohnheiten nicht gut zuhören zu können, werden hinterfragt und das Erlernen des aktiven Zuhörens, mittels didaktischer Techniken, wird als Grundlage des kommunikativen Handelns im Unterricht angestrebt.

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, das Bewusstsein für den gezielten, regelmäßigen Einsatz von Hörmaterialien innerhalb des muttersprachlichen Deutschunterrichts zu sensibilisieren und den *Kompetenzbereich Hören* als Grundlage für das Gelingen kommunikativen Handelns verständlich zu machen. Lehrerinnen und Lehrer sollen dazu eingeladen werden, darüber nachzudenken, wie wir miteinander sprechen und einander zuhören.

⁶ Die authentischen Hörtexte stammen alle aus dem Osten Österreichs (Raum Wien).

2. Phänomen „Hören“

2.1. *Erinnerndes Hören*

Der Begriff „*déjà vu*“ geht zurück auf den Gedächtnispathologen LUDOVIC DUGAS und ist nicht auf die visuelle Wahrnehmung beschränkt. „*Déjà*-Erlebnisse“ können andere Sinnesmodalitäten erfassen. „*Déjà* entendu“ ist als systematischer Begriff nie definiert worden. PETER MATUSSEK führt den Begriff in seinem Aufsatz „*Déjà* entendu. Zur historischen Anthropologie des erinnernden Hörens“⁷ ein.

Sein Ansatz besteht darin, Phänomendifferenzen aufzuzeigen. Das zentrale Merkmal des erinnernden Hörens ist das Gefühl der subjektiven Vertrautheit im objektiven Unvertrauten. Dem „*déjà* entendu“ fehlt in der Regel das Befremdliche oder gar Beängstigende des „*déjà vu*“.⁸ Hören findet in zeitlicher Ausdehnung statt und fördert melancholische Rückblenden auf unbestimmte Zeitpunkte der Vergangenheit. Bei visuellen „*Déjà*-Erlebnissen“ ist das Sehen in der Räumlichkeit verhaftet, und bewirkt, dass ein Gefühl der Unsicherheit durch die „*situative Erstarrung*“⁹ einhergeht. PETER SLOTERDIJK interpretiert die Wahrnehmung, von einer nie bewusst gehörten und doch seltsam vertrauten Stimme angesprochen zu sein, als „*pränatale Audition*“.¹⁰

In der philosophischen wie auch der kognitions- und neuropsychologischen Forschung gibt es Versuche rationaler Erklärungen für die Phänomene des erinnernden Hörens. DIANA DEUTSCH¹¹ führte einen Versuch¹² zum Behalten von Tonhöhen durch. Sie stellte fest, dass eine Note über ein Intervall von fünf Sekunden auch dann gut behalten wurde, wenn sich die Probanden in der Zwischenzeit Zahlen zu merken hatten. Die Gedächtnisleistung sank jedoch, wenn das Intervall mit anderen Tonhöhen ausgefüllt war.¹³ Das Ergebnis der Untersuchung zeigte, dass es sich um, unabhängig voneinander operierenden Gedächtnisleistungen handelt. Für MATUSSEK reicht diese Erklärung je-

⁷ Matussek (2002), S. 1.

⁸ Matussek (2002), S. 2.

⁹ Matussek (2002), S. 3.

¹⁰ Sloterdijk (1988), S. 102.

¹¹ Deutsch (1970), S. 1604-1605.

¹² Dieses Experiment wurde von Peter Matussek unter [http:// www.sfb-performativ.de/EaGT/](http://www.sfb-performativ.de/EaGT/) (Erinnern-des Hören, 1) nachgestellt.

¹³ Matussek (2002), S. 6.

doch noch nicht aus, um das erinnernde Hören, also das Ereignis der „assoziierenden episodischen Erinnerung“¹⁴, zu erklären. Als Signal führt er etwa das Sirensignal an, welches entweder als „Luftangriff“ identifiziert oder als Reminiszenz früherer Erlebnisse wahrgenommen wird.

Im Zusammenhang mit der auditiven Erinnerung stehen die Untersuchungen von pränatalen Gedächtnisspuren. Während das Innenohr schon in der Hälfte der Schwangerschaft die volle Größe erreicht hat, sind die visuellen Reize erst ab dem Zeitpunkt der Geburt zur vollen Entwicklung fähig. Motorische Reaktionen bei Föten, durch Klanginduktionen provoziert, wurden seit den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts untersucht. Die intrauterine Klangwelt ist vermittels moderner Technologien keine unbekannte mehr. Werdende Mütter zeigen sich sehr interessiert an solchen Untersuchungen und ihren Ergebnissen. Das Angebot an pränatalen Hörmaterialien ist nicht zu unterschätzen; auch darin ist der freie Markt längst gesättigt. Dem ungeborenen Kind werden Lieder vorgesungen, damit die vertraute Melodie zu späteren Zeiten den weinenden Nachwuchs beruhigen möge. Ebenso gibt es pränatale Sprachkurse, die dem Heranwachsenden während der Schulzeit einen Vorsprung im Fremdsprachenerwerb garantieren sollen.

Musiker berichteten, Tonfolgen wieder zu erkennen, ohne die Noten vorher bewusst eingesehen zu haben. Erst nach Rückfragen mit den Eltern stellte sich heraus, dass die Mutter während der Schwangerschaft häufig diese vertraute Melodie hörte bzw. selbst produzierte. Das wiederholende Hören ist dabei wichtig. Nimmt man solche Ergebnisse als Beleg für das Vorhandensein eines Klanggedächtnisses, so wäre dies eine Erklärung für „déjà entendu“ Erlebnisse. MATUSSEKS Aufsatz erörtert vor allem die Prozesse der auditiven Erinnerungsaktivierung beim Musikhören.

¹⁴ Matussek (2002), S. 6.

2.2. Das Phänomen der Stimme

Innerhalb der Kunst gab es in den letzten Jahrzehnten Erneuerungen, die die Stimme als Medium für vielfältige Experimente (Geräusche, Klangräume, Töne, Klang als Material) ins Zentrum rückten. Klanglichkeit und Lautlichkeit als gleichwertige Gestaltungselemente neben und mit Textualität, Visualität, Körperlichkeit und auch Räumlichkeit wurden ins Spiel gebracht, ohne dass ein Sinn privilegiert wurde.¹⁵

Die Performance-Kunst zielt nicht unbedingt auf die Darstellung der Wirklichkeit ab, vielmehr geht es um die Betonung der akustischen Phänomene. Denken wir an moderne Theaterproduktionen, wie etwa PETER HANDKES Sprechstück „Kaspar“¹⁶, deren Sprachäußerungen jegliche sinnstiftende Bezüge entzogen wurden. Vermittels Monitor-Screening werden Stimmimitatoren an Leinwände projiziert. Die Stimme selbst ist als Akteurin zentral. Nicht das, was gesagt wird, ist wichtig, sondern das *Wie*. Stimme und Hören stehen einander in einem Wechselverhältnis von Tun und Geschehen gegenüber.¹⁷

Wenn wir an die jährliche, in der Weihnachtszeit medial präsente österreichische Spendenaktion „Licht ins Dunkel“ denken, verbinden wir damit sogleich den programmatischen Satz, von einer Kinderstimme geäußert: *Ist da jemand? Wo aber ist das Da? Dort, wo gesprochen wurde, oder dort, wo die Stimme erreicht wird? Im konkreten Fall wird das Spenderpublikum aufgerufen, an die Randfiguren der Gesellschaft zu denken, um ihnen mit finanzieller Hilfe Unterstützung zukommen zu lassen. Die Person ist freilich räumlich nicht festzuhalten. Die Stimme des Kindes ist von dem Ort nicht zu trennen, gleichsam ist der Ort auf unbestimmte Distanz gestellt. Visuelle Reize sind im Gegensatz von akustischen Phänomenen an den Raum gebunden.*

Die Stimme fungiert als Medium der Übertragung und ist Instrument für die aktive Kommunikation. Sie transportiert die Laute zu einem hörbaren Ereignis und begegnet uns in einer befremdenden Weise. Einerseits ist uns die Stimme des Anderen fremd und andererseits ist die eigene Stimme gleichfalls eine fremde, obgleich wir sie in einem Akt

¹⁵ Kolesch (2006), S. 48.

¹⁶ Handke (1967), S. 7-10.

¹⁷ Kolesch (2006), S. 51.

der Selbstidentifikation als eigene anerkennen. Sich selbst hören meint, sich selbst wieder erkennen. Die Stimme verbindet die Sprecher mit den Hörern. Erst wenn wir uns selbst hören, kann das Gesprochene von den anderen wieder zu uns selbst zurückkommen. Dass die Stimme dem Bereich des Hörbaren angehört ist klar, dennoch werden wir in den nächsten Kapiteln hören, dass es einen unhörbaren Bereich der Stimme gibt. Die Stimme kann als zurückgespiegelter Klang verstanden werden, die den Augenblick des Sprechens einleitet und einen performativen Akt setzt. Jede Stimme ist einzigartig, ausschließlich ihrer Klangdaten kann sie mit modernsten phonotechnischen Mitteln nicht festgehalten werden. Mit meiner Stimme setze ich meine Rolle innerhalb eines sozialen Gefüges fest. Ich wende mich den Anderen durch einen Appell zu, mich anzunehmen, und gleichzeitig antworten sie.

2.3. Die Kunst des Hörens

Manchmal hören wir etwas, was wir eigentlich nicht hätten hören sollen. Und so oft üben wir uns darin, Informationen, die an uns gerichtet sind, zu überhören. Aus einer Kulisse von Geräuschen hören wir Dinge heraus, die andere um uns nicht wahrnehmen können. Wenn wir Worte, Zurufe oder Laute der Natur aufnehmen, besitzen diese immer zuallererst eine Signalfunktion. Jemand ruft unseren Namen und wir reagieren darauf. Ein plötzlich ertönender Laut lässt uns auf Gefahren schließen und uns prompt handeln. Manchmal kündigt sich das Kommen eines Tieres oder Menschen an oder das Läuten der Türglocke lässt uns an den Wohnungseingang eilen.

Über das Ohr wird aber nicht nur unser Verhalten gesteuert. Das Ohr aktiviert unmittelbar unsere Gefühlswelt und löst in uns Emotionen aus. Das Bewusstsein reflektiert auf die eingegangene Botschaft dahingehend, dass wir bei „nervenaufreibenden“ Informationen selektieren. Die Vernunft wird durch die Rede aktiviert, um das Gehörte zu einem Verstehen zu führen.

Das Hören von Musik ist eine andere Form des Hörens. Wir setzen uns bewusst dem Hörphänomen aus. Das Hören geschieht um des Hörens Selbstwillen. Natürlich operiert die Musik mit Tonfolgen, die uns an Signale erinnern. Hier unterscheidet sich das Hö-

ren von Musik vom Hören an sich. „Musik lässt uns nicht weglaufen.“¹⁸

Im Lauschen ist eine gerichtete Aufmerksamkeit des Hörenden gegeben, er wird nicht nur passiv mit einer Folge von Tönen, Klängen, Akkorden konfrontiert, sondern richtet sein Ohr erwartungsvoll und mögliche musikalische Verlaufsformen antizipierend der Musik entgegen: "Das Lauschen, das nicht auf den da seienden Ton geht, sondern dem Ertönen entgegenlauscht, bezieht sich ausdrücklich auf die Zeit. Solches Lauschen ist dann für Anders auch "spezifische Möglichkeit des Akustischen", die ihr eigentliches Medium in jenem Nichts hat, "in das das Lauschen hineinlauscht": der Stille; musikalisch gesprochen, der Pause. Vielleicht besteht die Kunst des Hörens in eben jenem Lauschen, das man die Haltung der intuitiv- begründeten musikalischen Erwartung nennen könnte."¹⁹

3. Hören – Hinhören – Zuhören – Aktives Zuhören

CARL ROGERS (1902-1987) war Professor der Psychologie an der University of Chicago und am Center for Studies of the Person. ROGERS entwickelte eine eigene therapeutische Richtung: *die Gesprächstherapie*. 1951 schrieb er ein Buch über klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie.²⁰ In diesem Buch stellte er erstmals seinen erweiterten Erkenntnisbereich fest, seine therapeutischen Prinzipien nicht mehr ausschließlich auf klientenzentrierte Anwendungsgebiete festzuschreiben, sondern vielmehr auf allgemeine Bereiche, wie kollektive Führung und Verwaltung und schülerkonzentrierten Unterricht auszuweiten.²¹

Ein zentraler Punkt seiner Überlegungen lag innerhalb der Kommunikation im Bereich des Hörens. *Hören* versteht ROGERS als „*tiefes Hören*“²², nicht im Sinne von Erfassen von Wörtern, vielmehr die Bereitschaft, sich in das einzelne Individuum *hineinzuhören*. Seine Gefühle, Beweggründe und das Spektrum seiner Sprechabsichten zu erkennen. Über das Hinhören erschließt sich das Wissen über zwischenmenschliche Beziehungen

¹⁸ <http://science.orf.at/science/liessmann/53825> (19.8.2007)

¹⁹ <http://science.orf.at/science/liessmann/53825> (19.8.2007)

Konrad Paul Liessmann spricht über: Die Kunst des Zuhörens. Über den Umgang mit Musik. Konrad Paul Liessmann ist Professor für Philosophie an der Universität Wien.

²⁰ Rogers (2005), S. 335-373.

²¹ Rogers (2003), S. 10-11.

²² Rogers (2003), S. 19.

sowie die Persönlichkeit des je einzelnen. In Anlehnung an die Theorien CARL ROGERS' treffe ich die Unterscheidung zwischen dem Hören, Hinhören, Zuhören und dem aktiven Zuhören.²³ Diese Unterteilung wurde von mir selbständig erarbeitet und diskutiert, da CARL ROGERS nur zwischen dem *Hören* und dem *Zuhören* unterscheidet.

3.1. Hören

Hören bedeutet, die physiologische Fähigkeit akustische Reize aufzunehmen und sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Einem Gespräch wird solange gefolgt, bis man selbst reden kann. Die Aufmerksamkeit ist nicht auf den Gesprächsinhalt, sondern auf den eigenen Gedanken und die Möglichkeit zu Wort zu kommen gerichtet. Oftmals werden die Inhalte der Gesprächspartner eigenständig zu Ende gedacht. Manche Zuhörer lassen auf Grund von Lippenbewegungen das Drängen nach schnellerem Vortreiben der Gedanken erkennen, da im Mittelpunkt die eigenen Gedanken stehen. Der Inhalt der Sprechhandlung ist bereits vor der Artikulation der Sprachäußerung sekundär. Vielmehr drängt die Zuhörer/der Zuhörer nach einem schnelleren Sprechfluss, um möglichst schnell seine oder ihre Sprechzeit einzufordern.

Für den Deutschunterricht würde das heißen, dass die Lehrer oder die Schüler den Sprechenden nicht die Möglichkeit zukommen lassen, einen Gedanken so zu formulieren, dass eine authentische Sprecherhaltung gewährt wird. Die vorantreibende Dynamik der Sprechhandlung würde dazu führen, dass die Sprecherin/der Sprecher dem Druck unterliegt, die Erwartungshaltungen der Zuhörer zu erfüllen, d.h. im Vorfeld zu interpretieren und der eigenen Einschätzung unterliegenden Werthaltung der Zuhörer/der Zuhörer implizierend argumentieren, was dem bloßen Bestehen eines Anerkennungsverhältnisses innerhalb der sozialen Situation dienlich ist, nicht aber der individuellen Intention entspricht.

Für die Deutschlehrer/innen bedeutet das, die Schüler müssen über die nötigen rhetorischen Fähigkeiten verfügen, unter Zeitdruck ihre Gedanken so zu ordnen, dass die intendierten Inhalte geäußert werden können. Im schlechteren Fall bliebe den Schülern kein Raum für das Herleiten eines Gedankens, offener Fragestellungen, oder der Versuch neue Erkenntnisse zu gewinnen. Gefestigtes Wissen, fremdes Gedankengut, vorgefertigte Werthaltung würden durch ständige Reproduktion zirkulieren. Ein

²³ Rogers (2007), S. 325-373.

Gesprächsfortschritt im Sinne einer Erkenntniserweiterung wäre nicht gegeben. Gleichfalls unterliegt die Lehrerin/der Lehrer einer von der Unterrichtsorganisation vorgegebenen zeitlichen Strukturierung (Erfüllung des Lehrplans, 50-minütige Unterrichtseinheiten, Gruppengröße etc.).

3.2. Hinhören

Hinhören ohne Zuhören heißt Aufnehmen, was die andere Person sagt, ohne eine Anstrengung zu unternehmen, zu erfassen, was diese Ausdrücken oder sagen will. Die Zuhörerin/der Zuhörer ist gefühlsmäßig nicht engagiert, abweisend oder abwartend. Die Sprechende/der Sprechende meint fälschlicherweise, ihr oder ihm würde ernsthaft zugehört, da die Haltung der Zuhörerin/des Zuhörers alle Anzeichen erfüllt, die der Zuhörerin/dem Zuhörer in ihrer bzw. seiner Rolle angetragen wird. Im Deutschunterricht wäre das Hinhören mit dem Nebenbeihören der Lehrerinnenstimme bzw. von Musik als Begleiter kreativer Textproduktion vergleichbar. Die Schüler wissen, dass sie der Rede, der Lehrperson folgen sollten, sind aber kognitiv, aus welchen Gründen auch immer, nicht beteiligt. Obwohl erwähnt werden muss, dass Kinder und Jugendliche mitunter die Fähigkeit besitzen, im Nebenbeihören bzw. bloßen Hinhören wichtige Informationen aufzunehmen, so dass mögliches Desinteresse am Unterrichtsverlauf kaum ersichtlich wird, sofern die Schülerin/der Schüler diesen nicht stört.

3.3. Zuhören

Zuhören meint, sich in die Partnerin/den Partner hineinzusetzen. Ihr oder ihm volle Aufmerksamkeit zu schenken und dabei nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf Zwischentöne zu achten.

Wenn wir uns eine allgegenwärtige Gesprächssituation vor Augen führen, die den Beginn einer möglichen Konversation einleitet, wie „Wie geht es dir?“, antwortet die Gesprächspartnerin/der Gesprächspartner meist unabhängig von der Beziehung zur fragenden Person mit „Danke, gut“. Erst der Tonfall, der Gesichtsausdruck, die Mimik aber auch die zurückhaltende, verzögerte bzw. spontane Antwort lassen auf Echtheit und Authentizität der Antwortenden/des Antwortenden schließen. Das Zuhören ist ein tragender Bestandteil des dialogalen Gesprächs. Erst die Verbindung zwischen Sprechen

und Zuhören ermöglicht die Dialogform des Gespräches, was heißt, dass Kommunikation ein interaktiver Prozess ist.

Je nach empfangenen Reizen und der vorherrschenden Gesprächssituation (Telefongespräch, Personen sind anwesend, die nicht das Vertrauen der Sprecherin/des Sprechers haben) wird sich der Verlauf des Gespräches weiter entwickeln. Empathie, die Fähigkeit sich kognitiv in die Rolle einer anderen Person hineinzusetzen, an ihren/seinen Aussagen Anteil nehmen und damit über ihr/sein Verstehen und Handeln klar zu begreifen, ist für ROGERS nicht weniger wichtig, da wir der Sprecherin/dem Sprecher eine Bestätigung geben, ihre/seine Gefühle nachzuvollziehen. In der Sozialpsychologie versteht man unter *Perspektivenübernahme*²⁴ in die Rolle und Position einer anderen Person hineinzuschlüpfen und die Welt aus ihrer/seiner Sicht zu verstehen. Rogers nennt drei Grundlagen für die Haltung der Zuhörerin/des Zuhörers: *Wertschätzung, Einfühlung und Echtheit*.²⁵

Durch die Haltung und die Reaktion wird der Gesprächspartnerin/dem Gesprächspartner mitgeteilt, dass es im Moment nichts Wichtigeres gibt als sie oder ihn.²⁶ Die Akzeptanz des Anderen ist die Voraussetzung für eine gute Konversation. „So häufig übermitteln die Worte eine völlig andere Botschaft als der Ton, in dem etwas gesagt wird.“²⁷

Weiters verändert das Zuhören das Gehörte dahingehend, da bereits während des Wahrnehmungsprozesses gewertet und beurteilt wird. Im Zuhören wird herausgefiltert, welche akustischen Reize im Gespräch wichtig sind. So kann ein mehrmaliges Räuspern Unsicherheit oder bewusste Verfälschung der Tatsachen der Sprechenden bedeuten.

Das Hören hat Konsequenzen, da sich das Verhalten der Hörerin/des Hörers nach den vermittelnden Botschaften richtet.²⁸ Die vorangegangene, empfangene Botschaft bestimmt den Inhalt der Nachricht und den weiteren Verlauf des Gespräches. Bis zu einem gewissen Grad wird die Zuhörerin/der Zuhörer von der Sprecherin/dem Sprecher benutzt. Sie/er bietet die Projektionsfläche der eigenen Bedürftigkeit, denn umso interessierter sich die Zuhörerin/der Zuhörer uns gegenüber zeigt, desto ernster nehmen wir uns selbst.

²⁴ Steins/Wicklund (1997), S. 172-183.

²⁵ Rogers (2005), S. 335-373.

²⁶ Rogers (2005), S. 335-373.

²⁷ Rogers (2003), S. 21.

²⁸ Rogers (2003), S. 21.

3.4. Aktives Zuhören

„Zuhören heißt das Gesagte aufnehmen, nicht übernehmen.“²⁹ Aktives Zuhören bedeutet, sich in die Gesprächspartnerin/den Gesprächspartner einzufühlen, beim Gespräch mitzudenken, der Sprecherin/dem Sprecher Aufmerksamkeit und Interesse entgegenzubringen.³⁰ Der von CARL ROGERS geprägte Begriff des *aktiven Zuhörens* wird in der vielfach populärwissenschaftlichen Literatur oft zitiert und steht nicht mehr im ursprünglichen Sinn ROGERS'! Aktives Zuhören steht vielfach im Zusammenhang mit Handbüchern für Gesprächsführung (z.B. Verkaufsstrategien), die auf eine Verhaltensänderung abzielt und manchmal eine Manipulation der Zuhörerin/des Zuhörers beabsichtigt, indem Gedanken umstrukturiert oder abgeändert werden.

Unter aktivem Zuhören wird in der interpersonellen Kommunikation die affektive Reaktion einer Gesprächspartnerin/eines Gesprächspartners auf die Botschaft einer/eines Sprechenden verstanden. CARL ROGERS' Arbeit ist geprägt von einem humanistischen Menschenbild, welches die Gesamtheit der gefühlsmäßigen Bereiche, der nonverbalen Äußerungen und der gegenseitigen Anerkennung meint. Hier grenzt sich das aktive Zuhören von den einzelnen Techniken des aktiven Zuhörens ab. Vielmehr handelt es sich um ein komplexes Zusammenspiel vieler Methoden.

Beim aktiven Zuhören lässt sich das Gegenüber auf die Sprecher ein und versucht sich mit eigenen Äußerungen zurückzunehmen und den Blickkontakt aufrecht zu erhalten. Die Zuhörer sind geduldig und unterbrechen die Sprecher nicht bzw. lassen diese aussprechen. Natürlich ist es wichtig, sich bei Vorwürfen oder Kritik nicht aus der Ruhe bringen zu lassen. Pausen sollen ausgehalten werden, da diese oftmals Angst oder Unsicherheit ausdrücken. Aktives Zuhören ist lernbar und sollte als eigenständiger Lernbereich Anerkennung bei den Lehrerinnen und Lehrern finden.

Auf der semantischen Ebene dient das bewusste, das aktive Hören dazu, Missverständnisse innerhalb von Kommunikationssituationen zu vermeiden oder auszugrenzen. Auf der Ebene der Beziehungen soll gegenseitige Wertschätzung aufgebaut werden. Ver-

²⁹ Nichols (2002), S. 100.

³⁰ Rogers (2005), S. 42.

trauen kann so entstehen und einen würdevollen zwischenmenschlichen Umgang in einer Gesprächssituation fördern.

Innerhalb des interaktiven Sprechakts kann Zeit gewonnen werden, was ebenso als Ablenkung der Gesprächspartner missbraucht werden kann. Das kommunikative Handeln steht im Mittelpunkt eines gewaltfreien Raumes, jenseits von Machtverhältnissen, die institutionell oder verwaltungstechnisch regulierend einwirken. Die Reaktion der angehörten Sprecherin/des angehörten Sprechers ist eine Bestätigung für ihr/sein eigenes „sinnvolles“ Handeln. Ziel des aktiven Hörens ist die Visualisierung der im Hörtext dargestellten Situationen. Auf vorhandenem Wissen der Schülerinnen und Schüler wird aufgebaut und es entsteht eine Hörerwartung an den Text.

3.5. Zuhören ist eine aktive Form des Schweigens

Tritt innerhalb der Kommunikation Stille ein, so bezeichnen wir dieses Verhalten als Schweigen. Das Schweigen selbst besitzt eine bedeutungstragende Funktion.³¹ Es kann etwas verheimlicht werden oder die Aufmerksamkeit wird durch gezieltes Pausieren auf sich gerichtet. Pausen wären Einheiten des Schweigens. Zuhören kann ebenfalls als Schweigen betrachtet werden. Ist aber das Zuhören als Pause vor dem eigenen Sprechakt anzusehen oder als Schweigen im bewusst gesetzten Innehalten?

Der wortlose Ausdruck des Schweigens vermittelt der Sprecherin/dem Sprecher „Ich habe dich verstanden, ich kann mir vorstellen, was du meinst.“ In manchen Situationen ist Schweigen die einzige Form sich im Gespräch zu verhalten. Schweigen soll nicht heißen, dass man teilnahmslos oder desinteressiert ist. In der Musik oder dem literarischen Schaffen wird die Pause als Stilelement eingesetzt und besitzt neben der Abfolge von Tönen bzw. dem schriftlichen Text inhaltsimmanente Konnotate.

Die im Kapitel *Methoden zur Schulung des aktiven Zuhörens* erwähnte Direktive Echo-Technik, zeigt, dass das Wiederholen des Gehörten als Verstummen bzw. Schweigen gedeutet wird, da keine Aussagen getätigt werden, im Verständnis von neuen sinntragenden Elementen. Oder ist die bloße Wiedergabe des zuletzt Gehörten so zu verstehen, dass sich das Gehörte außerhalb des Begreifbaren befindet?

³¹ Gehring (2006), S. 91.

Schweigen kann also nur als Teil innerhalb der Kommunikation gesehen werden und ist funktionsträchtige Einheit innerhalb des Sprechaktes im Sinne von Frage, Unverständnis, Schockiertheit und Verwirrung. Andernfalls ergibt sich eine Sinnentleerung und würde nicht mehr innerhalb des Sprechaktes funktionieren. „Sprechen und Schweigen sind nicht allein zeichenhaft und referentiell, sondern eben auch performativ.“³²

Zum Ideal einer gut funktionierenden Konversation gehört, diese niemals abreißen zu lassen. Schweigen wird als peinlich angesehen und somit vermieden. „Wo waren wir gerade stehen geblieben?“, entgegnet die/der Gegenüber schon nach kurzem Pausieren. „Die Qualität eines Gespräches wird an der Beständigkeit des Sprechflusses gemessen.“³³

Pausen oder plötzliches Verstummen haben bedeutungstragenden Charakter, da sie meist intendiert eingesetzt werden. Dass Zuhören kein passiver Akt ist, zeigt die Reflexion auf das Schweigen. Niemand würde eine Gesprächspartnerin/einen Gesprächspartner als angenehm empfinden, die/der nur zuhört und uns nicht unterbricht. Es ist nicht ausreichend, ohne Zeichen des Verständnisses eine gute Zuhörerin/ein guter Zuhörer zu sein. Zwischenfragen, ein bestätigendes „Aha“ oder ein einfaches Kopfnicken lassen mehr an Zuwendung erkennen, als die starre Zuhörerhaltung. Paradox erscheint, wenn wir hören, dass wir nichts hören. Die Stille ist der Ort, in dem wir unsere Kreativität und die Lösung von Problemen finden. Durch die Konzentration auf das Hören der Stille können wir unsere Aufmerksamkeit auf das *Zuhören* richten. Dahingehend ist das Aushalten einer Stillphase als Lernziel anzusehen.

In der Rhetorik wurde Schweigen – sowohl die Tugend und Klugheit des Verschweigens als auch die Eloquenz von Pausen, Zäsuren und Ellipsen – reflektiert und kategorisiert und somit in das System der Rede integriert.³⁴

³² Benthien (2006), S. 238.

³³ Asserate (2005), S. 281.

³⁴ Benthien (2006), S. 237.

3.6. Die Haltung der Zuhölerin/des Zuhörers

Welche Haltung sollten Zuhörer einnehmen, um als aufmerksame Gesprächspartner angenommen zu werden? Der Blick ist offen und auf die Sprecherin/den Sprecher gerichtet. Der Oberkörper und der Kopf sind der sprechenden Person zugewandt. Die Zuhölerin/der Zuhörer schweigt im Moment der Sprachäußerung. Um der Sprecherin/dem Sprecher ein Signal zu geben, aktiv die gehörte Botschaft wahrgenommen zu haben, werden nonverbale Kommunikationsmittel wie Nicken, Augenkontakt, sprachliche Mittel wie z.B. „mhm“, „aha“ oder Gegenfragen und kurze Rückfragen eingesetzt. „Aha, das hast du wirklich so gehört?“

Man kann Menschen beim Telefonieren erleben, die wild um sich gestikulieren, jedoch dem Gegenüber dies doch alles entgehen wird, denn sie/er erfährt nur die halbe Botschaft.³⁵ Natürlich wird eine bestimmte Aufgebrachtheit von einem Fuchteln der Hände oder geballten Fäusten begleitet. Souveräne Rhetorik in Westeuropa meint eine gerundete Bewegung, eine Langsamkeit des Sprechens und eine Gestik, die das Sprechen unterstützt.³⁶

Der Faktor des Raumverhaltens einer Person (Proxemik) sollte nicht außer Acht gelassen werden, da es besonders wichtig ist, in welcher räumlichen Distanz sich die Zuhörer befinden. *Proxemik* bezeichnet das nonverbale Kommunikationsverhalten im Hinblick auf die Variable Raum. Die Gesprächspartner können nahe beieinander stehen oder abseits voneinander. Missverständnisse gründen sich im Hörverstehen oftmals auf die zu große räumliche Distanz. Wird jedoch eine bewusste abseitige Stellung eingenommen, so können Rückschlüsse auf ein Distanzverhältnis in der inhaltlichen bzw. Beziehungsebene liegen. Die Rolle der Hörer als Empfänger, im Sinne von Mitdenken und Mithören, wird dahingehend aus ihrer bloßen Sinnlichkeit enthoben, da ein Appell an die Zuhörer geht, selbst mitkonstruierend am Gespräch teilzuhaben.

Körperhaltung

Eine Gestik des Hörens wäre die ausgestreckte flache Hand, um die Oberfläche des Schallauffängers symbolisch zu vergrößern. Ich teile der Sprecherin/dem Sprecher mit,

³⁵ Asserate (2005), S. 80.

³⁶ Asserate (2005), S. 81.

dass ich sie/ihn schlecht verstehe. Die Reaktion zielt auf ein Ansteigen der Lautstärke des akustischen Reizes ab. Die nach hinten verschränkten Arme bzw. das Herunterhängen lassen der Arme oder die im Beckenbereich zusammengefalteten Hände werden in der Haltung der Zuhörerinnen und Zuhörer eingenommen.³⁷ Hände, die in die Hosentasche gesteckt sind, vermitteln eine lockere, manchmal gleichgültige Grundhaltung der Hörer.

Nach vorne im Brustbereich verschränkte Arme signalisieren Unsicherheit, Ablehnung oder Distanz gegenüber dem Gesprochenen oder der Rednerin/dem Redner. Diese Haltung wird jedoch bewusst vermieden, da die meisten Menschen diese Einschätzung erlernt haben und nicht vermittels der Körperhaltung bereits im Vorfeld ihre Werthaltung einbringen wollen.

Lächeln

Wenden wir uns einer weiteren bestätigenden Geste des Zuhörens zu, das nicht weniger wirksam als das Sprechen mit Händen und Füßen ist, dem Lächeln.

Den Gesten und der Haltung entspricht die Miene, mit der wir das gute und das böse, das interessante und das langweilige Spiel betrachten.³⁸

Das ständige Lächeln als Begleiter, welches als Zeichen der Anerkennung steht, soll der Sprecherin/dem Sprecher vermitteln, dass man gute Laune hat und an dem Verlauf des Gesprächs Interesse zeigt. ASSERATE bezeichnet diese heftige Glücksausstrahlung ebenso als Abart wie das stillere, spirituellere Glückslächeln der Sekten.

„Ich verstehe dich und nehme dich an“, sagt dies innige Lächeln bereits zu einem Zeitpunkt, an dem die Informationen für ein solch tiefes, herzerwärmendes Verständnis noch gar nicht vorliegen.³⁹

³⁷ Asserate (2005), S. 81.

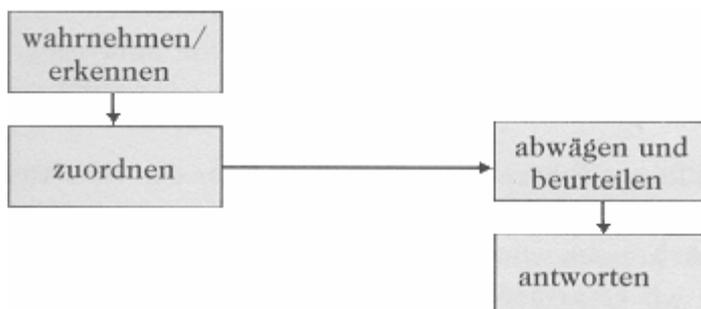
³⁸ Asserate (2005), S. 82.

³⁹ Asserate (2005), S. 82.

3.7. Zuhörmodelle nach Rogers und Steil / Summerfield / DeMare

3.7.1. Zuhörmodell nach Rogers

CARL ROGERS bildete ein Zuhörmodell, welches neben dem Vierstufenmodell nach LYMAN STEIL / JOANNA SUMMERFIELD / GEORGE DEMARE in der wissenschaftlichen Literatur zitiert wird. Er veranschaulicht den Prozess des Hörens und Verstehens in einem vierstufigen Modell⁴⁰:



Die vier Stufen des aktiven Zuhörens sind: die Wahrnehmung, das Verstehen, die Wertung und die Reaktion:

Wahrnehmung: Der Mensch nimmt selektiv wahr. Nicht alle Eindrücke, Informationen und Reize können aufgenommen werden.

Verstehen: Beim Verstehen wird das Gehörte aufgenommen und zu einem Begriff gebracht. Hier liegt auch der Grund für Missverständnisse vor, da die Sender und Empfänger Begriffe unterschiedlich definieren.

Bewerten: Alle Informationen, die wir gehört und verstanden haben, werden bewertet.

Reaktion: Verbale und nonverbale Reaktionen, zustimmendes Lächeln, Kopfnicken usw. sind Techniken, die das Zuhören erleichtern. Die Reaktionen helfen, dass sich die Sprecherin/der Sprecher verstanden fühlt. Mit den Techniken des Zuhörens kann innerhalb des Kommunikationsprozesses Zeit gewonnen werden.

⁴⁰ http://de.wikipedia.org/wiki/Aktives_Zuh%C3%B6ren (21.9.2007)

3.7.2. WIBR-Modell nach Lyman Steil / Joanna Summerfield / George DeMare

In dem Modell⁴¹ zur Veranschaulichung des Zuhörprozesses geht STEIL ebenfalls von einer vierstufigen Entwicklung aus:

1. Wahrnehmung (W): Das interessensabhängige Hören, Begreifen von Körpersprache und Gesichtsausdruck.

2. Interpretation (I): Sinnerfassung und Deutung auf der Grundlage eigener Glaubenssätze und Erfahrungen.

3. Bewertung (B): Annahme oder Ablehnung aufgrund eigenen Wissens sowie eigener und gesellschaftlicher Wertvorstellungen, die durch Erfahrungen und Kultur geprägt sind.

4. Reaktion (R): In einer von der ZuhörerIn/vom Zuhörer als angemessen empfundenen Form wird auf das Gesagte verbal oder nonverbal geantwortet. Dabei gilt das kommunikationstheoretische Axiom von PAUL WATZLAWICK, nach dem auch Nicht-Verhalten als Kommunikation wahrgenommen wird.

Fehlerquellen basieren hierbei auf dem vorzeitigen Abbruch des intensiven Zuhörens und der übereilten Festlegung des Reaktionsverhaltens, ohne dass das Ende der Aussage abgewartet wird. Daraus ergeben sich eher unangebrachte Antworten und Fehlverhaltensweisen auf Seiten der Zuhörer.⁴²

3.8. Wortfeld „Hören“

Im Deutschen werden die Begriffe Hören und Zuhören meist synonym verwendet. Hören meint die Aufnahme akustischer Reize. Zuhören ist ein auf Verständnis ausgerichtetes, diszipliniertes Hören, was auf ein kommunikatives Handeln abzielt.

Barry Truax, Komponist und Professor für akustische Kommunikation an der kanadischen Simon Fraser University, prägte hierfür und insbesondere für zeitgenössische Kulturen den

⁴¹ Lyman/Summerfield/DeMare (1986), S. 31-53.

⁴² http://de.wikipedia.org/wiki/Aktives_Zuh%C3%B6ren (23.7.2007).

Begriff der "elektroakustischen Gemeinschaft". Das umfangreiche Ensemble elektroakustischer Kommunikationsmöglichkeiten formt nicht nur unsere akustische Umwelt, sondern ebenso die "individuelle Praxis des Zuhörens und das damit verbundene soziale Verhalten", so Truax in seinem Beitrag zum Symposium "Ganz Ohr", das im September 1997 auf der documenta X den Startschuß für die Stiftung Zuhören am Hessischen Rundfunk gab.⁴³

BARRY TRUAX unterscheidet drei Kategorien: „Listening-in-search, listening-in-readness und background-listening.“ *Listening-in-search* ist als kumulativer Prozess zu verstehen, der bewusst die Umgebung auf akustische Reize untersucht, die auf Gefahren aufmerksam machen, oder Klänge und Wörter analysiert. *Listening-in-readness* bedeutet, die Bereitschaft bewusst selektierte Signale aufzunehmen. *Background-listening* steht für die unbewusste Wahrnehmung, wobei lautliche Änderungen wahrgenommen werden. Laut TRUAX' Kategorisierung wäre das Zuhören im Deutschunterricht, d.h. die auf eine bestimmte Zeit bezogene Zuwendung auf akustische Phänomene unter *listening-in-search* einzuordnen.

Wenn man den Versuch anstellt, Synonyme für das Wortfeld „Hören“ zu setzen, stößt man im Gegensatz zum Wortfeld „Gehen“ oder „Sprechen“ schnell auf Grenzen. *Lauschen, horchen, ganz Ohr sein, losen* (dialektal) wären mögliche Antworten. Im Englischen unterscheidet man zwischen *listening* und *hearing*, wobei unter *listening* ein aufmerksames Hören verstanden wird. Unter *hearing* versteht man die physiologische Fähigkeit *des Hörens*, d.h. der Besitz eines gesunden menschlichen Hörapparats, der im Gegensatz zum Auge fähig ist, ununterbrochen Signale aufzunehmen.

Ethische Begriffe wie *Gehorsam, Hörigkeit, gehorchen, gehören* usw. verweisen auf das Ohr (griechisch οὖς, otós).

⁴³ <http://parapluie.de/archiv/ohr/aufmerksamkeit/> (21.7.2007).

Das Hören auf ... ist das existenziale Offensein des Daseins als Mitsein für den Anderen. Das Hören konstituiert sogar die primäre und eigentliche Offenheit des Daseins für eigenes Seinkönnens, als Hören der Stimme des Freundes, den jedes Dasein bei sich trägt. Das Dasein hört, weil es versteht. Als verstehendes In-der-Welt-sein mit den Anderen ist es dem Mitdasein und ihm selbst „hörig“ und in dieser Hörigkeit zugehörig. Das Aufeinanderhören, in dem sich das Mitsein ausbildet, hat die möglichen Weisen des Folgens, Mitgehens, und die privaten Modi des Nicht-Hörens, des Widersetzens, des Trotzens, der Abkehr.⁴⁴

Die französische Sprache differenziert zwischen: *écouter – entendre – ouïr*.

écouter

Elle écoute la radio. – Sie hört Radio.

Elle l’écoute jouer chanter. – Sie hört ihm beim Singen zu.

Elle l’écoute parler. – Sie lauscht seinen Worten.

Dieu a écouté nos prières. – Gott hat unsere Gebete erhört.

Elle ne veut écouter personne. – Sie hört auf niemanden.

Il aime écouter parler. – Er hört sich (selbst) gern reden.

entendre

Elle entend mal. – Sie hört schlecht.

Elle n’entend que d’une oreille. – Sie hört nur auf einem Ohr.

Qu’est-ce que j’entends? – Was höre ich da?

On ne s’entend plus ici! – Man versteht ja sein eigenes Wort nicht mehr!

⁴⁴ Trabant (1998), S. 93.

ouir (veraltet)

Oyez! – Hört, hört! Elle a oui dire que ... – Sie hat (gerüchteweise) gehört, dass ... / Sie weiß vom Hörensagen, dass ...

Quelqu'un ouit quelqu'un. – Jemand hört jemanden (im Sinne von: jemand lässt jemanden vorsprechen, vorsingen).

Préter l'oreille à quelq'un / quelque chose. – Jemandem / etwas Gehör schenken.⁴⁵

Im Französischen gibt es viele Redewendungen mit „Ohr“, so wie „Ich bin ganz Ohr.“
Wie im Französischen gibt es im Persischen viele Redewendungen: gus dâdan – hören, zuhören – auch im Sinne von wahrnehmen. „Gus“ ist das Ohr. „Senidan“ meint „hören“, was „Verstehen“ bedeutet.

⁴⁵ PONS (1999), S. 359.

3.9. Kognitive Prozesse

Unsere Hörwahrnehmung gründet sich auf Identifikation, Wiedererkennen und Kategorisierung und ist nicht auf das Sich-Ereignen physikalischer Hörphänomene beschränkt, sondern von Anfang an auf die Interpretation derselbigen gerichtet. Die Hörerin/der Hörer nimmt Laute wahr und dekodiert diese z.B. als Monolog einer Rednerin/eines Redners. Störgeräusche werden selektiert und nicht vordergründig wahrgenommen. Weiters werden im Lautsystem bekannte Morpheme erkannt und diesen Bedeutungen zugeschrieben. Nicht jedes einzelne Wort wird semantisch analysiert, vielmehr werden die Bedeutungseinheiten miteinander verbunden, so dass ein Verstehen auf der Satzebene ermöglicht wird. Die prosodischen Merkmale des Gesprochenen lassen die Hörerin/den Hörer emotionale Regungen erkennen.

Die Stimme ist der Ersatz für mimische, gestische Signale, auf die bei Medien gesteuerten Hörübungen verzichtet werden muss. Die Stimme ermöglicht durch die Tonhöhe, Lautstärke, Intonation und die Sprechgeschwindigkeit eine Einschätzung der Sprecherin/des Sprechers hinsichtlich ihrer/seiner emotionalen Tendenzen. Der Gebrauch von Sprachlauten ist deshalb paralinguistisch, sofern sie bedeutungstragende Einheiten bilden, als dass sie nicht dem phonologischen System der Sprache angehören. Z.B. *psst!* (Um Ruhe bitten), *hm!* (Verärgerung, Missverständnis usw. ausdrücken), *ttt!* (Freundliche Missbilligung), *buh!* (Missbilligung) usw. Prosodische Mittel sind dann paralinguistisch, wenn sie bedeutungsimmanente, konventionalisierte Formen tragen. Die Stimmhöhe (gellend, winselnd usw.), die Stimmqualität (gehaucht, schroff usw.), die Lautstärke (flüsternd, schreiend usw.) und die Länge (*su-u-u-per!*) bilden paralinguistische Effekte aus.

Das matte Ach! Ist so wohl Laut der zerschmelzenden Liebe, als der sinkenden Verzweiflung; das feurige O! so wohl Ausbruch der plötzlichen Freude, als der auffahrenden Wuth; der steigenden Bewunderung, als des zuwallenden Bejammerns.⁴⁶

⁴⁶ Trabant (1998), S. 120.

Bei defizitär ankommender Sprache oder eigenen Hörverstehensmängeln kompensiert die Hörerin/der Hörer diese Defizite, indem das Gesprochene vervollständigt wird. Defizite können eine stark dialektal gefärbte Sprache oder auch Aussprachefehler sein.

Die Hörerin/der Hörer muss erkennen, wer mit wem, wo und wann spricht und innerhalb welcher Situation das Gespräch stattfindet. Die Rollen, die die Sprechenden dabei einnehmen sind dabei wichtig, damit die Zuhörer die Redeabsichten erkennen können. Die Informationen, die man von der Rednerin/dem Redner hat, bestimmen meist den Ablauf des Gespräches und sind für den Tiefgang des Gesprächs von Bedeutung. Diese Bezüge sind wiederum für das Verstehen des Hörtextes wichtig.

Es ist zu unterscheiden zwischen den rein faktischen Inhalten von Äußerungen, die im Sinne der Aussagenlogik „Propositionen“⁴⁷ heißen, und den *lokutiven Akten*, die diese dann hörbar zum Ausdruck bringen. Die Intentionen, die wir andeuten, das können Fragen oder Wünsche usw. sein, nennt man *Illokutionen*. In den *lokutiven Akten* sind also immer *Propositionen* und *Illokutionen* enthalten.⁴⁸ Die Konzeption und die Artikulation des Sprechaktes verlaufen nicht immer gleichförmig stringent, da die Mitteilungen oftmals noch nicht abgeschlossen sind und wir im interaktiven Sprechen bereits das Wissen um den Inhalt der Rede vorwegnehmen. Das Verstehen ist dem Dekodieren der Sprache meist voraus. Die schon geäußerten Inhalte eines Gesprächs, die oft noch unfertig artikulierten Gedanken beim Sprechen und die semantischen Merkmale der lexikographischen Strukturen entscheiden darüber, wie wir unsere nächsten Botschaften bereitstellen. Die nonverbalen Kommunikationsmittel (Gestik, Mimik, Blickkontakt usw.) unterstützen diesen Prozess.

Im Deutschunterricht ist die ständige Übung und Wiederholung solcher Strukturen von Bedeutung, da sich erst dann eine beständige Anwendung oder Kompetenz einstellt. Innerhalb grammatischer Übungen kann sich eine mechanische Durchführung der Aufgaben einstellen, was ein Nachteil ist, denn die Schülerinnen und Schüler werden zu einem gedankenlosen Vollzug getrieben, in dem sie bloße Formen einsetzen müssen.

Einem Gespräch können die Hörer nur dann folgen, wenn sie ein Vorwissen oder Grundinformationen über das Thema besitzen. Von Bedeutung ist auch, in welcher Beziehung die Hörerinnen und Hörer zum jeweiligen Thema stehen. Sicherlich kann die

⁴⁷ „Propositionen“ sind das, was wir sprachlich formulieren und artikulieren.

⁴⁸ Habermas (1976), S. 174-272.

Lehrerin/der Lehrer nicht immer alle Interessensgebiete der Lernenden erfassen. Die Zuhörerinnen und Zuhörer können natürlich nicht alle syntaktischen Einheiten zur Gänze behalten, deshalb muss eine Fokussierung auf semantische Kernaussagen stattfinden.

Zum Verstehen des Gehörten muss das gesamte Weltwissen der Hörerin/des Hörers aktiviert werden oder aber zur Abänderung, falls neue Informationen an sie/ihn herangetragen werden. Die Schüler sollten die Textsorten in ihren Merkmalen erkennen, dadurch können Teilinformationen der Hörübung besser zugeordnet werden. Für die Zuhörerinnen/den Zuhörer können sich mögliche Schwierigkeiten im Verstehen ergeben, wenn dialektale, idiolektale, soziolektale oder funktiolektale Sprachformen gehört werden. Ein einleitendes Gespräch, welches die Hörenden zum Textverständnis führt, ist nötig, um die Varietäten zu bestimmen und die Merkmale der einzelnen Sprachformen zu reflektieren.

Die Hörverstehensleistung ist abhängig von illokutiven Sprechakten. „Es ist kalt hier!“ bedeutet natürlich eine Aufforderung das Fenster zu schließen und nicht das statische Festhalten eines Zustands. Viele Merkmale der gesprochenen Sprache (Wortakzent, Markierung des Wortendes) können für das Verstehen eines Hörtextes hinderlich sein. Wichtig ist, dass die Hörer pronominale Bezüge für Nomen, Namen oder Sachverhalte erkennen können.

Als weiteren Punkt möchte ich noch die kulturspezifischen Gesprächsstile nennen. Welche Höflichkeitsformen zur Verfügung stehen, bestimmt die Wahl der Redemittel, die die einzelne Sprecherin/der einzelne Sprecher trifft. Die Hörerin/der Hörer stellt während des Hörens ständig Vermutungen über den Gesprächsverlauf an, falsifiziert, modifiziert und verwirft diese wieder. Am Ende reflektiert die Zuhörerinnen/der Zuhörer ihre/seine Erwartungen mit den eingegangenen Informationen.

3.10. Manieren oder einfach Weghören

Wir alle sind ständig von Klängen umgeben, bewusst oder unbewusst. In dem Bemühen, uns davor zu schützen, nur selektiv das wahrzunehmen, was in aktuellem Zusammenhang steht, haben wir das Hören fast verlernt.⁴⁹

Wenn die Intention der vorliegende Arbeit diejenige sein soll, dem bewussten Hörakt innerhalb der Bildungsinstitutionen mehr an Bedeutung zuzuschreiben, so soll nicht außer Acht gelassen werden, wie schwierig es ist, sich dem Gehörten zu entziehen.

Die visuelle Wahrnehmung unterscheidet sich von der akustischen dahingehend, dass sich die Präsenz des Gesehenen lokalisieren lässt. Auditive Objekte verschließen sich häufig einer präzisen örtlichen Festlegung. Alles was wir sehen befindet sich jedoch in unserem Blickfeld. Hält man sich abends oder nachts in einem fremden Umfeld auf, beispielsweise in der Natur, so werden Geräusche, Tierstimmen zu unbekanntem Objekten. „Was war das?“, hört man sich sagen. Innerhalb der akustischen Wahrnehmung werden wir öfter getäuscht als in der visuellen Wahrnehmung. Akustische Irritationen nehmen wir leichter hin, da solche Phänomene eher mit Raum und Körperlichkeit in Verbindung stehen. „Die Hörerin/der Hörer versucht in Gedanken dem Gehörten einen Körper zuzuschreiben.“⁵⁰

Wie kann man sich aber Geräuschen und akustischen Reizen entziehen, von denen wir uns in unserem Tun gestört, ja sogar belästigt fühlen? Im urbanen Raum, innerhalb öffentlicher Verkehrsmittel sind wir vielen akustischen Reizen ausgeliefert. Oftmals führt der Weg zum iPod, indem wir uns selbst gewählten Stimmen in Form von Musik hingeben, um nicht beim Weg zur Arbeit, an die Universität oder Schule vom Geräusche-Äther aufgesogen zu werden. Es gilt Stress zu hemmen, da leistungs- und gesundheitsbeeinträchtigende Faktoren ausgefiltert werden sollen. In den frühen Morgenstunden ist die Empfänglichkeit für Störvarianten größer, da muss man die ersten Handygespräche seiner Weggefährten über sich ergehen lassen. Das Weghören ist in diesem Fall sinnvoll. Weghören ist eine bewusste Hinwendung auf andere akustische Reize oder auf die eigene Gedankenwelt. Das bloße Schließen der Augen distanziert uns vom visuellen

⁴⁹ <http://houseofmusic.at/> (11.8.2007).

⁵⁰ Macho (2006), S. 130.

Reiz, dem wir uns konkret entziehen wollen oder müssen, wenn uns eine Situation zu sehr schockiert, wir uns ekeln oder aber auch, wenn wir uns überraschen lassen wollen. Sich dem akustischen Reiz zu entziehen, stellt uns vor eine schwierige Aufgabe, da die Ohren ohne technische Hilfsmittel nicht verschließbar sind. ASFA-WOSSEN ASSERATE schrieb ein Buch über die Betrachtung deutscher und europäischer Manieren. Im Zusammenhang mit dem Zuhören von Gesprächen, an denen kein persönliches Interesse besteht bzw. der Inhalt nicht unmittelbar an uns gerichtet ist, erscheint die Frage nach Manieren im öffentlichen Bereich nicht minder interessant. Wir können uns fragen, wer die Autorität ist, die über die Frage nach Manieren verbindlich Auskunft geben könnte.⁵¹ Eine Instanz, die uns über Manieren aufklären kann (früher übernahmen Tanzschulen diesen Bereich), gibt es nicht. An erster Stelle vermittelt die Familie Manieren.⁵² „Manieren haben einen autoritären Charakter.“⁵³ Keiner machtvollen Körperschaft gelang es bisher, in Bezug auf den Menschen verbindliche von jeder/jedem akzeptierte Formen hervorzubringen und diese im öffentlichen Bereich zu verankern. ASSERATE nennt als Grund die Erfindung des Privatlebens.

Eine Aufteilung des Lebens in einen öffentlichen und privaten Teil mit Unterschiedlichen Verhaltensweisen, Kleidungsutensilien, Sprachstilen, womöglich sogar Denkstilen ist erst in der westlichen Massengesellschaft möglich geworden.⁵⁴

Zuhause verliert die Person ihre von der Gesellschaft zugeschriebene Rolle. Dort herrscht Freiheit vor, d.h. die Freizeit wird zur eigentlichen Freiheit im Leben. Manieren würden eine Einschränkung der eigenen Freiheit bedeuten. Persönliche Telefonate werden innerhalb des öffentlichen Raums ausgetauscht. Die/der unbekannte Fremde ist nicht Teil ihres/seines individuellen Lebens. In gewohnter Sprechlautstärke werden Gespräche geführt und die/der Nebenansitzende wird nicht wahrgenommen oder ignoriert. Anscheinend herrscht zwischen vielen Menschen ein zufälliger Konsens darüber, dass dieses Verhalten als nicht unmanierlich geahndet wird, obwohl wir uns gestört fühlen.

⁵¹ Asserate (2005), S. 16.

⁵² Asserate (2005), S. 17.

⁵³ Asserate (2005), S. 18.

⁵⁴ Asserate (2005), S. 21.

4. Bildungsstandards und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Ein Vergleich in Bezug auf das Hörverstehen

Die für die Arbeit relevanten Bereiche, die den Kompetenzbereich *Hören* in den *Österreichischen Bildungsstandards* wie innerhalb des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* einschließen, möchte ich in dem folgenden Kapitel herausarbeiten und einen Vergleich der Zielsetzungen sowie der Aufgabenstellungen anstellen.

4.1. Der Begriff „Kompetenz“

Seit dem Ende des 20. Jahrhunderts spricht man innerhalb der Pädagogik statt von Qualifikationen von Kompetenzen. Der Begriff Kompetenz (17. Jahrhundert; das Substantiv Kompetenz bedeutet „Zuständigkeit“ und wurde von dem lateinischen Wort *competentia* „Zusammentreffen“ abgeleitet)⁵⁵ bezeichnet innerhalb der Psychologie die Gesamtheit von Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Qualifikationen wurden immer mit den Anforderungen von Berufen und Tätigkeiten gesehen. Kompetenzen hingegen umfassen vielmehr die Anlage eines Menschen und die Fertigkeiten, die zur Lebensbewältigung dienen. JÜRGEN HABERMAS⁵⁶ spricht von kommunikativer Kompetenz und meint die Fähigkeit des Menschen an gesellschaftlicher Kommunikation teilzuhaben. Kommunikative Kompetenz ist die Fähigkeit in realen Kommunikationssituationen sprachlich und auch kommunikativ angemessen zu agieren.

Kompetenzen stehen nicht ausschließlich in Verbindung mit dem auf Wissensabfragen ausgerichteten Lehrplan. Vielmehr suggeriert das Phänomen der Kompetenz alle Tätigkeiten, die durch Bildung, Erfahrung, Selbstreflexion, autodidaktisches Lernen usw. erworben werden, da die Methoden und Kategorien von unterschiedlichen Gegenständen herangezogen werden und eine umfassende Vernetzung gemeint ist. Der Europarat

⁵⁵ Duden „Etymologie“ (1989), S. 368.

⁵⁶ Jürgen Habermas ist ein deutscher Philosoph und Soziologe, der sich mit der Theorie des kommunikativen Handelns auseinandersetzte.

unterteilt die sprachlichen Kompetenzbereiche in linguistische, soziolinguistische, strategische, soziale, soziokulturelle und die Diskurs-Kompetenz.⁵⁷

Kritisch betrachtet ist der Begriff Kompetenz eine auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtete Klassifizierung von Ergebnissen. Warum in den Bildungsstandards von Kompetenzen und nicht vielmehr von Funktionen der Sprache die Rede ist, ist deshalb fraglich, da der Zweck der Sprache und die angestrebten Bildungsziele als eine Einheit verstanden werden und nicht voneinander unabhängig festgehalten sind. Wenn folgend von Kompetenzen die Rede ist, beziehe ich mich auf die Definition der zuständigen Behörden innerhalb des Bildungssektors.

4.2. Bildungsstandards in Österreich

Interessant erscheint, wie weit das Hörverstehen von den *Österreichischen Bildungsstandards*⁵⁸ berücksichtigt wird und warum man sich bei der Teilung der sprachlichen Kompetenzen nicht stärker an international übliche Kategorien wie etwa den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*⁵⁹ hält.

Seit ca. 1990 hat in Österreich eine Stärkung der Selbstverantwortlichkeit von Lehrpersonal, Lehrerteams und Schulen in der methodisch-didaktischen Arbeit Einzug gehalten. Die internationalen Vergleiche von Entwicklungen auf der regionalen, nationalen und europäischen Ebene (PISA⁶⁰, TIMSS⁶¹ oder DESI⁶²) verlangen eine komplementäre Kompetenz bei der Planung von Unterricht an Schulen.

Bildungsstandards wurden für Deutsch, Englisch, Mathematik sowie sozio-emotionale Kompetenzen (Lern- und Arbeitsmethoden, dynamische Fähigkeiten) von Schullehrpersonen im Laufe von drei Jahren erarbeitet und evaluiert. Die Standardentwicklung ist noch nicht abgeschlossen.

⁵⁷ Van Ek (1993), S. 142-147.

⁵⁸ http://www.pi-wien.at/interplus/bildungsstandard/Gesamtversion_01_2005.pdf. (31.5.2007).

⁵⁹ Europarat (2001).

⁶⁰ <http://www.pisa-austria.at/> (7.9.2007)

⁶¹ <http://www.iea-dpc.de/> (4.8.2007)

⁶² <http://www.dipf.de/desi/> (31.7.2007)

Bildungsstandards sind als Regelstandards konzipiert und legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Schulstufe an wesentlichen Inhalten nachhaltig erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich dabei auf wesentliche Bereiche eines Unterrichtsgegenstandes und beschreiben die erwarteten Lernergebnisse, wobei fachliche Grundkompetenzen definiert werden, die für die weitere schulische Bildung bzw. berufliche Ausbildung von Bedeutung sind. Bildungsstandards drücken eine normative Erwartung aus, auf die die Schule hinarbeiten soll.⁶³

Die Lernbereiche bzw. Kompetenzen des je einzelnen Unterrichtsfachs werden in einem Kompetenzmodell beschrieben und davon ausgehend als Standard formuliert. Sie orientieren sich an den Inhalten des Lehrplans.

Die *Standards* werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht. Wichtig ist, dass diese nicht als Testitems⁶⁴ vorliegen, da die Überprüfung der Standards an der Schule durch die Lehrerinnen und Lehrer selbst erfolgen soll.

Den Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern wird vermittlels der *Standards* mehr Transparenz über das Bildungsangebot der Schule ermöglicht. Das Wiener Modell sieht im Gegensatz zu den *Bildungsstandards* des Bundes nicht nur Standards für die 8. (4.) Schulstufe vor, sondern Standards, die von der 5. bis zur 8. Schulstufe formuliert sind.

Hören und Sprechen werden als gemeinsame Kompetenzbereiche gesehen und nicht als getrennte Fertigkeiten. In der Neufassung vom März 2007 wird der Kompetenzbereich *Zuhören und Sprechen* angeführt. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch Zuhören private, berufliche und öffentliche Situationen erfassen und situationsgemäß sprachlich agieren. Die folgende Auflistung dient als Beispiel dafür, welche Zielsetzungen die Standards für eine bestimmte Schulstufe (8. Schulstufe) innerhalb eines Kompetenzbe-

⁶³ <http://www.bifie.at/content/view/64/66/> (25.7.2007)

⁶⁴ Generell kann für alle Bereiche gesagt werden, dass die Testitems den Kernstoffbereich der Lehrpläne abdecken und Kompetenzen messen. Testitems sind wissenschaftlich entwickelte Messinstrumente und liefern verlässliche Daten über den Leistungsstand in den einzelnen Fächern. Engagierte Fachlehrer/innen erstellen unter wissenschaftlicher Anleitung (Univ.-Prof. Dr. Klaus Kubinger, Test- und Beratungsstelle des Arbeitsbereichs Psychologische Diagnostik, Universität Wien; Univ.-Prof. Dr. Günther Sigott, Language Testing Centre, Alpen-Adria Universität Klagenfurt) und fachdidaktischer Begleitung in einem sehr aufwändigen, mehrstufigen Verfahren Testitems. Testitems müssen das jedem Fachbereich unterlegte Kompetenzmodell punktgenau abbilden und werden in einem statistisch komplizierten Verfahren so detailliert ausgewertet, dass ein präzises Stärken/Schwächen-Profil erstellt werden kann. Zitiert nach: <http://www.bifie.at/content/view/21/76/> (25.7.2007)

reiches im Unterrichtsfach Deutsch vorsehen.

Kompetenzbereich: Zuhören und Sprechen (Bildungsstandards Deutsch, 8. Schulstufe) ⁶⁵

Dieser Bereich gliedert sich wie folgt in:

- Mündlichen Darstellungen folgen und sie verstehen.

Teilkompetenzen sind: aktiv zuhören, die zeitgemäße gesprochene Sprache (auch mediale Texte) verstehen, wesentliche Aussagen (auch längere) von gesprochenen Texten verstehen, paraverbale und nonverbale Äußerungen (Stimmführung, Körpersprache) verstehen und die Redeabsichten erkennen.

- Sprache situationsangemessen, partnergerecht und sozial verantwortlich gebrauchen.

Teilkompetenzen sind: die wichtigsten Stil- und Sprachebenen unterscheiden und situationsangemessen einsetzen, diskriminierenden Sprachgebrauch erkennen und vermeiden, verschiedene Sprechhaltungen bewusst einsetzen z.B. informieren, beschreiben, argumentieren, appellieren etc., artikuliert und an der Standardsprache orientiert sprechen, Gesprochenes reflektieren.

- Gespräche führen.

Teilkompetenzen sind: individuelle Anliegen (z.B. Wünsche, Vorschläge, Meinungen) im privaten, öffentlichen und institutionellen Bereich sprachlich differenziert vorbringen und vertreten, auf Gegenpositionen eingehen, Informationen mündlich einholen und weitergeben.

- Inhalte mündlich präsentieren.

Teilkompetenzen sind: Sachverhalte referieren und argumentieren, mündliche Präsentationsformen unter Einbeziehung von Medien anwenden, Gestaltungsmittel von

⁶⁵ <http://www.bifie.at/content/view/114/127/> (25.7.2007)

Sprache und nicht sprachliche Ausdrucksmittel beim Vortragen angemessen anwenden (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung, Körpersprache).

Die folgende Abbildung wurde von den *Wiener Bildungsstandards* (2005) entnommen:



In allen genannten Kompetenzbereichen werden innerhalb der Aufgabenbeispiele Hörtexte angeführt. Diese dienen den Unterrichtenden zur Orientierung in der Durchsetzung der angestrebten Kompetenzen. Die Teilkompetenz „Aktives Zuhören“ wird ohne weitere Erklärung angeführt und auf eine allgemeine Verständlichkeit rückgeführt. Es bedarf anscheinend keiner näheren Erläuterung der Prozesse bzw. der Schulung dieser Fertigkeit, da diese a priori vorausgesetzt werden.

Ein großer Fehler in der Diskussion um die Einführung von Standards ist die Idealisierung derselbigen, was meint, dass der Unterricht durch das Setzen von Zielen und Aufgabenbeispielen verbessert werden würde. Wichtig sind vielmehr die gezielte Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals und die Verbesserung der Rahmenbedingungen bzw. der Organisationsstrukturen.

HANS GEORG NEUWEG setzte sich kritisch mit den *Österreichischen Bildungsstandards* auseinander.⁶⁶ Für NEUWEG sind Standards „ein Ausdruck einer Re-Zentralisierung und De-Autonomisierung in der Zieldimension. Standards sind im Interesse der ergebnisorientierten Output Steuerung als Kontroll- und Steuerungselement konzipiert.“⁶⁷

Die Setzung der Standards erfolgt von Expertinnen und Experten. Die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sind sich jedoch uneinig, was in welchem Fach als wesentlich gesehen werden kann. Problematisch erscheint die Einbeziehung der Lehrerin-

⁶⁶ Neuweg (2004), S. 1-13.

⁶⁷ Neuweg (2004), S. 1.

nen/der Lehrer, da diese jenseits ihrer/seiner Fachausbildung zusätzlicher Schulungen bezüglich der Reflexion ihres Gegenstandes bedürfen. „Der Begriff Standards lässt Vereinheitlichungstendenzen und allgemeine Verbindlichkeiten zentraler Steuerung erahnen.“⁶⁸

Kann-Bestimmungen sind in Anlehnung an die Kann-Deskriptoren für die Folge von Niveaustufen⁶⁹ des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* zu verstehen. Die *Bildungsstandards für Deutsch* (8. Schulstufe) setzen fest, dass innerhalb des Kompetenzbereichs „Zuhören und Sprechen“ beide Komponenten zusammengefasst angeführt werden und voneinander abhängig sind. Das Hörverstehen wird nicht als eigener Kompetenzbereich wie im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Hörverstehen) berücksichtigt. Zuhören wird immer an das Sprechen gekoppelt verstanden und nicht als eigenständige Verstehensleistung, denn der Sprechakt verlangt andere Fähigkeiten als das Hören.

Die *Wiener Bildungsstandards* teilen die Kompetenzbereiche in vier Teile, welche in die dynamischen Fähigkeiten (Methodenkompetenz, Kommunikations- und Teamfähigkeit usw.) als Grundlage für die Erfüllung der Standards, eingebettet sind. Methodischen Anregungen dienen als Richtlinie bei der Durchführung der Aufgabenbeispiele.⁷⁰

1. Sprache als Grundlage von Beziehungen (Hören & Sprechen: Sprechsituationen erkennen und passende Gesprächsformen anwenden)
2. Sprache als Trägerin von Sachinformation (Hören & Sprechen: Informationen gezielt einholen und auswerten)
3. Sprache als Normsystem (Lesen – Schreiben – Hören & Sprechen: Sprachnormen und Sprachstrukturen erkennen und anwenden)
4. Sprache als Gestaltungsmittel (Hören & Sprechen: Gestaltungsmittel von Sprache erkennen und erproben)

Betrachten wir den Bereich „Sprache als Grundlage von Beziehungen“, so sehen wir innerhalb des Rasters *Inhalte* folgende Zielsetzungen: *Zuhört und auf andere eingehen, klar und deutlich sprechen, anschaulich und lebendig erzählen, zuhören und andere*

⁶⁸ Neuweg (2004), S. 1-14.

⁶⁹ Diese wurden von der Association of Language Testers in Europe (ALTE) entwickelt.

⁷⁰ http://www.pi-wien.at/interplus/bildungsstandards/w_bst.pdf (25.7.2007)

*ausreden lassen, Gesprächsregeln entwickeln und anwenden usw.*⁷¹ Interessant erscheint, dass der Kompetenzbereich „Hören“ an die interaktive Sprechhandlung gebunden ist. Hörverstehen liegt nicht als eigenständiger Bereich vor und die Verstehensleistung wird nicht explizit angeführt. So begegnen wir Formulierungen wie „Kann Informationen gezielt einholen, entnehmen, auswerten, anwenden, erkennen.“ Verstehen meint nicht nur das inhaltliche Erfassen von Sachinhalten, sondern die intellektuelle Ergründung eines Zusammenhangs, d.h. dass ebenso die Gefühlswelt der Sprechenden erfasst wird. Beim Verstehen einer Sprache geht es um einen Lern- oder Erfahrungsprozess und die Interpretation der aufgenommenen Informationen. Die Verstehensleistung der Kinder und Jugendlichen erfordert komplexe, zeitintensive Denkhandlungen, die nicht immer zeitgleich in Form von Sprechhandlungen eingefordert werden können und sollen.

Das Zuhören ist nicht immer an einen dialogalen Sprechakt gebunden, d.h. dass die Erwartungshaltung der Sprecher nicht unbedingt auf eine sprachliche Äußerung der Zuhörer abzielt. Denken wir an eine klassische *perlokutive* Hörsituation: der Schnellimbiss. Die Zuhörerin/der Zuhörer führt die von ihr/ihm verlangte Leistung durch und erhält als Gegenleistung dafür Geld. Ohne Missverständnisse oder Mangel an Höflichkeit wird diese Zuhörsituation als *normal* angesehen und niemand wird Anstoß am Verlauf dieses „Gesprächs“ nehmen. Kommunikation und Spracherwerb beinhalten Aufgaben, die nicht nur sprachliches Handeln meinen, auch wenn sie innerhalb einer Sprachaktivität stattfinden und die sprachlichen Fähigkeiten der Menschen fordern. Kommunikationsstrategien sind auch dann gefordert, wenn es sich um eine sprachliche Aktivität und eine Auseinandersetzung mit Texten handelt, die nicht auf einen Sprechakt bezogen sind. Konkret wären das Aktivitäten, wie einen Vortrag hören oder das Lesen einer Gebrauchsanweisung. Das Verhältnis von Strategien, Aufgaben und Hörtexten ist von der Art der sprachlichen Aktivität abhängig und kann stark auf die Sprache bezogen sein, wobei sich die Strategien auf die konkrete Sprachhandlung beziehen (einen Hörtext kommentieren, Notizen zu einem Text verfassen).

⁷¹ http://www.pi-wien.at/interplus/bildungsstandards/w_bst.pdf (25.7.2007)

4.3. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

Wenden wir uns nun dem Referenzrahmen des Europarats zu und betrachten wir die für den Mehrsprachenerwerb gesetzten Ausführungen bezüglich des „Hörverstehens“.

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen*⁷² umfasst die gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Das Gesamtziel des Europarates (Empfehlungen des Ministerkomitees) ist es, eine größere Einheit unter seinen Mitgliedstaaten zu erreichen und dieses Ziel *durch gemeinsame Schritte auf kulturellem Gebiet* zu verfolgen. Ziel ist es, die nationale und internationale Zusammenarbeit von staatlichen und nicht- staatlichen Organisationen zu fördern, die sich mit der Entwicklung von Lehrmethoden und der Evolution im Bereich des Lernens moderner Sprachen und dem Erstellen von Materialien befassen. Die Arbeit am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* startete 1971 und wurde 2001 beendet. Ein Rahmen von sechs breit angelegten Stufen bildet den relevanten Lernraum angemessen die *Gemeinsamen Referenzniveaus*.

Die nachstehende Abbildung ist auf S. 74 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* angeführt.

Die Gemeinsamen Referenzniveaus:

A Elementare Sprachverwendung		B Selbständige Sprachverwendung		C Kompetente Sprachverwendung	
/	\	/	\	/	\
A1	A2	B1	B2	C1	C2
(Breakthrough)	(Waystage)	(Threshold)	(Vantage)	(Effective Operational Proficiency)	(Mastery)

Betrachtet man diese sechs Niveaus, merkt man, dass hier die klassische Aufteilung des Lernbereichs in Grund-, Mittel- und Oberstufe noch einmal in je eine höhere bzw. niedrigere Stufe aufgefächert ist. Weiterhin fällt auf, dass sich manche der vom Europarat

⁷² Europarat (2001), S. 14-16.

gewählten Bezeichnungen für diese Stufen nicht so einfach übersetzen lassen (z. B. *Waystage, Vantage*). Das System des Goethe-Instituts schlägt daher Verzweigungen wie in einem „Hypertext“ vor, die von einer Unterteilung in drei große Referenzniveaus A, B und C ausgehen.

Die Zielsetzungen der Niveaustufen B/C sind sehr differenziert in der Anschauung der sprachlichen Kompetenzen, speziell dem Hörverstehen, gesetzt, so dass sie nicht nur unmittelbar für den Fremdsprachenunterricht anwendbar sind, sondern ebenso in Hinblick auf den AHS/BHS-Lehrplan brauchbar sein können, da die Kann-Deskriptoren konkret und mit einer umfassenden Herangehensweise sämtliche Teilbereiche der Kommunikation veranschaulichen. Die Deklaration von Zielen zeigt, dass wir nicht mehr zwischen Zweitsprachenerwerb oder Festigung der Kommunikationsstrategien in der Erstsprache unterscheiden können.

Als Beispiel möchte ich die Niveaustufe C1 anführen, um die ähnlichen Zielsetzungen, die die *Österreichischen Bildungsstandards* sowie der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* festlegen, darzustellen. Die *Niveaustufe C1* wurde die *Effective Operational Proficiency* (Kompetente Sprachverwendung) genannt. Dieses Niveau setzt Kenntnisse eines breiten Spektrums der Verwendung sprachlicher Mittel voraus, d.h. dass eine flüssige spontane Kommunikation möglich ist, was die folgenden Beispiele zeigen: *Ich kann vielerlei idiomatische Ausdrücke und umgangssprachliche Wendungen sowie den Wechsel der Stilebenen erkennen. Es fällt mir leicht, den meisten Vorträgen, Diskussionen und Debatten zu folgen. Ich kann die verschiedensten Tonaufnahmen verstehen, auch wenn nicht alle Beiträge in der Standardsprache gesprochen werden, und kann dabei Feinheiten erkennen, einschließlich impliziter Einstellungen und Beziehungen zwischen den Sprechern. Ich kann Fachvorträgen und Referaten folgen, in welchen in hohem Maße von Umgangssprache, regionalen Besonderheiten oder fremder Terminologie Gebrauch gemacht wird.*⁷³

Die Deskriptoren dieser Niveaustufe sind so ausgelegt, dass die kompetente Sprachverwendung nicht die muttersprachliche oder fast muttersprachliche Kompetenz meint. Die Kriterien und die Methoden, ihre Strategien und Aufgabenbereiche können für den muttersprachigen Deutschunterricht eine Richtlinie zur Weiterentwicklung und ihre Umset-

⁷³ Europarat (2001), S. 226.

zung darstellen, da die angestrebten Kompetenzbereiche vielfach den Zielsetzungen der Bildungsstandards im Unterrichtsfach Deutsch gleichen.

Der Referenzrahmen bildet zusätzlich zu dem Beschreibungssystem Deskriptoren, die sich in Kriterien-Niveaus (z.B. A2 bzw. A2.1) und den Plus-Niveaus (z.B. A2+ bzw. A2/2) unterteilen. Durch eine horizontale Linie werden diese voneinander getrennt. Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* unterscheidet zwischen handlungsorientierten und sprachqualifizierenden Kann-Beschreibungen (Can do's). „Die Niveaugrenzen festzusetzen, ist immer ein subjektives Verfahren.“⁷⁴

Der Aspekt des Hörverstehens ist in jeder Lernsituation, in der man mit Sprache als Gegenstand agiert, von Bedeutung, und sollte nicht auf den Zielspracherwerb eingeschränkt werden, sondern gleichsam auf die Erweiterung der Sprachkompetenzen der Primärsprache abzielen, um dort die rhetorischen Fähigkeiten, das Hörverstehen und das Denken selbst zu schulen.

Die Selbstevaluierung oder Selbsteinschätzung der Lernenden wird als wesentlicher Bereich in der Abhandlung berücksichtigt, da die Selbsteinschätzung als eine an sich „wichtige Sprachlernaktivität“ betrachtet wird. Ein weiterer Grund ist *die Ermittlung des Umfangs der Wortschatzkenntnisse und die Ergebnisse der Selbsteinschätzung, um die Fähigkeiten der Lernenden vorab einzuschätzen und sie dann auf denjenigen Test zu lenken, dessen Schwierigkeitsgrad am besten ihrer Fähigkeit entspricht.*⁷⁵

Ob der *Referenzrahmen* für die Lernenden so einfach zu handhaben ist, wie es in seiner Selbstbegründung festgehalten ist, oder ob es sich viel mehr um eine Richtlinie für Expertinnen und Experten handelt, ist nicht unwesentlich, da ich glaube, dass es sehr schwierig ist, den gesetzten Überlegungen, der Struktur ohne Schulung zu folgen, zumal der primäre Zugang sehr fachspezifisch ist. Als Grundlage in der Auseinandersetzung mit dem Bereich Kommunikation bzw. Spracherwerb sehe ich für Expertinnen und Experten im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* eine sehr gelungene und zugleich umfassende Komposition aller Aspekte, die in der Auseinandersetzung mit Sprachen bedeutend sind.

⁷⁴ Europarat (2001), S. 41.

⁷⁵ Europarat (2001), S. 219.

4.4. Zum Widerspruch neoliberaler Doktrin und humanistischer Bildung

Die in den *Bildungsstandards* oder dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* gesetzten Maßstäbe zeigen die wechselseitige Beeinflussung der wirtschaftlichen Ziele und der Bildung. Ökonomische Kosten-Nutzen-Rechnungen sind im genannten Bereich wie in der Kultur und Geisteswissenschaft deplatziert.⁷⁶

Die Vermittlung von Bildung basiert auf der Erlernung von Kompetenzen in Bereichen, die zur Auseinandersetzung mit den physischen und psychischen Wirklichkeiten der Lebenswelt dienen. Erziehungsziele sollen nicht als profitable Qualifikationen innerhalb des freien Marktes geltend gemacht werden. Vielmehr soll Bildung als Humanisierung der Menschen angesehen werden. Die Testverfahren zur Überprüfung der Kompetenzbereiche zeigen, dass oftmals gezielt auf das Bestehen von Prüfungen, wie sie z.B. die Integrationsvereinbarung vorsieht, hingearbeitet wird. Integration ist ein politisches Schlagwort, das innerhalb des Neoliberalismus nicht als humane Bestrebung der soziokulturellen Integrierung zu verstehen ist, sondern den Menschen vermittels seiner Arbeitsleistung meint, und immer im Interesse der ökonomischen Verhältnisse ausgesteuert ist. Der Europarat sieht die Erstellung von objektiven Kriterien für die Sprachkompetenzbeschreibung als Erleichterung bezüglich der Anerkennung von Qualifikationsnachweisen, um so die Mobilität innerhalb Europas zu fördern.⁷⁷

[...] dass Mitgliedstaaten, wenn sie ihre nationalen bildungspolitischen Grundsätze im Bereich des modernen Sprachenlernens- und lehrens beschließen oder entwickeln, auf europäischer Ebene durch Vereinbarungen über kontinuierliche Kooperation und Koordination eine größere Konvergenz der politischen Maßnahmen erreichen können.“⁷⁸

⁷⁶ Olechowski (2003), S. 221-235.

⁷⁷ Europarat (2001), S. 14.

⁷⁸ Europarat (2001), S. 15.

5. Narrative Interviews

Zwischen Mai 2007 und Juni 2007 führte ich narrative Interviews mit Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern an Wiener Schulen (AHS/BHS) durch. Die Fragen stellte ich mit Hilfe eines Fragekatalogs aus dem Buch „Fertigkeit hören“⁷⁹ zusammen und erweiterte diesen, wobei ich die Fragen nach dem ersten Probeinterview abänderte, da die erste Frage „Gibt es zu ihrem Lehrbuch Hörmaterialien?“ von allen Befragten negiert wurde und der Gesprächsverlauf dadurch beeinflusst war. Als Hilfsmittel verwendete ich ein digitales Aufnahmegerät, um die Gespräche aufzuzeichnen. Die Fragen dienten als mögliche Richtlinien für die befragten Personen. Befragt wurden ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer, die in den letzten Jahren Hörmaterialien im Deutschunterricht verwendeten. Die Interviews wurden nicht in Form einer empirischen Sozialforschung ausgewertet und durchgeführt. Sie dienten einzig zur Orientierung, inwiefern Lehrerinnen und Lehrer Hörmaterialien einsetzen, zu welchem Zweck und welche Auswahlkriterien bestimmend sind für den Einsatz im Unterricht.

Zu Beginn meiner Arbeit erschien es schwierig, geeignete Interviewpartnerinnen/Interviewpartner zu finden, da viele der von mir befragten Lehrerinnen und Lehrer kaum oder keine Hörmaterialien verwendeten. Mit sieben Personen, die Hörmaterialien einsetzen, führte ich ein Gespräch, welches zwischen 30 Minuten und 60 Minuten dauerte. Die schriftlichen Fragen legte ich meinen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern vor, was dazu führte, dass die Lehrerinnen und Lehrer eine Art Monolog über das Thema führten. Mir war wichtig, selbst eine gute Zuhörerin darzustellen. Im Sinne der Problematik von Übertragung⁸⁰ und Gegenübertragung vermied ich einen Dialog zu indizieren. Im Anhang sind die Interviews angeführt, welche ich zur besseren Verständlichkeit ins Schriftdeutsch transkribierte, wobei ich dialektale Sprachformen sowie die Intonation, Sprechpausen, Flicklaute und Wortwiederholungen nicht genau anführe, da die Interviews keiner sprachwissenschaftlichen Analyse dienen. Vorweg möchte ich festhalten, dass keine, der befragten Personen mehr als fünf Textsorten verwendet. Nur eine Lehrerin kennt authentische Hörtexte, diese finden in ihrer Arbeit nur im DaF-

⁷⁹ Dahlhaus (1994), S. 11.

⁸⁰ Rogers (2005), S. 187-215.

Unterricht Verwendung. Bei den Hörübungen stellte sich heraus, dass alle Lehrer, ausschließlich *nach* dem Hören Aufgaben durchführen lassen. Besonders hervorheben möchte ich die Aussage von Frau Dr. S, die meinte, eine Übung vor dem Hören wäre „Ohren massieren“, im Sinne von „Ohren spitzen“, was ich als nette Überlegung zur Kenntnis nahm. Die Auswahl an Übungsformen erscheint den meisten Lehrerinnen und Lehrern nicht ausreichend. Fast alle Hörtexte wurden der privaten Sammlung entnommen, da keine der Schulen Hörtexte in der schuleigenen Bibliothek besitzen. Videos sind hingegen anzutreffen, werden aber auch eigenständig beschafft. Von der Motivation der Schüler und den Identifikationsmöglichkeiten der Texte waren alle überzeugt. Ob zu den verwendeten Lehrbüchern Hörkassetten vorhanden sind wissen die wenigsten, da dieses Wissen auf Vermutungen basiert und keine/keiner der Lehrerinnen und Lehrer solche kennen.

Fragebogen

1. Verwenden Sie Hörmaterialien im Unterricht?
2. Wenn ja, halten Sie das Angebot für ausreichend?
3. Sind die Hörtexte motivierend?
4. Eignen sich die Hörtexte für die Zielgruppe?
5. Können sich die Schülerinnen und Schüler mit den Inhalten der Texte identifizieren?
6. Werden mehr als fünf Textsorten angeboten?
7. Laden die Texte dazu ein, über ihren Inhalt zu reden?
8. Gibt es auch Hörtexte, die länger als drei Minuten dauern?
9. Gibt es auch authentische Hörtexte?
10. Gibt es Aufgaben, die vor dem ersten Hören gemacht werden sollen?
11. Gibt es Aufgaben, die während des Hörens gemacht werden sollen?
12. Gibt es Aufgaben, die nach dem Hören gemacht werden sollen?
13. Gibt es eine große Auswahl an Übungsformen?
14. Sind die Übungen anregend, unterhaltsam, motivierend?
15. Gibt es auch Übungen, in die andere Fertigkeiten integriert sind (Hören und Sprechen)?
16. Gibt es zu Ihrem Lehrwerk Hörmaterialien?
17. Wenn ja, halten Sie das Angebot für ausreichend?
18. Haben Sie zusätzliche Hörmaterialien zum Lehrwerkangebot (Videos, Aufnahmegeräte usw.)?
19. Arbeiten Sie mit Liedern?
20. Setzen Sie Hörmaterialien auch in Prüfungssituationen ein?
21. Welche Lernziele können mit dem Einsatz von Hörmaterialien erzielt werden?

6. Die Bedeutung des Hörverstehens für den Deutschunterricht

6.1. Methoden zur Schulung des aktiven Zuhörens

Für den Deutschunterricht lassen sich Bereiche nennen, die das aktive Zuhören schulen. Gleichzeitig bieten die Methoden, die das Zuhören trainieren sollen, den Lehrerinnen und Lehrern eine Möglichkeit, das Hörverständnis zu überprüfen. Ein allgemeines Vorurteil, man könne und müsse Zuhören nicht erlernen, da das Lesen und Schreiben vermittle dieser Fähigkeit bereits während der ersten zwei Schuljahre erlernt wurde, führt dazu, dass der Bereich des bewussten Zuhörens innerhalb der Bildungsinstitutionen vernachlässigt wird.

Wenn innerhalb der narrativen Interviews nach den Zielsetzungen im Einsatz von Hörmaterialien gefragt wurde, so nannten die meisten Lehrerinnen und Lehrer das Hören selbst als Ziel. Das hieße, „Hören“ wäre Prozess und Ziel in einem und niemals abgegrenzt vom eigentlichen Sprechakt. Gerade das Lesen könnte ebenso als inneres Hören verstanden werden. Während des Hörprozesses werden die gehörten Inhalte demnach verinnerlicht, ohne sich diese zu Eigen zu machen, jedoch nimmt man die Stimme der Anderen in sich wahr.

Für Lehrer und Schüler ist es sehr mühsam, sich durch einen Hörtext durchzuarbeiten, denn die meisten Übungen sind vielfach sehr einseitig auf die bloße Falsifizierung von Inhalten ausgerichtet. Das Variieren der Aufgabenstellungen ist nötig, um die Motivation der Lernenden längerfristig anhalten zu lassen.

Die folgenden Übungsformen habe ich so erarbeitet, dass sie variabel von den Lehrern didaktisch und methodisch abgewandelt und durchgeführt werden können. Im Verlauf meiner Darstellung werde ich mich auf die Aussagen meiner Interviewpartner beziehen:

Paraphrasieren

Paraphrasieren heißt, einen Inhalt mit eigenen Worten wiedergeben. Die Schüler hören einen Text und sollen diesen mit kurzen Worten wiedergeben. Dabei können oder sollen

sie sich während des Hörens Stichworte machen. Für das Erfassen werden relevante Stellen markiert und notiert.

Verbalisieren

Aussagen werden zusammengefasst und auch intendierte Gefühle, Meinungen sowie Werthaltungen werden wiedergegeben. Wortschatzübungen dienen dazu, einfache Situationen zu beschreiben und auszudrücken. Die emotionale Erlebniswelt der Sprecherin/des Sprechers wird in Worte gefasst. Der individuelle, altersspezifische Wortschatz soll erweitert werden, um die Ausdrucksfähigkeit der Lernenden zu schulen. So erlernen sie die Fähigkeit, ihre Gedanken und die der am Gespräch Beteiligten zu verbalisieren.

Wenn wir uns das Wortfeld „Gehen“ vergegenwärtigen, so müssen wir uns ein Bild von den unterschiedlichen Fortbewegungsarten innerhalb verschiedenster Situationen in unterschiedlichen Rollenbildern machen. So meint etwa das Wort *watscheln* einen plumperen, nicht geradlinigen, langsamen Gang, hingegen das Verb *staksen* eher ein weitläufiges Schreiten mit großen Schritten ist. Auf die vorherrschende Bodenstrukturen bzw. Witterungsverhältnisse könnte ein Rückschluss möglich sein. Eine differenzierte Anschauung der Sachverhalte, innerhalb derer Menschen handeln und die Sensibilisierung auf das eigene Tun ist hier gemeint.

Das Gehörte wird durch Abwägen, Selektion und eigene Erfahrungswerte, ein induktives sowie deduktives Verfahren, also einem kognitiven Prozess, zu einem Verstehen geführt. Missverständnisse müssen ebenso diese Prozesse durchlaufen, um als solche erkannt zu werden.

Nachfragen

Führt das Gehörte zu einer Art *Disequilibrium*, einer Unausgeglichenheit auf Grund eines Verständigungsproblems, so sollen die Schüler lernen, gezielt Fragen zu stellen, um auf die eigentliche Ursache der Verstehensprobleme zu kommen. Veraltete Sprachformen, Fremdwörter und dialektale Wortwendungen werden nicht „überhört“, sondern wiederholt und abgeklärt. Im Bereich des Leseverstehens würden gerade moderne Techniken wie das *Querlesen* eines Textes die ursächliche Verstehensprobleme ignorieren, ja sogar herbeiführen, wenn diese als einzige Methode zur Erschließung eines Tex-

tes angewendet werden. Modernes Rezeptionsverhalten wie Nebenbeihören, Zapping und selektive Wahrnehmung sind bezeichnend.

Als weiteres Beispiel möchte ich die Technik der Power-Point-Präsentationen anführen, die bei den Zuhörerinnen und Zuhörern oftmals bloß punktuell verbleibende Sachinformationen zusammenhangloser Fakten im Gedächtnis hinterlassen, da die eigentliche Herleitung eines Gedankenganges zu Gunsten des Präsentationsmediums, welches die visuelle Wahrnehmung im Fokus behält, starke Einbußen erfährt. Im Unterricht werden einzelne Kernaussagen wiederholt und übernommen. Begriffe werden nochmals eingeführt und hinterfragt. So werden Teilaussagen wiedergegeben, umstrukturiert oder neu aneinandergereiht.

Im Verlauf der Gespräche, die ich mit Lehrerinnen und Lehrern durchführte, erwähnten die Pädagoginnen und Pädagogen, meist nach wenigen Minuten den Hörvortrag zu stoppen, um den Fortschritt des Hörtextes festzuhalten. In einem genannten Beispiel zu „Goethes Faust“ wurde die CD nach Szenen angehalten und den Schülern die Möglichkeit des Nachfragens geboten.

Zusammenfassen

Die Lehrer sollten im Umgang mit Hörmaterialien Überlegung anstellen, welche Aufgaben vor, während oder nach dem Einsatz von Hörmaterialien von den Unterrichtenden erfüllt werden müssen. Im Anschluss daran sollte der Inhalt in Form einer mündlichen oder schriftlichen Zusammenfassung optimiert werden. Selbstverständlich liegt es im Ermessen der Lehrenden, wie oft das Hörbeispiel wiederholt wird bzw. wie viele Unterbrechungen folgen müssen, damit ein Textverständnis möglich ist.

Innerhalb der narrativen Interviews kommentierten die Lehrerinnen und Lehrer die Pausen mit Intervallen von 5 Minuten. Zwei Lehrerinnen bestätigten die Konzentrationsfähigkeit ihrer Schüler als eine sehr ausdauernde. Meist wurde aber der Mangel an Aufmerksamkeit der Kinder und Jugendlichen konstatiert. Einige Lehrer führten die fehlenden Voraussetzungen für das Zuhören auf ein Übermaß an Konsum elektronischer Medien oder fehlende familiäre Zuwendung zurück. Frau Mag. N. bekräftigte ihre Vorliebe für das Vorlesen eines Textes mit dem Argument, dass die Schüler es genießen einen Text vorgelesen zu bekommen, da dies in der häuslichen Umgebung nur mehr selten geschehe.

Weiterführen

Drei der von mir befragten Lehrer gaben an, Prosawerke in Form von Hausübungen weiterführen zu lassen oder die Schüler sollten den Schlussteil einer Erzählung frei erfinden. Frau Mag. L. sprach über Endfassungen, die sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig vorlesen würden. Vorstellbar wäre auch ein kurzer Film bzw. eine Dialogszene als Impuls, dessen weiterer Verlauf von den Lernenden fortgesetzt wird. Als mögliches Beispiel möchte ich eine authentische Sprechhandlung in einer Apotheke nennen: Eine Apothekerin erteilt einer Kundin mit Kopfschmerzen einen medizinischen Rat.⁸¹ Die Schüler sollen in Form eines Rollenspiels die konkrete Situation weiterführen.

Klären

Bereits Gehörtes sollte im Anschluss gezielt auf Unverständnis überprüft werden. Die Schüler äußern ihre Verständigungsprobleme und die Aufgabe der Lehrerin/des Lehrers ist es, den Schülern unbewusste performative Widersprüche vorzuführen. In der Materialsammlung „Deutsch für KonsumentInnen“⁸², Hörtext 11 – „Ich bin hier der Platzmeister“ ist in einem kurzen (ca. 60 Sekunden), umgangssprachlichen Hörtext Herr Schmid von der MA 48 in Wien zu hören, der eine Beschreibung seines Tätigkeitsbereiches am Mistplatz vornimmt. Das Lehrwerk wurde für die Erwachsenenbildung entwickelt, jedoch lassen sich die Hörbeispiele ebenso gut innerhalb der AHS/BHS in den höheren Stufen einsetzen. Die Schüler erlernen in der grammatischen Analyse die Unterscheidung der Hörtexte nach Transkription, Umgangssprache und dem Schriftdeutsch (Standarddeutsch). Im konkreten Beispiel könnten die Schüler vor dem Hören die Aufgabe gestellt bekommen, Reflexionen über Schriftdeutsch, Standarddeutsch und Umgangssprache oder Dialekt anzustellen.

Während des Hörens sollen die Lernenden auffällige, unverständene Stellen markieren, welche im Anschluss an das Hören besprochen werden: Welchen Beruf hat der Mann? Was sind Mulden? Ist das etwas Großes oder etwas Kleines? Warum ist dort Mist?⁸³ Innerhalb der Hörübung *Umgangssprache in Ost-Österreich* wird der phonetische Be-

⁸¹ Zimmermann (2006), S. 168.

⁸² Zimmermann (2006), S. 168.

⁸³ Zimmermann (2006), S. 169.

reich ebenso als Lernziel herangezogen, z.B. Wie klingen die **fett** geschriebenen Wörter wirklich? Schreibt über die **fett** geschriebenen Wörter, was ihr wirklich hört!⁸⁴

Zu klärende Wort- und Ausdrucksformen wären dialektale Ausdrücke, die den zumeist Standardsprache sprechenden Schülern im Osten von Österreich nicht mehr geläufig, sogar fremd erscheinen.

Mag. D. meinte, barocke Texte wie von ANDREAS GRYPHIUS wären für viele Schülerinnen und Schüler unleserlich geworden. Er arbeite häufig mit Arien und Liedern, die so formuliert sind, dass die Schüler eine Chance haben, durch Zuhören auf eine Texterfassung zu kommen. Seine Texte stammen meistens von CHRISTIANE MARIANNE ZIEGLER, wobei er den Lernenden Texte in Handschriften, vielfach in Kurrentschrift, zusätzlich zu den Hörmaterialien anbietet.

Abwägen

Die essentiellen Informationen werden innerhalb des Klassenverbandes herausgefiltert. Die Schüler lernen zwischen wesentlichen und unwesentlichen Bezugspunkten des Hörtextes zu differenzieren. Dies versteht sich als Abwägen, welche Wortgruppen, modale, temporale, kausale Bezüge für den Verlauf des Gehörten unentbehrlich sind, um zu einem Verstehen des Kontextes zu gelangen.

Lassen wir uns wiederum ein konkretes Beispiel ins Gehör rufen, um die methodischen Überlegungen einzelner Unterrichtender zu verdeutlichen. Der Text stammt aus einer authentischen Textsammlung, die für den Deutsch als Fremdspracheunterricht angefertigt wurde: Ein alltäglicher Dialog zwischen einem Ehepaar führt uns ein Streitgespräch vor. Die Frau ärgert sich und macht dem Mann Vorwürfe. Die Schüler werden nun angehalten im Verlauf einer phonologischen Übung festzuhalten, wie der Mann bzw. die Frau ihre Gefühle ausdrückt. Die Lernenden sollen Wörter und Wortgruppen notieren, mit denen sich der Mann verteidigt und mit denen er versucht, seine Frau zu beruhigen.⁸⁵

⁸⁴ Zimmermann (2006), S. 170.

⁸⁵ Welke/Schmidinger/Schlackl (2002), S. 72.

Technik des Spiegeln

Die Technik des Spiegeln⁸⁶ ist eine Gesprächstechnik, bei der die ZuhörerIn/der Zuhörer das wiedergibt, was sie oder er glaubt verstanden zu haben. Eine Möglichkeit des Spiegeln ist, das auszudrücken, was die GesprächspartnerIn/der Gesprächspartner nicht auszudrücken vermag. Zunächst bekommt die SprecherIn/der Sprecher das Gefühl, verstanden worden zu sein. Der wesentliche Effekt liegt jedoch darin, dass das Spiegeln der SprecherIn/dem Sprecher Klarheit über ihre/seine Gefühlswelt, Einstellungen, Zielsetzungen und Wünsche verschafft ohne interpretierend zu richten. Das heißt nicht, dass die ZuhörerIn/der Zuhörer eine vollinhaltliche Zustimmung erteilt.

Wenn die SchülerIn/der Schüler das Gehörte wiedergibt, sollte der Inhalt des Verstandenen nicht neu gedeutet oder wertend veräußert werden. Die Technik des Spiegeln unterscheidet sich von der Paraphrase dahingehend, dass nicht nur die kognitiven Anteile wiedergegeben werden sollen, sondern auch die aufgenommene Botschaft.

Um das gegenseitige Verstehen zu fördern, sollten wir uns Zeit für das Gespräch nehmen und die Gedanken der Sprecher wiedergeben. Die Zuhörer holen sich die Bestätigung ein, dass sie das Gesprochene verstanden haben. Der Verlauf des Gesprächs wird umso offener.

Direktive Echo-Technik

Hier wird das letzte Wort des Gehörten wiederholt. Diese Methode stellt einerseits eine Bestätigung für die Sprechende/den Sprechenden innerhalb des kommunikativen Handelns dar, und andererseits wird damit signalisiert, dass ihr oder ihm aufmerksam zugehört wird oder Verwirrung, Unverständnis, Überraschung oder Begeisterung herrscht.⁸⁷

Wir sollten uns jedoch davor hüten, papageienhafte Nachahmer des zuletzt erfassten Wortes zu sein.

Antizipation

Die Didaktisierung von Hörmaterialien kennt das Verfahren der Antizipation. Ein Hörtext wird nicht in einem Stück abgespielt. Das Hörverstehen wird geübt, in dem die LehrerIn/der Lehrer die Kassette bzw. die CD einmal oder mehrmals stoppt und die

⁸⁶ Rogers (2005), S. 73-93.

⁸⁷ Gehring (2006), S. 93.

Schüler Vermutungen anstellen, wie sich der Verlauf des Dialogs weiterentwickelt. Der Inhalt des Textes wird vorweggenommen und am Schluss korrigiert oder das gehörte Ende wird bezüglich seiner Progression diskutiert. Die Hörerin/der Hörer spekuliert über die mögliche Intention der Sprecherin/des Sprechers und stellt logische Schlussfolgerungen an. Die Gründe, warum sich ein Handlungsverlauf einstellt, werden im Anschluss an die Hörübung in einer möglichen Gruppendiskussion besprochen. Teilaufgaben können in Form von Hausübungen oder Partnerübungen eingebracht werden.

6.2. Wie kann man Hören und Sprechen beurteilen?

Standard-Tests und Einschätzungsbögen eignen sich nicht die schulische Leistungsbeurteilung zu reformieren, da die zuständige Gruppe im BMUKK⁸⁸ die Änderung der Leistungsbeurteilung nicht aktuell diskutiert. Testverfahren sind nicht in der Lage komplexe Standards ohne Bedeutungsverlust zu operationalisieren.⁸⁹ Das Bundesministerium sieht in der Objektivierung durch Tests eine gemäße Leistungsbeurteilung. Wenn man annimmt, dass Leistungsbeurteilung mit Noten durchschnittsorientiert ist, so ist das Notengeben (Sehr gut bis Nicht genügend) auf die Durchschnittsleistung bezogen. Die Schülerin/der Schüler wird nicht über die Kompetenzen informiert oder über das Anspruchsniveau.

Leistungsdiagnosen sollten sich nicht nur auf einen ein- bis zweistündigen Test festschreiben lassen, sondern auf die gesamten eingebrachten Individualleistungen, nebenbei auch die sozial-integrativen. Parallel zu schriftlichen und mündlichen sollten auch praktische Leistungen der Schülerinnen und Schüler erfasst werden. Die Selbsteinschätzung der Lernenden ist zusätzlich als Kriterium zu beachten. Diese Fertigkeit kann als diagnostische Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler einbezogen werden.

Das Ziffernnotensystem ließe sich durch eine „kommentierte direkte Leistungsvorlage“ ersetzen, wie sie in einigen Projektschulen üblich ist. Anhand einer Portfoliomappe reflektieren die Schüler über ihren Lernfortschritt. Diese könnte ebenso als Maßstab für die Aufnahme an Weiterführenden Schulen gesehen werden.⁹⁰

⁸⁸ Die Abkürzung steht für „Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.“

⁸⁹ Neuweg (2004), S. 6.

⁹⁰ Matussek (2002), S. 9.

Die Bildungsstandards beinhalten Beobachtungsbögen, die von den Lehrern ausgefüllt werden sollen. Bei den *Wiener Bildungsstandards* wird unter „dynamische Fähigkeiten“ angeführt: „Kann gut zuhören und lässt die anderen ausreden.“ Das Gleiche gilt für die Selbsteinschätzungsbögen für Schüler bezüglich kooperativen Verhaltens: „Ich kann gut zuhören und andere ausreden lassen.“ Ein Raster von vier Beurteilungsfeldern dient zum Ankreuzen.⁹¹

Auf die Frage „Setzen Sie Hörmaterialien in Prüfungssituationen ein?“ reagierten einige Lehrer sehr heftig mit Ablehnung. Keine/keiner der Lehrerinnen und Lehrer könnten sich den Einsatz von Hörmaterialien innerhalb einer Schularbeit vorstellen, vor allem nicht, wenn das Hörmaterial den Primärtext der Auseinandersetzung bildet. Mag. M. könnte sich einen möglichen Impuls für die Schularbeit mittels eines Hörtextes denken. Ein Lehrer verwies auf die klaren Durchführungsbestimmungen von Schularbeiten, die von einzelnen Bezirksschulinspektoren angesprochen werden.

Im Fremdsprachenunterricht wird der Einsatz von Hörmaterialien bei Prüfungen geradezu als innovativ angesehen und schon seit mehr als 15 Jahren bei der Durchführung der Matura als prüfungsimmanenter Teil gehandhabt. Konzentriertes Zuhören, das einen Teil der Beurteilung darstellt, ist für die meisten Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer nicht vorstellbar. Einer der Gründe könnte sein, dass die Meisten über zu wenig Wissen bezüglich der Überprüfbarkeit von Hörverstehen besitzen. Dass der Unterricht stark im Hinblick auf die Schularbeitstermine ausgerichtet ist, wird ebenso ersichtlich. Natürlich wäre es für die Schülerinnen und Schüler eine zu große Herausforderung, ohne die gezielte Schulung des Hörverstehens plötzlich vor einer auditiven Schularbeit zu sitzen. Nur der regelmäßige, gezielte Einsatz von Hörübungen würde die Lernenden nicht verwundern lassen, wenn solche auch einen fixen Teil innerhalb einer Prüfungssituation einnehmen. Als praktischen Impuls könnte man sich fünf Texte denken, die die Lernenden im Unterricht erarbeitet haben. Eine signifikante Passage eines Textes wird von der Lehrerin/dem Lehrer ausgewählt und vorgelesen bzw. medial eingespielt. Ausgehend von der gehörten Textstelle müssen die Schüler die gestellten Fragen bearbeiten.

⁹¹ http://www.pi-wien.at/interplus/bildungsstandards/w_bst.pdf (21.8.1007).

6.3. Wie kann man das Hörverstehen testen?

Die Aufgaben werden auf der Basis des Textes erstellt. Die Lehrerinnen/die Lehrer formulieren Sätze und lassen die Aussagen von den Schülerinnen und Schülern verifizieren bzw. falsifizieren. Die wichtigsten Statements können in Form von Notizen, Power-Point-Präsentationen und Plakaten veranschaulicht werden. Die Erinnerung an einzelnen Informationen wird anhand verschiedenster Aufgaben ausgeführt. Thesen und Meinungen des Hörtextes sollen in kurzen Stellungnahmen oder schriftlichen Arbeiten erstellt werden. Die Meinungen der Schüler werden sortiert und Begründungen müssen dafür geliefert werden.

Die Hinführung zum Thema erfolgt durch die Erarbeitung des spezifischen Wortschatzes (Wortschatz der Technik, der Politik etc.), dabei wird das Vorwissen der je einzelnen aktiviert. Fragen, die die Lehrerinnen und Lehrer vorab stellen, sind in ihrer Funktion besonders wichtig, da sie den Schülerinnen und Schülern Richtlinien für das Erfassen des Textes geben. Natürlich lenkt der Lehrer die Wahrnehmung der Hörer dahingehend, da er vorgibt, was zu beachten ist.

Die Fragen, die nach dem Hören des Textes gestellt werden, dienen der Unterrichtenden/dem Unterrichtenden das Hörverstehen der Schülerin/des Schülers zu überprüfen. Dieses Vorgehen ist aber nicht unproblematisch, da die Lernenden oftmals nicht wissen, worüber sie befragt werden und nicht alle Details erfassen können. Nicht immer ist das Verstehen das primäre Problem, vielfach stellen die anschließenden Fragen eine Überprüfung der Gedächtnisleistung dar. Viele Schülerinnen und Schüler haben im Anschluss einer längeren Hörübung die einzelnen für die Lehrer relevanten Details wieder vergessen.

Die Aufgabenstellungen werden vor dem Hören von den Schülerinnen und Schülern gelesen. Ohne Wiederholung machen sie sich schriftliche Aufzeichnungen, d.h. sie müssen gleichzeitig hören und schreiben. Die eigenen Ergebnisse werden beim nochmaligen Hören von den Schülern selbst überprüft.

Fragebögen zu den gehörten Texten zeigen den Lehrern, welche Inhalte die Schülerinnen und Schüler zu einem sinnverstehenden Ganzen vereinheitlichen können und was sie am Text verstanden haben. Die Aufgabenbeispiele der *Österreichischen Bildungsstandards* bieten den Lehrern Richtlinien für die Überprüfung des Kompetenzbereichs

Hören und werden in den einzelnen Pilotschulen mittels Evaluierungsbögen optimiert.

6.4. Schulung der Performanz

Der Ablauf von Sprachverarbeitungsprozessen ist für die Schulung des Hörverstehens von Bedeutung. Frühere psycholinguistische Untersuchungen⁹² zeigten, dass die Verarbeitung von Sprache ein komplexer interaktiver Prozess ist, bei dem die perzeptuellen Reize der Sprechäußerung auf das vorhandene Welt-, Erfahrungs-, Sprachwissen der Hörer treffen. Die Hörer aktivieren dieses Wissen im Hinblick auf die eingehenden Reize und konstruieren die Aussagen der Sprecher, indem sie Wissen und Wahrnehmung gemeinsam in den Verarbeitungsprozess einfließen lassen.

Das Hörverstehen kann nicht als bloßer mechanischer Vorgang des Dekodierens von Sprachzeichen (Lauten) verstanden werden. Aus der Sicht der Psychologie kann das Hörverstehen im Sinne von Dekodierung von Schallwellen natürlich als komplexe Tätigkeit angesehen werden.⁹³

Der primäre Spracherwerb der Muttersprache findet bei den meisten Menschen über die akustische Wahrnehmung statt. Selbst gehörlose Menschen entwickeln ein linguistisches System, das den Charakteristika der Lautsprache entspricht. Wahrnehmung und Verstehen stehen in einem komplexen Wechselverhältnis innerhalb des Spracherwerbs, welches primär auf dem Hören der Muttersprache basiert. Für die Schulung des Hörverstehens innerhalb des Deutschunterrichts ist es wichtig, Gelegenheiten zu schaffen, natürlich gesprochene Sprache wahrzunehmen. Das Sprechtempo, die Pausen, eventuelle Unsicherheiten, der Wortakzent, die Intonation und der Ablauf der kommunikativen Situation sollten an einen „normalen“ Sprachgebrauch anknüpfen. Inhaltlich und sprachlich muss das Sprachmaterial bezüglich des Komplexitätsgrades gezielt ausgewählt werden. Literarische Hörtexte wechseln sich mit authentischen Hörmaterialien ab.

⁹² Das Frege-Prinzip (auch: Kompositionalitätsprinzip, Fregesches Prinzip, Kompositionsregularität) ist ein semantisches Prinzip nach dem die Bedeutung eines komplexen, d.h. aus Teilausdrücken zusammengesetzten Ausdrucks durch die Bedeutungen seiner Teile sowie die Art ihrer Zusammenfügung bestimmt ist. Es ist Grundannahme der Standardansätze in der Semantik. Benannt ist es nach dem deutschen Mathematiker, Logiker und Philosophen Gottlob Frege (1848-1925). Zitiert nach: <http://de.wikipedia.org/wiki/Frege-Prinzip> (22.8.2007).

⁹³ Wolff (2003), S. 4-10.

Die Arbeit mit Hörtexten stellt die Pädagogen vor eine sehr aufwendige und auf die nötige Vorbereitung bezogene, sehr intensive Herausforderung, wobei viele vor diesem Aufwand resignieren und keine Hörmaterialien einsetzen. Zu bestimmten Zeiten, meist vor den Feiertagen oder Ferien, setzen Lehrerinnen und Lehrer gerne auditive Medien im Unterricht ein, teils als Einstimmung in die Festtage oder als Entspannung bzw. Belohnung. Es ist nicht verwunderlich, dass die ernsthafte Beteiligung am Unterricht und in der Arbeit mit Hörtexten als gezielt gesetztes Lernmaterial nicht gegeben ist. Die Schülerinnen und Schüler lernten ihre psycho-motivationale Einstellung dahingehend zu lenken, dass volle Konzentration nicht gefordert ist, da weder beurteilt noch aktiv gearbeitet wird. Die folgende Zeit wird als Entspannung wahrgenommen und die Sinne nicht bewusst auf das Medium ausgerichtet aktiviert.

Hören vollzieht sich wie jede Sinnestätigkeit niemals getrennt von den jeweils anderen Sinnen. Wahrnehmung ist immer das Resultat komplexer Interaktion der gesamten Sinne.⁹⁴ Hören, Sehen, Schmecken, Riechen, Fühlen vollzieht sich stets in einem synästhetischen Prozess. So kann das Hören zu einer anderen Sinneswahrnehmung führen z.B. Farben hören, das auch als *coloured hearing* bezeichnet werden kann. KOLESCH konzentriert sich in ihrem Aufsatz „Wer sehen will, muss hören“ auf das Zusammenspiel und die Übergänge von Sehen und Hören, inwiefern Strukturen, Ordnungen und Rhythmisierung des einen Sinns im anderen wiederkehren bzw. von diesem aufgenommen und modifiziert werden.

6.5. Texte hören

In den letzten Jahrzehnten erfuhr das Hören oder das Zuhören große Aufmerksamkeit innerhalb der Wissenschaft, der Kultur oder des publizistischen Diskurses, sei es durch erhöhte Auflage von Hörbüchern, Audiotexten von Printmedien, auditiver Performance-Kunst oder dem iPod als Kulturobjekt.

Wenn man sich nicht mit einem defekten MP3-Player herumärgern muss oder Geräusche die Tonaufnahme stören, nehmen wir das Medium nicht wahr. Das Medium wird als Medium nur insofern registriert, als eine Störung während eines Telefongesprächs

⁹⁴ Kolesch (2006), S. 42-43.

auftritt, wenn ein lautes Geräusch das Sprechen übertönt oder die Verbindung unterbrochen wird. Möglicherweise spricht der/die Andere zu leise oder zu unartikulierte. Dann hört man nur Laute, ähnlich dem Zuhören fremder Sprachen.⁹⁵

Beim Hören geht es natürlich darum, dass Wortwendungen und Redemittel erfasst werden, die schon bekannt sind. Zielgerichtetes Hören meint, den Schülerinnen und Schülern steht kein Schriftbild zur Verfügung, der Text wird nur zum Hören angeboten. Beim Erlernen einer Fremdsprache machen wir die Erfahrung, dass wir die Sprache umso besser lernen, je mehr wir an Hör-Erfahrungen sammeln. Wenn man das Hörverstehen der Schülerinnen und Schüler verbessern will, ist es von Bedeutung viele Texte ohne Transkription anzubieten, d.h. die Schüler hören ohne den Text mitzulesen. Ebenso würde das ständige Notieren und Mitschreiben vom eigentlichen Hören abhalten, da oftmals nur das Schnellschreiben überprüft wird. Ziel ist, nicht nur das globale Hörverstehen zu schulen. Ein selektives Hören, was heißt, dass die Hörübung auf einen bestimmten Teilbereich der Sprache ausgerichtet ist, z.B. Relativsätze, Passiv usw. sollte gleichwertig in der Zielsetzung berücksichtigt werden.

Nach der aktiven Hörphase kann ein Hörtext auch wie beim Lesen bearbeitet werden. Die Schüler werden durch eine nachgestellte Transkription in ihrer Gedächtnisleistung entlastet. Während der Hörphase entwickeln die Schülerinnen und Schüler Vertrauen in ihre Hörverstehensleistung und sie lernen, dass sie fähig sind dem Inhalt eines Textes durch Hören zu folgen. Beim gleichzeitigen Hören und Lesen besteht die Gefahr, Bedeutungen ausschließlich zwischen dem Sinn der Wörter und dem Text herzustellen. Weitere sinngabende Gesprächsmerkmale, wie emotionale Erregungen, Intonation usw., werden weniger beachtet, da die Sinnerfassung des Textes wiederum über das Lesen stattfindet.

Das Vorlesen von Texten bietet eine Vielzahl an Vorteilen. Die Lehrerin/der Lehrer kann Pausen einlegen, wann immer sie/er dies für wichtig erachtet. Weiters kann sie/er den Text durch Kommentare oder Umformulierungen begleiten. Sicherlich beinhaltet auch diese Methode Nachteile, denn die Schüler gewöhnen sich zu sehr an die Stimme

⁹⁵ Roscher (2006), S. 133.

und Aussprache der Pädagogen und viele Lehrerinnen und Lehrer besitzen selbst nicht immer die nötigen rhetorischen Fähigkeiten, einen Hörtext zu sprechen.⁹⁶

6.6. Das Lesen hat seinen Ursprung im Hören

Wenn erste Dekodierungsversuche von Wortgruppen und Graphemen angestellt werden, spricht man vom Erstlesen. In den ersten Schuljahren liegt der Schwerpunkt in diesen Dekodierungsprozessen. Die Leseforschung sieht darin eine komplexe Sprachleistung, die weit über das Analysieren von Lauten und Wörtern hinausgeht und schon vor dem Schrifterwerb über die Hör-Erfahrung des Kindes innerhalb der Kernfamilie beginnt.⁹⁷

JÜRGEN TRABANT spricht in Anknüpfung an WILHELM VON HUMBOLDT von der „Artikulation des Hörens“.⁹⁸ Trabant versteht unter Artikulation mehr als nur Aussprache oder Lautbildung. Artikulationen sind Sinngefüge, die jeder Mensch, ausgehend vom Sprachmaterial der Einzelsprache zu seiner individuellen Rede formt. Die Artikulation ist das eigentliche Wesen der Sprache, durch welche sie und der Gedanke entstehen und ihre eigentliche Verbindung sich einstellt.⁹⁹

Für HUMBOLDT ist Sprache nicht nur Stimme (und Gedanken) oder Mund, sondern auch Hören der Stimme, zunächst das Hören meiner eigenen Stimme durch mich selbst, dann aber auch das Hören meiner Stimme durch den Anderen.¹⁰⁰

Schließlich aber gehört zur sprachlich-denkenden Synthesis wesentlich dazu, daß der Andere meinen Laut-Gedanken nicht nur hört und in seinem Inneren versteht, sondern daß er mit seinem Wort, mit seiner Stimme *ant-wortet*, daß er das Wort also an mein Ohr zurückgibt.¹⁰¹

Laut HUMBOLDT ist Sprache nicht nur Synthese von Lauten und Gedanken, sondern eben auch Synthese von Kognition und Kommunikation.¹⁰²

⁹⁶ Dahlhauser (1994), S. 68.

⁹⁷ Lösener (2005), S. 42-47.

⁹⁸ Trabant (1998), S. 184-186.

⁹⁹ Trabant (2006), S. 264.

¹⁰⁰ Trabant (2006), S. 264.

¹⁰¹ Trabant (2006), S. 264.

¹⁰² Trabant (2006), S. 264.

Das Denken ist aber nicht bloß abhängig von der Sprache überhaupt, sondern, bis auf einen gewissen Grad, auch von jeder einzelnen bestimmt.¹⁰³

Deswegen ist die sprachliche Produktion des Denkens eine Produktion verschiedener „Weltansichten“. Die Welt, die uns erfahrbar gemacht werden kann, muss von allen Menschen bewältigt werden. Die Wege dazu sind unterschiedlich. Sprache ist Artikulation, weil Denken Artikulation ist. Sprache ist Artikulation, weil ein Gedanke, der zum Ausdruck gebracht wird, sich nur im Medium Sprache eben artikuliert darstellen lässt. Das Hören ist gleichfalls Synthese und Analyse, Gliedern und Artikulieren. Trabandt zeigt, dass diese Fähigkeit der Artikulation beim gedanklich-lautlichen Sprechen dieselbe ist wie bei der Artikulation des Hörens. Beim stillen Lesen hören wir den Text innerlich, manche Leserin oder Leser artikuliert leise mit. „Subvokalisation“ ist der Fachbegriff für die begleitende Aktivität der Sprechmuskulatur beim Lesen. Je komplexer uns die Lesetätigkeit herausfordert, desto mehr nimmt die Artikulationstätigkeit zu. Das Hören auf die Artikulation des Textes spielt auch für das stille Lesen eine wichtige Rolle, da die Sprecherin/der Sprecher die Performativität des Textes bestimmt.¹⁰⁴ Der enge Bezug zwischen Lesen, Schreiben und Hören muss im Unterricht erfahrbar gemacht werden. Sprachliche Lesevoraussetzungen sind das sinnerfassende Hören und das Sinn artikulierende Sprechen.

Für KOLESCH kommt ein Hören kaum ohne Visualität aus. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer, die ich zum Einsatz von Hörmaterialien befragte, betonten wie wichtig die gleichzeitige Darbietung des Textes zum Gehörten ist. Frau Mag. N. bietet weniger Hörmaterialien in Form von medialen Techniken an, als dass sie den Schülern selbst vorliest. Die Lehrerin liest ca. 30 Minuten aus Schnitzlers „Leutnant Gustl“ und die Schüler können anhand des vorliegenden Textes mitlesen. Interessant erscheint hier, wie das Hören in seiner doppelten Funktion stattfindet. Einerseits nehmen die Schüler den akustischen Reiz auf, andererseits ist das selbständige Mitlesen ein inneres Hören der eigenen Stimme.

¹⁰³ Humboldt (1995), S. 203-207.

¹⁰⁴ Lösener (2005), S. 42-47.

6.7. Störfaktoren beim Hören

Denkt man an mögliche Störungen innerhalb des Hörprozesses, die im Verlauf des Unterrichts zugrunde liegen, müssen wir uns die Frage nach Unterrichtsstörungen im Allgemeinen stellen. Störungen sind jegliche Abweichungen vom eigentlichen Lern- oder Lehrprozess. Die Störungen hängen zum einen von der subjektiven Wahrnehmung und zum anderen von gesellschaftlichen und institutionellen Verhaltenserwartungen ab. Je nach Erfahrungen der Lehrer, ihrer persönlichen oder situationsgemäßen Befindlichkeiten und Gefühlen wird das Verhalten der Schülerinnen und Schüler als störend empfunden. Mangelndes Verständnis führt in der Unterrichtskommunikation dazu, dass wir nicht mehr zuhören, da uns Mitteilungen, die unsere Gesprächspartner machen, stören oder kränken. Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen bestimmte Konfliktauslöser zu erkennen und Eigenverantwortung für ihr Verhalten zu tragen. Auch die Lehrerinnen und Lehrer müssen lernen sich Wahrheiten über ihr Tun anzuhören, ohne sich auf ihre Position zu beziehen.

Es wurde schon erwähnt, dass ein wesentlicher Faktor für das Zuhören Empathie ist. Die Fähigkeit zu verstehen, was gesagt wird verbindet alle am Unterricht Beteiligten und zeigt der Sprecherin/dem Sprecher, dass ihr/sein Agieren berechtigt ist und ihre/seine Gefühle verstanden werden. Kinder und Jugendliche sind oft enttäuscht und klagen, dass ihnen die Lehrerinnen und Lehrer meist nicht zuhören, wobei gerade eine verständige Zuhörerin/ein verständiger Zuhörer das Selbstwertgefühl enorm steigert. Lehrerinnen und Lehrer machen oft den Fehler, dass sie den Kindern sofort mit Belehrungen und guten Ratschlägen begegnen. Die Heranwachsenden kennen diese Haltung zu gut, als dass sie nicht wüssten, wie sehr der Erwachsene danach drängt, sie in irgendeiner Form eines Besseren zu belehren. Eine objektivierende Haltung von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen, die mit Nachfragen der Rede folgen, führt in vielen Situationen zu mehr Verständnis und schließt Abwehrreaktionen vielfach aus.

In einer ruhigen, konfliktfreien Atmosphäre wird die Zuhörerin/der Zuhörer leichter verstehen, was die Sprecherin/der Sprecher mitteilen will. Gerade wenn die Lehrerin/der Lehrer Kritik übt, sollte sie/er nie die Defizite in den Vordergrund spielen, sondern ihre/seine eigene Gefühlslage kommentieren (Ich-Botschaft). Die emotionale Situ-

ation zwischen Sprecherin/Sprecher und ZuhörerIn/Zuhörer ist für das Miteinander sprechen tragend. Je enger das Verhältnis zwischen den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern ist, desto anfälliger sind wir dafür, etwas herauszuhören, was uns möglicherweise stört oder verärgert. In manchen Dialogen ist es der Ton der Rede oder die offensichtliche Defensivhaltung der Hörerin/des Hörers, die zu Konflikten führen kann. Selbst die Art und Weise, wie eine Sprecherin/ein Sprecher sich uns gegenüber äußert, führt dazu, mit Ablehnung, Ärger, Misstrauen zu reagieren. Die Sprecherhaltung kann uns aufwühlen und befangen machen, so dass wir nicht mehr zuhören wollen. Leider können wir die Auswirkungen unserer Rede nicht immer abschätzen, da wir ebenso nur das hören, was wir im Moment fühlen und wir uns nicht mehr darauf besinnen in welchem Ton wir uns mitteilen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Zuhören geübt werden, damit sie lernen ihre unmittelbaren Gefühle kurzfristig nicht als vordergründig zu sehen, sondern im gegenwärtigen Zeitpunkt dem Gesprochenen zu folgen. Wenn das Interesse für die Botschaft des anderen vermittelt werden soll, dann müssen die persönlichen Meinungen zurückgestellt werden. Die Aufmerksamkeit liegt nicht in der eigenen Gedankenwelt, sondern bei der Sprecherin/dem Sprecher.

Viele Menschen können nicht zuhören, weil sie ihre eigenen Bedürfnisse, sich mitzuteilen, nicht zurückstellen können oder wollen.¹⁰⁵ Sicherlich ist die Zeit, die wir mit Worten verbringen, um eine Neuigkeit oder eigene Erfahrungen, ähnliche Erlebnisse zu äußern mit einer gewissen Anspannung verbunden, gerade weil unsere Assoziationsreichtum von gewissen Themen angetrieben wird und ins schier unermessliche ansteigt. Zuhören ist dahingehend auch riskant, da man den Gesprächsverlauf nicht unmittelbar mitsteuert, gerade wenn man erwartet, dass die Sprecherin/der Sprecher irgendwelche unangenehmen Dinge sagen könnte. Es muss nicht jede Sprechsituation mit Verstehen und Einverständnis einhergehen, oftmals reicht es nur einfach zuzuhören, um die Emotionen zu verstehen.

Es wurde viel von Toleranz und Verständnis im Zusammenhang mit dem aktiven Zuhören gesprochen. Es soll jedoch nicht darauf vergessen werden, dass wir uns selbst eben-

¹⁰⁵ Nichols (2002), S. 60.

falls zuhören sollen, um uns unserer eigenen Rede bewusst zu sein und uns immer wieder auch selbstkritisch zu beobachten. Gute Kommunikation heißt, dass die Klarheit der Botschaft gegeben sein muss, erst dann ist die Fähigkeit des Zuhörens gefordert.

Die Dynamik des Herantragens bestimmter Erwartungen der Sprecher an die Zuhörer bezeichnet man in der psychoanalytischen Situation als *Übertragung*¹⁰⁶. Übertragung ist nicht nur auf die therapeutische Situation beschränkt und bedeutet nicht nur eine verzerrte Wahrnehmung. Die Art wie die Zuhörer/der Zuhörer durch ihre/seine Subjektivität, wie das Gespräch erlebt wird, geprägt ist, versteht man als *Gegenübertragung*.¹⁰⁷ Wenn die Lehrerin/der Lehrer meint, die Lernenden würden keinen Zugang zu barocker Literatur haben (Mag. D.), da die Texte „unleserlich“ für diese Zeit sind, wird sie oder er natürlich keine barocken Texte im Unterricht bearbeiten und nie erkennen, was in der Bearbeitung dieser spezifischen Epoche interessant sein kann. Der Unterrichtende wird in seinem Unterricht genau das herausarbeiten, was er schon vorher hineinversetzt hat.

„Höre!“ bedeutet vielmehr: besinne dich auf deine Grundwerte, kehre in dich ein und sammle deine Gedanken. Der bewusste Akt des Zuhörens steht im Gegensatz zum Mithören wie das beiläufige Hören einer Radiosendung während einer anderen Tätigkeit. Für den Deutschunterricht ist das konzentrierte, analytische Hören unentbehrlich, da die Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden sollen, am kulturellen und politischen Leben teilzuhaben. Deshalb ist aktives Zuhören, niemals ein Hören innerhalb autoritärer Verhältnisse, die eine passive, unkritische Haltung der Hörer voraussetzen. Im Umgang mit Kindern und Jugendlichen ist eine offene, vertrauensvolle Basis für einen Lernerfolg grundlegend, welche von der Persönlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer und der schulischen Verwaltungsbehörde getragen und bestimmt wird.

Manche Menschen haben gelernt sich in Zurückhaltung zu üben, da sie keine geeigneten Zuhörer gefunden haben. So bleiben sie oftmals an der Oberfläche verhaftet und verinnerlichen ihre Gedanken. Diejenigen, die ihr Bedürfnis nach Bestätigung suchen, kompensieren dieses mit zuvorkommendem Verhalten. Wie aber verhalten wir uns, wenn uns jemand ins Wort fällt? Mit Unterbrechung geht man sehr gefasst um. Die

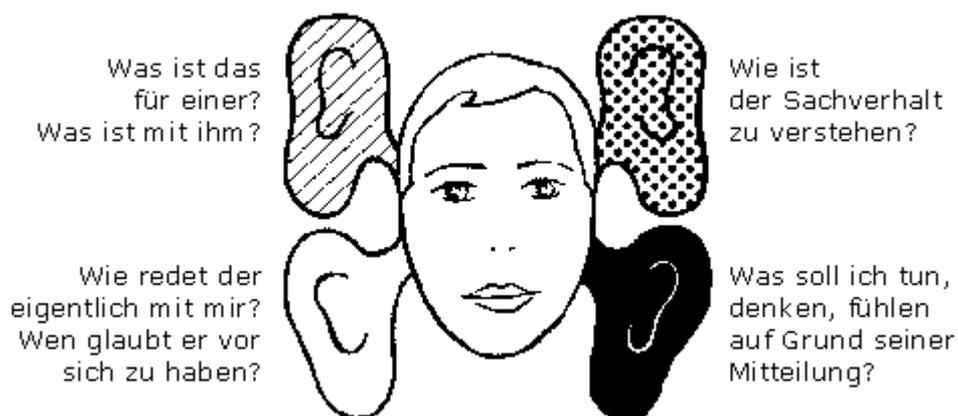
¹⁰⁶ Rogers (2005), S. 187-205.

¹⁰⁷ Nichols (2002), S. 61.

Sprecher machen die Zuhörer darauf aufmerksam, dass sie mit ihrer Rede noch nicht fertig sind. Es kann darauf hingewiesen werden, dass man unterbrochen wurde, trotzdem sollte man nicht sofort mit Ärger reagieren und einen zurechtweisenden Ton anschlagen. Manchmal ist es auch nicht unbedingt leicht, allen Menschen zu folgen, gerade wenn die Rednerin/der Redner ohne Unterbrechung spricht. Trotzdem muss auch mit den schwierigen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern ein Umgang gefunden werden.

6.7.1. Das Vier-Ohren-Modell

Wenn wir das Vier-Ohren-Modell¹⁰⁸ von SCHULZ VON THUN betrachten, können wir erkennen, dass eine Störung dann vorliegt, wenn die Botschaft von der Empfängerin/vom Empfänger nicht dekodiert werden kann. Jede Äußerung muss unter vier Aspekten untersucht werden: Inhalts-, Beziehungs-, Selbstoffenbarungs-, und Appellaspekt. Auf der Ebene des Sachinhaltes überlegt sich die Sprecherin/der Sprecher, worüber sie/er informieren will. Der Appellaspekt steuert mögliche Ziele, die in der Rede gesetzt werden. Wozu möchte ich jemanden veranlassen? Auf der Beziehungsebene ist wichtig, wie die Gesprächspartner zueinander stehen. Der Selbstoffenbarungsaspekt ist der Teil der Äußerung, der reflektiert, was man von sich selbst Preis gibt. Die folgende Abbildung ist auf S. 45 in dem Buch „Miteinander reden“ von SCHULZ VON THUN abgebildet:



¹⁰⁸ Schulz von Thun (1997), S. 44-68.

Unterrichtsstörungen häufen sich, wenn ein „Ohr“ einseitig an der Dekodierung der Botschaft beteiligt ist. Die Lehrerin/der Lehrer muss kommunikative Kompetenzen erlernen, beispielsweise durch Unterrichtshospitation, die es ermöglicht eigene und fremde Botschaften zu erfassen. Störungen können vermieden werden, wenn ungleiche Prozesse innerhalb der Kommunikation abgeschwächt werden.

Jenseits von Störgeräuschen (Baustelle neben der Schule, Montagearbeiten in der Nähe der Klassenzimmer) kann die Methode des aktiven Zuhörens durch die Schaffung einer wohlwollenden Atmosphäre dazu beitragen, die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner zur Lösung von Konflikten innerhalb des Klassenverbandes zu bringen. Die Lehrerin/der Lehrer ermutigt die Schülerinnen und Schüler zum Weiterreden und gibt ihnen eine Rückmeldung, wie sie/er das Gesprochene verstanden hat. Den Schülerinnen und Schülern sollte das Gefühl gegeben werden, dass ihnen zugehört wird und die Zuhörerinnen und Zuhörer aufmerksam sind.

6.7.2. Lärmampeln in der Steiermark¹⁰⁹

In der Steiermark wurden von der Firma *Neuroth* Lärmampeln zur Verfügung gestellt, die an 50 Schulen getestet wurden und die Lautstärke im Unterricht regulieren sollen. Ursprünglich wurden die Lärmampeln auf 80 Dezibel eingestellt, dies entspricht etwa dem Lärm einer Industriemaschine. Ziel war es, die Einstellung auf 60 Dezibel während Schularbeiten zu verringern, was der Lautstärke eines Labors entspricht. Die Schüler waren motiviert im grünen Bereich zu bleiben, da innerhalb des Rotbereichs die Ampel ein Signal ertönen lässt. Lehrerinnen und Lehrer berichteten, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn auf die Lärmampel schauten, diese jedoch nach und nach ignoriert wurde und der Lärmpegel sich stark reduzierte.

6.8. Lernstilanalyse

Aktuell wurden an Wiener Schulen Lernstilanalysen durchgeführt, um den Lehrern, Eltern und Schülern eine Orientierung bezüglich des individuellen Lernstils zu geben. Im Zuge einer Fehleranalyse gewinnen die Beteiligten eine Einschätzung möglicher Fehlerquellen.

¹⁰⁹ <http://www.zuhoeren.at/site/304/default.aspx> (20.9.2007)

Ein visuell-analytischer Lerntyp, der Schwächen in der auditiven Wahrnehmung aufzeigt, würde gezielt von den Lehrern erfasst werden. Der Unterrichtsstil und der Lernstil der Schülerin/des Schülers sind voneinander abhängig. Ein gezieltes Trainingsprogramm gründet sich auf dem Lernstoff und die individuellen Defizite und hilft der Schülerin/dem Schüler ihrem/seinem persönlichen Können zu entsprechen. Der Unterricht ist stark an der visuellen Wahrnehmung orientiert, so wären die Ergebnisse solcher Fehleranalysen schon im Vorfeld anzunehmen.

Mag. D. führte, mit Schülern der 4. Klasse AHS, eine solche Lernstilanalyse durch. Seine Intention bestand darin, den Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, sich einzuschätzen, ob sie eher auditiv, visuell oder haptisch orientiert wären. Das Endresultat ergab, dass gerade zwei Schüler beim Hören gute Ergebnisse hatten. Mag. D. führt diese Resultate darauf zurück, dass die meisten Schüler und Schülerinnen auf das Lesen „ge-drillt“ sind. Wenn er jedoch innerhalb seines Unterrichts einen Test durchführt, stellt er fest, dass viele Schüler und Schülerinnen die Anweisungen und Fragestellungen gar nicht bzw. ungenau durchlesen und nicht gut verarbeiten. Bessere Ergebnisse würden erzielt, wenn er die Angaben vorliest und ihnen mündliche Arbeitsanleitungen gibt. Mag. D. wies darauf hin, dass er nicht genau wüsste, ob die Schüler durch das Zuhören besser orientiert sind oder ob sie einfach von den anderen abschreiben würden. Eine gewisse Widersprüchlichkeit in der Umsetzung und Auslegung solcher Untersuchungen wird sichtbar, denn sie zeigen einerseits, dass die Lernstilanalyse Ergebnisse erzielt, in der beinahe alle Schüler visuell orientiert wären, andererseits zielt die Unterrichtsmethode vielmehr auf die akustische Wahrnehmung ab, da ein Verstehen über die erklärende Stimme der Lehrer eher gegeben ist als über die Schrift.

7. Sprechanlässe für das kommunikative Handeln im Deutschunterricht

Innerhalb des Kapitels „Sprechanlässe für das kommunikative Handeln“ werden die einzelne Textsorten betreffende Hörübungen angeführt und beschrieben, die ich als geeignet für den Deutschunterricht an allgemein bildenden Schulen ansehe. Zuerst ist es jedoch wichtig, uns einer Theorie des kommunikativen Handelns zu nähern.

7.1. Kommunikatives Handeln

Sprache ist meistens ein Ergebnis einer aktiven Verständigungsleistung des Menschen. Diese Tätigkeit ist die Bedingung für den handelnden Umgang von Personen und Sachverhalten und ist das Funktionsglied, das der begrifflichen Darstellung der Auseinandersetzung mit der Umwelt, der Bedürfnisbefriedigung und der Lösung von Problemen dient. Interaktion beinhaltet die Kommunikation, d.h. verbale Kommunikation, und die Interaktion, die Gesamtheit der Bedingungen unter denen Handeln stattfindet. Wenn wir sprechen, aktivieren wir den gemeinsamen Zeichenvorrat unseres deklarativen¹¹⁰ bzw. unseres prozeduralen¹¹¹ Wissens und unsere Sprechintention. Unter Intention verstehen wir den Kontakt der Hörerin/des Hörers mit der Gesprächspartnerin/dem Gesprächspartner und die Auswahl eines spezifischen Themas. Im Deutschunterricht wäre dies das Lehrerinnen- Schülerinnen Gespräch in Bezug auf einen Lehrinhalt. Die Performanz der Sprache ist die Bereitstellung der kommunikativen Kompetenzen.

Die Theorie des kommunikativen Handelns¹¹² bildet das Hauptwerk des Philosophen JÜRGEN HABERMAS und beinhaltet einen Teil einer Gesellschaftstheorie. Das zentrale Moment des HABERMASschen Begründungsprogramms, einer Theorie des kommunikativen Handelns, setzt gerade contrafaktisch Kriterien und Bedingungen, die das Gelin-

¹¹⁰ Deklaratives Wissen umfasst das linguistische Wissen (Syntax, Lexik usw.), pragmatisches Wissen (Textsorten), paralinguistisches Wissen (Mimik, Gestik usw. :) und das soziointeraktive Wissen (Rollenbilder, Geschlechtsspezifisches Rollenbild usw.). Dieses Wissen ist das Ergebnis unseres gesamten Erfahrungslernens. (Zitiert nach einer Vorlesung von Univ.-Prof. Dr. Jürgen Krumm (WS/2006 an der Universität Wien) zum Thema: „Kommunikationstheoretische Grundlagen im DaF/DaZ-Unterricht“).

¹¹¹ Prozedurales Wissen ist, die Fähigkeit Handlungen und Prozesse auszuführen, dazu gehören Rezeptionsprozesse, Produktionsprozesse (Planen usw.), Lernprozesse und Interaktive konversationelle Prozesse. (Zitiert nach einer Vorlesung von Univ.-Prof. Dr. Jürgen Krumm (WS/2006 an der Universität Wien) zum Thema: „Kommunikationstheoretische Grundlagen im DaF/DaZ-Unterricht“).

¹¹² Horster (1995), S. 7.

gen von verständiger Kommunikation beinhaltet, voraus. Diese Bedingungen und Kriterien wären nach HABERMAS in der so genannten „Lebenswelt“ aufzufinden, eine Lebenswelt die sprachlich (symbolisch) strukturiert ist. Die Ressourcen wechselseitigen symbolischen Verstehens sind demnach bereits im bloßen Zustandekommen eines performativen Aktes vorausgesetzt, d.h. das wechselseitige Anerkennungsverhältnis sprechender Menschen sowie die jeweiligen Geltungsansprüche, die die Lebenswelt mitstrukturieren, ermöglichen das Zustandekommen von gelungener Kommunikation. Dieses in einem tatsächlich performativen Akt von unterschiedlichen Sprecherinnen und Sprechern gemeinsam Vorausgesetzte, kann sich natürlich einer konkreten Rechtfertigung und Begründung von Geltungsansprüchen nicht entziehen, d.h. ein Konsens kann sich im Idealfall nur über die logische Nachvollziehbarkeit des besseren Argumentes bilden. Die ideale Sprechsituation ist für HABERMAS nicht in der Idealität der Sprecherin/des Sprechers zu sehen, sondern in den strukturellen Merkmalen einer Situation.¹¹³

7.1.1. Voraussetzungen und Einschränkungen

Eine Bedingung, damit der Kommunikationsablauf erfolgreich verläuft, ist die Klarheit der Aussprache. Schlecht artikulierte Wörter machen das sinnerfassende Zuhören unmöglich. Störgeräusche, wie ein zu hoher Lärmpegel innerhalb der Klasse, aber auch eine Störung in der Klassenatmosphäre, sind hinderlich.

Im Einsatz mit auditiven Medien ist eine Verzerrung der Lautlichkeit durch ein defektes Gerät ebenso störend wie die Witterungsverhältnisse (starker Regen) während eines Lehrausgangs. Werden schriftliche Materialien zusätzlich zu den Hörübungen angeboten, ist auf eine gute Lesbarkeit zu achten. Schlechte Druckqualität oder unleserliche Handschriften erschweren die Sprechhandlung.

Für die Schülerinnen und Schüler sind die sozialen Bedingungen ausschlaggebend für die Bereitschaft, sich sprachlich zu äußern. Der Grad der Vertrautheit innerhalb des Klassenverbandes bewirkt, dass sich die Zuhörerinnen und Zuhörer entsprechend abwesend bzw. anwesend verhalten.

Der Aspekt der Zeit ist von großer Bedeutung, da die Sprechenden und Hörenden innerhalb einer vorgegebenen Zeitstruktur handeln müssen. Die Lehrkräfte müssen genug

¹¹³ Habermas (1985), S. 173-233.

Vorbereitungszeit je nach Aufgabenstellung einplanen und die Schülerinnen und Schüler auf etwaige Zeitbeschränkungen hinweisen.

Ein sensibler Umgang unter Rücksichtnahme auf Spannungen oder Angstzustände während Prüfungssituationen sollte von den Unterrichtenden in die Planung einbezogen werden, da in der konkreten Zeit kein Platz für Versuch und Irrtum besteht.

Wenn auf äußere Faktoren der Kommunikation eingegangen wurde, so darf nicht auf die intrinsischen Motivationen vergessen werden. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen bedenken, dass das Zusammenspiel vieler Faktoren die Wahrnehmung beeinflusst. Die Sprechabsichten der Kinder und Jugendlichen sind von ihrer Denkweise geprägt. Dem Ablauf ihrer Gedanken, ihrer Ideen, ihrer Gefühle entsprechend äußern sie sich und ihre individuellen Erfahrungen bedingen die Sprechhandlung. Besonders wichtig ist die Motivation und das Interesse am Gehörten, was ihren persönlichen Antrieb und die Bereitschaft ihre Bedürfnisse zu zeigen, steuert. Im Idealfall ist die Pädagogin/der Pädagoge in der Lage, die persönliche Verfasstheit der Schülerinnen und Schüler zu erkennen. Große Müdigkeit oder Nervosität vor einer Schularbeit beeinflussen die Fähigkeit, gut zuzuhören.

Sicherlich kann nicht immer auf die konkrete Tagesverfassung der je einzelnen Rücksicht genommen werden. Den Lehrern fehlen meistens auch die nötigen Informationen, um einen Einblick in die Persönlichkeitsstrukturen (Liebeskummer, Geldnöte usw.) bzw. sozialen Bedingungen (Wohnungssituation, Familienstruktur usw.) ihrer Schüler zu gewinnen.

7.1.2. Themen und Situationen des kommunikativen Handelns

Im Unterricht werden die Lebensbereiche herangezogen, die sich je nach Zeit und Ort ergeben. Dies kann sich auf die Jahreszeiten oder auch auf Schulausflüge und Exkursionen beziehen. Die beteiligten Personen (z.B. ein Autor ist Gast in der Schule) tragen das Geschehen. Objekte der Umgebung oder Ereignisse, die stattfinden, bilden Anlass zum Sprechen. Im Unterricht sind es auch meistens Texte, die man in konkreten Situationen vorfindet. Diese werden je nach Lehrplan themenspezifisch eingesetzt.

Innerhalb des kommunikativen Handelns lassen sich Themenbereiche nennen, die als Gegenstand einer sprachlichen Aktivität den Kern eines Diskurses bilden. Der *Gemein-*

same europäische Referenzrahmen für Sprachen setzt Themenbereiche der Kommunikation, die sich in Subkategorien unterteilen lassen, wie zum Beispiel die Folgenden für den Bereich „Freizeit und Unterhaltung“: *Freizeit, Hobbys und Interesse, Radio und Fernsehen, Kino, Theater, Konzert, Ausstellungen, Museen, geistige und künstlerische Beschäftigung, Sport und Presse.*¹¹⁴ Zu den genannten Kategorien ließen sich entsprechende Hörtexte wählen, die als konkrete Sprechansätze herangezogen werden könnten.

7.2. Der bewusste eigene Sprachgebrauch

Wichtig ist, dass der bewusste eigene Sprachgebrauch reflektiert wird. Im besten Sinn würden die Schüler regelmäßige Sprechtechnikübungen¹¹⁵ machen sowie Aufnahmen ihrer eigenen Rede durch Audiokassetten oder Video, um persönliche Lernfortschritte im Bereich der Rhetorik festzuhalten. Frau Dr. S. betonte die regelmäßige Durchführung von Sprechtechnikübungen, wobei sie im Erlernen von Sprechtechniken ein wichtiges Lernziel sieht.

Anhand authentischer Höraufnahmen politischer Reden können Reflexionen über den intendierten Charakter einer Verhaltens-Änderung (Wählerverhalten) der Zuhörerinnen und Zuhörer gemacht und somit durchschaut werden.¹¹⁶

Die Schülerinnen und Schüler können an einem Beispiel Strategien sprachlicher Beeinflussung untersuchen. Gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern erarbeiten sie anhand eines konkreten Hörbeispiels¹¹⁷ ideologiebesetzte Begriffe, Phrasen, Schlagwörter, Euphemismen, Verschleierungen, Polemiken, Demagogie, Suggestion sowie Begriffe der Ironie. Geschlechtsspezifisches Gesprächsverhalten, der Redeanteil und die Gesprächsrollen, welche die Rollenzwänge und Machtverhältnisse ausdrücken, sollen untersucht werden. Diffamierungen werden entlarvt, um diese im eigenen Sprachgebrauch zu vermeiden.

¹¹⁴ Europarat (2001), S. 58.

¹¹⁵ Eberle-Balsler (2003), S. 6-7.

¹¹⁶ Lederer (1998), S. 28-31.

¹¹⁷ <http://www.mediathek.ac.at/> Die Mediathek der Technischen Universität Wien bietet die Möglichkeit, online politische Reden bekannter Politiker anzuhören. (22.8.2007)

Die Lehrer müssen sich ihrer Bedeutung als Sprachvorbild bewusst sein. Sie sollten auf die richtige Lautstärke und auf das richtige Sprechtempo achten, so dass die Lernenden folgen können. Wichtig ist eine präzise Artikulation und Akzentuierung der Sätze, was die Gehörschulung mitprägt. Die Lehrer sollen ausdrucksvoll und nicht monoton sprechen. Geachtet werden soll ebenso darauf, in verständigen Sätzen und grammatisch richtig zu sprechen.

Exkurs: Hörprojekt *Das Ende der Reise*

Anhand eines von mir selbständig erarbeiteten und durchgeführten Beispiels, möchte ich dazu anregen, Hörmaterialien gemeinsam mit den Schülern zu erarbeiten:

Innerhalb meines DaF-Unterrichts (Niveaustufe A2/3) führte ich ein Hörprojekt durch. Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer wurden angehalten, sich Gedanken über folgende Fragen zu machen:

- Was vermissen Sie aus ihrem Herkunftsland?
- Was ist Heimat?
- Wie waren Ihre ersten Eindrücke in Österreich (Essen, Menschen, Landschaft usw.)?
- Ist das das Ende Ihrer Reise?

Mit einem digitalen Aufnahmegerät speicherte ich die Erzählungen der einzelnen Personen ab. Ich bereinigte diese mit einem speziellen Programm und schnitt die unverständlichen Passagen heraus. Anschließend hörten wir gemeinsam die CD an und reflektierten über mögliches Verständnis, die Artikulation und Inhalte des Gesprochenen. Ein einfacher Kassettenrecorder, der am besten mit einem externen Mikrofon ausgestattet ist, würde bereits ausreichen, einfache Hörtexte gemeinsam mit den Unterrichtenden herzustellen. Beim Erstellen von Hörmaterialien muss man jedoch auf technische Möglichkeiten verweisen, die eventuelle Geräusche (Flüstern in der Klasse) herausfiltern. Die vom Medium verfremdete Stimme soll bewusst wahrgenommen werden, so dass sich die Sprechenden selbst hören und die Hemmungen, in ein Mikrofon zu sprechen, verlieren.

7.3. Sprechanlässe und Aufgaben zum Hörverstehen

Die folgenden Sprechimpulse wurden von mir selbständig erarbeitet und zusammengestellt und dienen als konkrete Aufgabenbeispiele in der Umsetzung des Kompetenzbereichs „Hörverstehen“. Die Sprechhandlungen finden innerhalb der Lebensbereiche statt und werden in diesen ausgeführt und verwirklicht. In dem folgenden Kapitel geht es nicht mehr bloß um das Hörverstehen an sich, sondern vielmehr um die Verknüpfung des Hörverstehens mit dem interaktiven Sprechakt. Die Unterrichtskommunikation dient als klar strukturiertes Beispiel für „Sprache in der Interaktion“.

Um kommunikativ zu handeln, müssen die Schülerinnen und Schüler sprachliche Aktivitäten durchführen. Diese Handlungen sind dann interaktiv, wenn sich Sprecherin/Sprecher und Empfängerin/Empfänger beispielsweise innerhalb eines Gesprächs über mehrere Redesequenzen abwechseln. Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner können eine/einer oder mehrere sein. Die Sprechanlässe dienen dazu, den Lernenden Kommunikations- und Argumentationsstrategien zu lernen. Während der Sprechhandlungen ist es die Aufgabe der Lehrer, die Kommunikationssituation zu leiten. Selbstverständlich können auch einzelne Schülerinnen und Schüler die Funktion der Diskussionsleiterin/des Diskussionsleiter übernehmen. Redezeiten müssen eingehalten werden. Die Zuhörerinnen und Zuhörer werden zurechtgewiesen, falls die Rednerin/der Redner vor schnell unterbrochen wird. Eventuell können einige Schülerinnen und Schüler dazu eingesetzt werden, den Ablauf des Diskurses zu beobachten und diesen anschließend zu kommentieren. Die Lehrer wählen die für sie bestmögliche Sozialform aus, dabei sollen die Schüler in verschiedenen Sozialformen tätig sein. Die Gruppierungsformen des Unterrichts bestimmen die Kommunikationsstruktur, da die Unterrichtsorganisation eine Funktion des didaktischen Unterrichts einnimmt. Als mögliche Unterrichtsformen können folgende genannt werden: Frontalunterricht, Klassenunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit. Die Vorzüge und Schwächen solcher Sozialformen müssen von den Lehrern bedacht werden. Die Aufgabenbeispiele können in folgende Bereiche der Sprachverwendung unterteilt sein:

1. Mündliche Sprachverwendung
2. Spielerische Sprachverwendung
3. Ästhetische Sprachverwendung

7.3.1. Mündliche Sprachverwendung

Kommunikationsübungen schließen die Einbeziehung des Wortschatztrainings bzw. des Grammatikunterrichts nicht aus, jedoch erfolgt die Erarbeitung der Texte primär über den Inhalt. Die Beschäftigung mit den formalen Strukturen folgt erst im Anschluss an die Sprechhandlung. Die Schüler müssen die nötigen Lernstrategien mobilisieren, um sich inhaltlich wie auch sprachlich sinnvoll und dem Thema entsprechend zu äußern. Die Lehrer wählen die Texte so aus, dass das Interesse der Lernenden geweckt wird, was die Auseinandersetzung mit neuen sprachlichen Formen und Ausdrücken ermöglicht. Bei der Sprachbetrachtung und dem Gebrauch der Sprache werden die Hörstrategien ebenso wie die Kommunikationsstrategien beansprucht. Die Unterrichtenden geben den Schülern genug Zeit und weisen auf mögliche Strategien hin. Im weiteren Verlauf geben die Lehrer den Schülern Anleitungen für mögliche Reflexionen. Wichtig ist, dass die Schüler emotional beteiligt sind, damit ein persönlicher Zugang zum Thema gewährt ist, was wiederum die Gedächtnisleistung fordert.

Die Lehrerin/der Lehrer wählt aus eigenem Ermessen eine geeignete Sozialform aus. In meinem Unterricht habe ich die einzelnen Übungen meistens so durchgeführt, dass wir gemeinsam einen Sesselkreis bildeten. Eine Schülerin/ein Schüler las einen Text vor und die anderen hörten zu. Nachdem eine Situation dargestellt wurde, sprachen wir über die verschiedenen Handlungsweisen. Ich leitete die anschließenden Gespräche. Widersprüchlichkeiten wurden von mir aufgezeigt und ich entwickelte Strategien, die vorgeschlagenen Lösungsversuche zu unterwandern, dabei wurden die Schüler immer wieder angeregt, neue Wege zu kommentieren.

In einer Sprechsituation geht es nicht nur um die Absicht der Kommunikationspartner, einander etwas mitzuteilen; es müssen auch Kommunikationsinteressen berücksichtigt werden, d.h. das, was ein Kommunikationspartner durch sprachliche (und nicht-sprachliche) Mittel beim anderen zu bewirken beabsichtigt. Insofern ist Sprechen nicht nur ein Mitteilen, sondern stets auch ein Handeln, z.B. ein Befehlen, Fragen, Bestreiten, Behaupten usw. Pragmatik läßt sich definieren als das Studium sprachlicher Handlungen und der Kontexte, in denen sie vollzogen werden.¹¹⁸

¹¹⁸ Pelz (1990), S. 223.

AUFGABENBEISPIELE

a. Einen geschriebenen Text vorlesen

Jemand liest z.B. eine kurze Geschichte vor. Die Zuhörerinnen und Zuhörer richten ihre Aufmerksamkeit auf den Text. Am Schluss wird der Inhalt wiedergegeben und die Schüler diskutieren gemeinsam, wie sie in derselben Situation gehandelt hätten und welche Konsequenzen die gesetzten Handlungen mit sich führen.

Unglaubliche Geschichte

Die ganze Familie samt Oma macht Ferien am Gardasee. Zwei Tage vor der Heimreise stirbt plötzlich die Oma. Aus Angst vor den Formalitäten und den Unkosten für eine Überführung beschließt der Rest der Familie, den Tod zu vertuschen. Also verstaut man die Oma, eingewickelt in das Familienzelt, im Kofferraum, um sie auf diesem Wege wieder mit nach Österreich zu nehmen und dort zu beerdigen. Als man schließlich über die Grenze ist, hält man an der nächsten Raststätte an, um nach all der Anspannung eine Tasse Kaffee zu trinken. Aber als die Familie weiterfahren will, ist der Wagen und mit ihm die tote Oma verschwunden.

Die Lehrerin/der Lehrer stellt folgende Fragen:

- Wie hättest du in der konkreten Situation gehandelt?
- Welche Probleme sah die Familie durch den Tod der Großmutter auf sich zukommen?
- Welche Ängste hat diese Familie?
- Welche Funktion könnte die Polizei dabei haben?
- Hat sich die Familie strafbar gemacht?
- Welche Schuldzuschreibungen könnten auf die Familie zukommen?
- Erkläre die Bedeutung von *vertuschen*.

Die Schüler versuchen Argumente für das Handeln der Familie zu finden. Sie sollen ihre Bedenken verbalisieren und gleichzeitig sollen Widersprüchlichkeiten in den Argumentationssträngen aufgedeckt werden.

Ungewöhnliche Alltagssituationen

Eine ungewöhnliche Alltagssituation wird von der Lehrerin/dem Lehrer dargestellt. Die Lernenden hören aufmerksam zu und schildern die Gedankengänge der Protagonisten.

1. *Alina lag schon im Bett und schlief. Es war schon sehr spät. Da klingelte das Telefon. Alina wachte auf und wollte den Hörer abnehmen, aber die Anruferin/der Anrufer hatte schon wieder aufgelegt. Wer wollte sie so spät noch sprechen? Alina konnte nicht einschlafen. Da klingelte es zum zweiten Mal.*
2. *Herr Salzmann bewohnte seit Jahren eine kleine Wohnung in einem Hochhaus am Rande der Stadt. Er stand jeden Morgen um 6 Uhr auf, duschte sich und ging dann sofort an die Wohnungstür, um seine Zeitung zu holen. Diesmal lag sie aber nicht am gewohnten Platz. Herr Salzmann öffnete die Wohnungstür und sah hinaus auf den Flur. Aber da war die Zeitung auch nicht. Als er auf der Treppe suchte, knallte die Haustür zu, und Herr Salzmann stand ohne Schlüssel und nur mit einem Handtuch bekleidet vor seiner verschlossenen Tür.*
3. *Fabian stieg aus dem Flugzeug und ging zur Gepäckausgabe, um seinen Koffer zu holen. Er wartete nicht lange, nahm seinen Koffer und fuhr mit dem Taxi nach Hause. Es war kurz vor Mitternacht. Zuhause angekommen stellte er fest, dass er nicht seinen, sondern einen fremden Koffer mitgenommen hatte.*
4. *Herr und Frau Müller waren in der Stadt. Da kam ein Mann auf Frau Müller zu, begrüßte sie herzlich und umarmte sie: „Dass ich dich hier wieder sehe! Sag mal! Kennst du mich denn gar nicht mehr?“*
5. *Herr Sommer war auf dem Markt und hatte fürs Wochenende eingekauft. Es waren viele Leute unterwegs. Plötzlich kam eine Frau auf Herrn Sommer zu. Sie trug ein Kleinkind auf dem Arm und schien in Eile. „Können Sie bitte das Kind einen Moment halten?“, fragte ihn die Frau. „Ich komme gleich wieder. Ich muss nur noch etwas besorgen!“ Ehe Herr Sommer etwas sagen konnte, hatte*

*die Frau ihm das Kind in den Arm gelegt und war in der Menge verschwunden.
Sie kam auch nicht mehr wieder.*

Im Anschluss an die gehörten Texte werden gemeinsam Überlegungen und Handlungswege beschrieben. Die Schüler können eventuell untersuchen, ob die Äußerung „Können Sie bitte das Kind einen Moment halten?“ (Beispiel 5) in ihrer grammatischen Form eines Fragesatzes, auch hinsichtlich ihrer kommunikativen Funktion als Frage gemeint ist.¹¹⁹ Die Frau stellt eine Frage, und bevor sie die Antwort erhält, setzt sie eine performative Handlung.

b. Monologisches Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler sollen spontan eine Predigt, eine Ansprache bei einer Hochzeit, eine Begräbnisrede halten.

c. Yoga und Jakobsche Entspannungstechnik

Die Lehrerin/der Lehrer führt Entspannungsübungen wie das Sonnengebet usw. mit den Schülerinnen und Schülern durch. Die gesprochenen Anleitungen der Entspannungstechniken werden über das Hören vermittelt. Gerade vor Prüfungssituationen erweist sich die regelmäßige Durchführung solcher Übungen für die gesamtpersönliche Entwicklung und Ausbildung von Arbeitshaltungen, wie Konzentration und Ausdauer als sehr sinnvoll.

d. Fantasieübung

Der Lehrer gibt ein Thema vor und die Schüler müssen sich spontan dazu äußern¹²⁰:

- Beschreibe deinen zukünftigen Lebenslauf mit allen wichtigen Orten und Menschen und Ereignissen!

¹¹⁹ Pelz (1990), S. 223.

¹²⁰ <http://vs-material.wegerer.at> (3.8.2007)

- Du hältst einen Schlüssel in der Hand – öffne damit eine geheime Tür! Erzähle, was du hinter dieser Tür findest!
- Du kannst dich unsichtbar machen. Erörtere, was du dann tust!
- Stell dir deine Familie in Tierbildern vor! Beschreibe nun euren Alltag!
- Denk an einen geheimnisvollen Zauberwald und beschreibe ihn!

e. Fragen mit Präpositionalergänzung

Die Lehrerin/der Lehrer stellt Fragen und die Schüler antworten in grammatisch richtiger Form (z.B. Verben mit Präpositionalergänzung + Akkusativ bzw. Dativ):

- Wofür interessierst du dich überhaupt nicht?
- Woran hast du Spaß?
- Worüber sollte man keine Witze machen?
- Worum kümmerst du dich zu Hause nicht?
- Wovon träumst du manchmal?
- Woran denkst du in der Dusche?
- Wovor hast du am meisten Angst?
- Worüber hast du dich gestern geärgert?
- Worüber würdest du dich gern beklagen, traust dich aber nicht?
- Mit wem streitest du dich am liebsten?
- Worauf würdest du nie verzichten?
- Woran kannst du dich nur schwer gewöhnen?
- Wofür würdest du kämpfen? Und wofür nicht?
- Womit beschäftigst du dich am liebsten?

f. Klassenfragebogen

Die Schülerinnen und Schüler sind sehr motiviert, wenn die Lehrperson einen „Klassentest“ durchführt. Individuelle Fragen zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern werden verfasst und müssen beantwortet werden.

- Wer hat eine Schildkröte zu Hause?
- Wie viele Geschwister hat Lisa?
- Was ist Toms liebstes Unterrichtsfach?

Diese Übung fördert das Selbstbewusstsein der Einzelnen, da der Lehrer Interesse an seinem außerschulischen Leben zeigt. Gleichzeitig wird die gegenseitige Wertschätzung innerhalb des Klassengefüges gestärkt. Natürlich müssen peinliche Fragen und Fragen, die die Lernenden entblößen könnten, vermieden werden.

g. Mündlicher Fragebogen

Beantworte die Fragen. Denk nicht lange darüber nach, sondern erzähle, was dir gerade einfällt!

- Welche Eigenschaften magst du bei einem Jungen/Mädchen am meisten?
- Wer oder was möchtest du sein?
- Wo möchtest du wohnen?
- Dein größter Fehler?
- Deine Helden oder Heldinnen in der Wirklichkeit?
- Welche Fähigkeiten möchtest du besitzen?
- Welche Gestalten aus Geschichten und Filmen magst du am wenigsten?
- Welche Fehler entschuldigst du am wenigsten?
- Was ist für dich das größte Unglück?
- Was ist für dich das vollkommene Glück?
- Deine Lieblingsblume?
- Dein Motto?

Die Übung kann auch dahingehend abgewandelt werden, dass die Schülerinnen und Schüler aus der Perspektive einer anderen Person antworten (z.B. einer berühmten Persönlichkeit).

h. Bilder als Sprechimpuls

Bilder aus Filmsequenzen (z.B. Humphrey Bogart und Lauren Bacall) werden für den spontanen Sprech Anlass genutzt. Wer ist auf dem Bild zu sehen? Wie alt sind die Personen? Wo befinden sich diese Personen? Was machen sie? Aus welcher Zeit stammt die Fotografie? Warum können wir einen bestimmten Zeitpunkt für die Entstehung einer Fotografie festmachen? Reflexionen über das Medium können gleichfalls angestellt werden.

7.3.2. Spielerische Sprachverwendung

Wenn wir den Bereich *Spielen und Sprechen* heranziehen, sehen wir, dass der Sprachgebrauch nicht unmittelbar an eine reale Sprechsituation gebunden ist und wir nähern uns einer symbolischen Sprachverwendung. Im *Rollenspiel* steht nicht der eigene Sprachgebrauch im Zentrum. Die Schüler wechseln die Rolle und erweitern so ihr Sprachrepertoire. Manchmal entwickelt sich eine Art *Metasprache*, da sich die Schüler aus dem Spiel heraus, über den Verlauf des Spiels äußern. Vermittels einer anderen Rolle bietet sich die Möglichkeit, jenseits von gefestigten realen Rollenbildern zu agieren. Rollenkonflikte können auftreten, werden aber außerhalb des realen Geschehens *durchgespielt*. Mit einer bestimmten Position sind die Rollenerwartungen verknüpft, d.h. die Vorschriften und Vorstellungen darüber, wie sich eine Person in einer Position verhalten soll. Bei Nichtbefolgung müssen die Rollenträger mit verschiedenen Sanktionen rechnen. Die Rollenerwartung beeinflusst gleichsam das Verhalten der Rollenträger. Diese Regelung der Rollenerwartung trägt beträchtlich zur Klarheit der gegenseitigen Beziehungen bei. Natürlich kommt es immer zu Abweichungen, deshalb muss sich die einzelne Person zwischen oft widersprüchlichen Erwartungen immer wieder neu entscheiden und kritisch abwägen.

AUFGABENBEISPIELE

a. Rollenspiele, die sich als Kommunikationsspiele eignen

Bleistiftspiel

Für dieses Spiel benötigt man lediglich einen abgebrochenen Bleistift, einen Anspitzer und mehrere Blättchen Papier. Es werden drei Gruppen gebildet. Gruppe A erhält den abgebrochenen Bleistift, Gruppe B das Papier und Gruppe C den Anspitzer. Ziel ist es, dass jede Gruppe so viel Papier wie möglich mit dem Namen seiner Gruppe erhält. Dazu muss mit den jeweils anderen Gruppen verhandelt werden. Dies reicht als Anweisung.

NASA-Spiel¹²¹

Die Spielanleitung wurde von der genannten Homepage übernommen.

Anleitung zum NASA-Spiel:

Du bist Mitglied eines Raumfahrtteams, welches auf der beleuchteten Oberfläche des Mondes mit dem Mutterschiff zusammentreffen sollte. Wegen technischer Schwierigkeiten musste dein Raumschiff aber an einer Stelle landen, die etwa 300 Kilometer von dem vereinbarten Treffpunkt entfernt liegt. Während der Landung ist viel von der Ausrüstung an Bord zerstört worden. Dein Überleben hängt davon ab, ob du das Mutterschiff erreichst. Um diese Strecke bewältigen zu können, darfst du nur das Allerwichtigste mitnehmen. Auf einer abgedruckten Liste sind 15 Gegenstände aufgeführt, die unzerstört geblieben sind. Deine Aufgabe besteht nun darin, diese Gegenstände in eine Rangordnung zu bringen, die ihre Wichtigkeit für den 300 Kilometer langen Marsch ausdrückt. Setze in der Spalte „Einzel“ die Ziffer 1 neben den nach deiner Auffassung, wichtigsten Gegenstand, die Ziffer 2 neben den zweitwichtigsten usw. bis zur Nummer 15 neben den unwichtigsten Gegenstand. Zeit: ca. 15 Min .Zunächst muss jeder eine Einzelentscheidung treffen (Ziffer 1 für die allerwichtigste Position usw.) Im Anschluss wird die Gruppenlösung präsentiert. Die Kinder und Jugendlichen erörtern ihre Entscheidungen. Am Ende präsentiert die Lehrperson, die korrekten Lösungsvorschläge der NASA.

¹²¹ <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/NASASpiel.shtml> (18.8.2007)

Mafia-Spiel¹²²

Das Ziel des Spiels ist es für die Mafiosi, alle Bürger umzubringen, und für die Bürger, alle Mafiosi ausfindig zu machen und hinzurichten. Das Mafia-Spiel wird mit einer Spielleiterin/einem Spielleiter gespielt, die/der die Einhaltung der Regeln überwacht. Zu Anfang verteilt sie/er Karten, die die geheimen Rollen der einzelnen Mitspieler bestimmen. Daraufhin beginnt das Spiel mit der ersten so genannten „Nacht“. Dazu legen alle Spieler ihren Kopf zwischen die Arme, so dass sie nichts mehr sehen können. Der Spielleiter ruft die Mafiosi auf, „aufzuwachen“. Diese dürfen so den Kopf heben, sich gegenseitig erkennen und mit Blicken und Gesten auf einen anderen Spieler einigen, den sie gerne umbringen wollen. Danach dürfen alle Spieler aufwachen, wobei der von der Mafia gewählte tot ist, seine Karte aufdecken muss und aus dem Spiel ausscheidet. Nun beginnt der „Tag“, der Hauptteil des Spiels, bei dem alle Mitspieler darüber diskutieren, wen sie als schuldig für den Mord betrachten. Aus diesen Diskussionen, die meist wilde Verschwörungstheorien und das Denken um Dutzende Ecken beinhalten, zieht das Spiel seinen hauptsächlichen Reiz, denn hier lässt sich eine Vielzahl komplexer Taktiken anwenden. Der Tag endet damit, dass die Spieler sich mehrheitlich in einer Abstimmung auf einen Todeskandidaten einigen, der daraufhin hingerichtet wird.¹²³

Mondspiel

Brauchen wir den Mond als zusätzlichen Lebensraum? Zwei Gruppen werden gebildet. Eine Gruppe ist für die Besiedlung des Mondes und die andere Gruppe ist dagegen. Beide Gruppen müssen Argumente finden. Im Vorfeld wird Vorwissen der Schüler gesammelt. Welche Bereiche sind für unser Leben in der Zukunft wichtig? Ausbildung, Umweltschutz, Gesundheitswesen, Altenpflege usw. Die Lehrerin/der Lehrer präsentiert ihre/seine persönliche Rangliste und spricht wie folgt:

Für mich steht ... an erster Stelle, weil ... / denn ...

Ich würde ... an den ersten Platz stellen, weil ...

Ich glaube, dass es besonders wichtig ist / am wichtigsten ist, weil ... / denn ...

Ich halte ... auch für wichtig, aber ...

Am wenigsten wichtig ist aus meiner Sicht ... , weil ... / denn ...

¹²² [http:// www.mafiaspiel.de/](http://www.mafiaspiel.de/) (18.8.2007)

¹²³ [http://de.wikipedia.org/wiki/Mafia_\(Spiel\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Mafia_(Spiel)) (21.9.2007)

Das Boot

Die Schüler werden vor eine problematische Ausgangssituation geführt. Ca. 10 Personen (Ärztin, Mutter und Kind, Kapitän, Mörder usw.) befinden sich auf einem gekenterten Boot. Der Wasservorrat reicht nur mehr für maximal drei Tage, jedoch für fünf Personen. Fünf Personen müssen das Boot verlassen, um den anderen fünf das Überleben zu sichern. Wer muss gehen?

b. Fernsehdiskussion

Durchführung einer Fernsehdiskussion zum Thema „Kampfhunde“. Die Kinder bekommen verschiedenen Rollen zugesprochen (Tierschützer, Hundebesitzer, Jäger usw.) und anschließend wird eine Fernsehdiskussion durchgeführt.

c. Wahrsagen

Die Kinder bekommen Karten mit Motiven aus dem Alltagsleben. Einzelne Personen ziehen Karten. Die Wahrsagerin/der Wahrsager kommentiert die mögliche Zukunft der anderen.

d. Personen suchen

Die Lehrerin/der Lehrer schildert in Ich-Form kurz die bibliographischen Daten einer bekannten Persönlichkeit.

Ich wurde 1755 in Wien geboren. Ich heiratete 1770 den französischen Kronprinzen. Noch als Teenager wurde ich Königin von Frankreich. Die Franzosen liebten mich nicht, weil ich Ausländerin war. Als die Leute sich beklagten, weil sie kein Brot hatten, sagte ich: „So sollen sie doch Kuchen essen.“ Ich wurde während der Französischen Revolution zur Guillotine geführt und hingerichtet. Mein Name ist:

e. Rollenspiel

Im Verlauf eines Rollenspiels können die Schüler Fragen zur Bewältigung von Alltagssituationen stellen: Z.B. deine Schulkollegin hat ein Buch, das du gerne lesen möchtest. Wie änderst du die Fragestellung, wenn du deine Lehrerin bittest?

Dialog im Reisebüro

Erste Person: Du hast eine Sprachreise nach Russland gebucht. Zehn Tage Rundreise mit einem Besuch von Moskau. Die Reise wird von einem Reiseleiter begleitet, der perfekt Deutsch und Russisch spricht. Du wirst also eine Menge lernen. Die Reise kostet 900 Euro. Du kommst ins Reisebüro, um die letzten 300 Euro zu bezahlen. Übermorgen geht der Flug nach St. Petersburg.

Zweite Person: Du arbeitest in einem Reisebüro. Es kommt eine Kundin/ein Kunde zu dir, um den Rest für eine Sprachreise nach Russland zu bezahlen. Jetzt gibt es aber ein Problem: Der Reiseleiter der Gruppe, der perfekt Deutsch und Russisch spricht, ist plötzlich erkrankt und kann unmöglich übermorgen fliegen. Die Gruppe muss sich selbst orientieren. Die Reise kann jedoch nicht billiger werden, da der kranke Reiseleiter trotzdem bezahlt werden muss. Als Gegenleistung bietet das Reisebüro einen Reiseleiter gratis an. Versuche die Kundin/den Kunden nicht zu verlieren.

7.3.3. Ästhetische Sprachverwendung

Die ästhetische Sprachverwendung eröffnet den Schülern einen Bereich von Sprache, den sie auch unmittelbar jenseits von interaktiven Kommunikationssituationen gebrauchen, nämlich in Form einer *stilisierenden Sprachform*. Im Bereich der Literarisierung ist das Singen von Liedern ebenso ein Teil der Ästhetisierung von Sprache. Lieder eignen sich für den Deutschunterricht, da sie zum Zuhören produziert worden sind. Die Lehrer versuchen die Erwartungshaltung der Schüler aufzubauen, sie zu motivieren und auf den Text aufmerksam zu machen. Welche Situationen und welche inhaltliche Themenbereiche erwarten sie?

Der Umgang mit ästhetischen Texten knüpft an die unbekanntesten Elemente der eigenen bzw. fremden Kultur an. Existenzielle Fragen, wie Sinnfragen, schaffen die Identifizierung der Sprecher mit ihrer eigenen Sprache und ihrer individuellen Rolle. Das Verste-

hen der eigenen Sprachform ist die Voraussetzung für den Umgang mit Sprachvarietäten. Solche Texte können in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Beziehungen eingesetzt werden und die Reflexion des Menschen innerhalb der Gesellschaft wird angestrebt. Die Schüler sollen die Gelegenheit haben, die Möglichkeiten verschiedener Sprecherrollen kennenzulernen, um situations- bzw. gegenstandsgerecht argumentieren zu lernen. Analytische und kreative Zugänge werden geschaffen um eigene Interpretationen anzustellen, dabei bilden sie ein ästhetisch-kritisches Urteilsvermögen aus. Die unterschiedlichen Rezeptionsverhalten der Schüler werden ebenso reflektiert. Die Analyse dieser Texte und ihre Entstehungsbedingungen sowie die Einordnung in einen kulturellen bzw. historischen Kontext werden angestrebt. Die Texte werden so ausgewählt, dass die für ihre Epoche typischen Merkmale erkennbar sind und auch der Bezug zur Gegenwart soll hergestellt werden.

AUFGABENBEISPIELE

a. Mit Liedern lernen

Hip-Hop versus Minnelied

Die Lehrerin/der Lehrer präsentiert Aufnahmen von Minneliedern. Parallel wird ein moderner Rap vorgespielt. Ein Vergleich lässt sich anstellen hinsichtlich ihrer Motive und formale und ästhetische Strukturen, sowie der Rezeption des Publikums im Mittelalter bzw. in der Gegenwart.

Am Brunnen vor dem Tore¹²⁴

WILLHELM MÜLLERS Gedicht (1824) vertont von FRANZ SCHUBERT wird mehrmals gehört, ohne dass die Schülerinnen und Schüler den Text vorliegen haben, so können sie sich die Melodie einprägen und den Inhalt verstehen. Danach werden einige Fragen gestellt: Wo findet die Szene statt? Wer spricht? Was ist das Thema des Liedes?

Im Anschluss daran können die Lernenden entweder die betonten Silben markieren, um den Rhythmus zu erfassen, oder die Endwörter des Textes in einen Lückentext eintragen. In Partnerübung könnten die Schüler eine moderne Strophe dazu verfassen.

¹²⁴ <http://mypage.bluewin.ch/a-z/deutschaktiv/> (18.8.2007)

Song von Wilfried „Ziwui, ziwui“

Die Schüler bekommen nach dem erstmaligen Hören den Text. Dialektale Wörter werden geklärt. Der Text eignet sich für die Auseinandersetzung mit dem Dialekt als Unterrichtssprache.

Merksprüche

Herr Mag. D. führte an, Merksprüche, wie man sie aus dem Lateinunterricht kennt im Chemieunterricht zu erarbeiten und diese anschließend zu vertonen, dabei verwendet er sein Akkordeon und die Merksprüche werden gemeinsam gesungen.

b. Das Lesen aus der Stille

Gedichte im Unterricht

Die vorliegende Übung eignet sich für jede Altersstufe und ist als Hörpuzzle zu verstehen. Das Aufgabenbeispiel ist als Einstieg in die Arbeit mit Gedichten oder zum Abschluss in der Auseinandersetzung mit Lyrik anwendbar. Lernziele, die angestrebt werden, sind verständlich und flüssig und sinnbezogen vor Publikum zu lesen. Die Schülerinnen und Schüler lernen mit Stille bewusst umzugehen. Sie entwickeln handlungsorientierte Textzugänge und die Interpretation lyrischer Texte wird erlernt.

Jede Schülerin/jeder Schüler erhält eine Strophe eines Gedichts auf Papier. Sie/er soll nicht sehen, von wem es stammt. Auch der Titel wird nicht genannt. Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich im Raum. Wichtig ist, dass sie mit niemanden sprechen, dabei sollen sie den Text leise durchlesen. Eine Schülerin/ein Schüler liest aus der Stille hervor. Wer zu lesen beginnt und wer fortsetzt, sollte vorher ausgemacht werden. Im Raum wird die Gesamtfassung des Textes positioniert. Das richtige Zusammenstellen der Gedichte ist der nächste Schritt, danach folgt die Präsentation. Die Originalfassung dient zur Überprüfung. Als Hausübung könnten die Schüler Recherchen über die Autoren oder über eine betreffende literarische Epoche anstellen.

Ein weiterer Schritt wäre die kreative Produktion mehrerer Gedichte, die von den einzelnen Gruppen mit den vorgegebenen Textausschnitten selbständig konstruiert werden. Die Aufgabe ist dann beendet, wenn die Gruppen eigene, neue Gedichte geschaffen

haben. Der lyrische Text und seine klangliche Umgestaltung kann als Impuls für die Beschäftigung mit formaler und sprachlicher Ästhetik gesehen werden.

c. Max und Moritz in neun Dialekten¹²⁵

MANFRED GÖRLACH, der Herausgeber des Buches, stellt eine Sammlung verschiedener Dialekte dar. Die sieben Streiche von *Max und Moritz* werden in einer Aufeinanderfolge von neun Dialekten (Hamburg, Köln, Frankfurt am Main, Stuttgart, München, Berlin, Leipzig, Wien und Zürich) erzählt. Im Deutschunterricht könnte der Ablauf im Einsatz dieses Buch folgendermaßen sein: Die Schülerinnen und Schüler lesen abwechselnd die einzelnen Streiche in der Schriftsprache vor. Danach folgen die dialektalen Formen. Lexikalische, morphologische und syntaktische Vergleiche werden angestellt. Die Lesetexte können digital aufgenommen und wie ein Hörpuzzle bearbeitet werden.

d. Das Hörbuch

Das Hörbuch erfuhr in den letzten Jahren eine Art Renaissance. Hörbücher bieten sich an, über einen längeren Zeitabschnitt an einem Buch zu arbeiten, da sie meistens eine Abspieldauer von 4 Stunden haben.

So.B.It¹²⁶

Vorgelesen von FRITZI HABERLANDT, wird die Geschichte der 12-jährigen Heidi erzählt, die loszieht, das Rätsel ihrer Herkunft zu erforschen. Heidi ist die Tochter einer geistig behinderten Mutter und der gemeinsamen Freundin Bernie. Nachdem Heidi ein Foto ihrer Mutter in einem Behindertenheim sieht, macht sie sich allein auf den Weg in ihre Vergangenheit.

¹²⁵ Görlach (2001), S. 74-75.

¹²⁶ Weeks (2006).

e. Sprechimpulse anhand von Videobändern

Winnetou

Stellen wir uns vor, wir spielen eine kurze Filmszene aus Karl Mays „Winnetou“. Die Lehrerin/der Lehrer stoppt die Aufnahme an der besagten Stelle, in der Winnetou und Old Shatterhand Blutsbrüder werden. Die Kinder und Jugendlichen sollen nun selbständig einen Dialog dazu sprechen.

Der Herr Karl

Die Lehrer zeigen eine kurze Filmsequenz aus HELMUT QUALTINGERS „Der Herr Karl“. Dies kann als Sprech Anlass über Wiener Sprachvarietäten dienen oder zur Satzanalyse am dialektalen Satz. Mögliche Fragen der Lehrer könnten sein: Was ist der Inhalt? Wie ist das Verhalten des Herrn Karl zu verstehen? Welche Lebenswelt schließt sein Bewusstsein aus oder ein?

7.4. Hörmaterial und Hörbeiträge

Auf der Suche nach Hörmaterialien machte ich die Erfahrung, dass viele speziell für den DaF-Unterricht konzipierte Lehrmaterialien nicht oder kaum für den außeruniversitären Fremdsprachenunterricht geeignet sind. Vielfach ist das Sprechtempo zu schnell, aber auch die Progression des Wortschatzes zu hoch. Gerade die authentischen Hörmaterialien bieten sich an, Überlegungen für die didaktische Aufbereitung im Einsatz innerhalb des muttersprachlichen Deutschunterrichts anzustellen, eben aus der Einsicht heraus, dass viele österreichische Kinder, vornehmlich im Osten Österreichs, kaum oder keine Kontakte zu dialektalen Sprachformen haben. Im Sinne des Fortbestehens dieser Sprachformen als Kulturgut sehe ich ein Lernziel in der Sensibilisierung der Sprachenvielfalt und einer allgemeinen Renaissance der Dialekte.

In einer Sprachgemeinschaft, die „zweisprachig“ ist in Bezug auf Standard und Dialekt, kann die Dialektvarietät neben der „digitalen“ Primärsprache (dem Schriftdeutsch) als Nebensprache zur Regelung der nichtthematischen Dinge gute Dienste tun.¹²⁷

¹²⁷ Löffler (2005), S. 146.

Wenn man Hörtexte der Begleit-CD zu DaF-Lehrbüchern betrachtet, werden das Fehlen einer Wirklichkeitsnähe sowie eine professionelle Aufnahme ohne begleitende Aufnahmeeräusche erkennbar, die zumeist von Schauspielerinnen und Schauspielern eingesprochen werden. Eine sehr langsame Sprechgeschwindigkeit, übertriebene Artikulation (keine hörbare Abschwächung der Suffixe) wird hörbar.

Durchkomponiertes Hörmaterial ist selbst für den Zweitsprachenunterricht nur bedingt passend, da die Schüler in eine authentische Sprechsituation, also in einen natürlich gesprochenen Rhythmus, „eingehört“ werden sollten. Für den muttersprachlichen Deutschunterricht gibt es keine primären Verstehensprobleme bezüglich Wortschatz und Syntax, dort richtet sich die Zielsetzung auf den Bereich des verstehenden Hörens hinsichtlich meinungsbildender Schulung und Rhetorik.

Lehrerinnen und Lehrer berichteten, dass die Lernenden fast immer einen Text parallel mit dem Hörmaterial angeboten bekommen. Hörübungen sollten jedoch nicht immer gemeinsam mit Lesetexten durchgeführt werden, da bei den Schülerinnen und Schülern der Eindruck erweckt werden kann, dass das Hören ein bloßer Vorwand für etwas anderes ist, z.B. die Beschäftigung mit einem schriftlichen Text.

Die Unterrichtenden sollten ebenfalls bedenken, inwiefern die Lernenden die Texte nicht nur verarbeiten, sondern auch selbst produzieren. Für die Textproduktion der gesprochenen Texte habe ich mir folgende Möglichkeiten überlegt:

- Lautes Vorlesen schriftlicher Texte
- Mündliches Antworten auf Fragen innerhalb einer Übung
- Wiedergabe auswendig gelernter Texte (Gedichte, Auszüge von Theaterstücken usw.)
- Redebeiträge zu Diskussionen
- Freie Konversation (Klassengespräch)
- Präsentation, Referate, Vorträge (Monologisieren, Präsentieren)

Authentische Texte, authentisch-didaktische Texte, didaktische Texte für den Unterricht, Texte in Lehrbüchern oder Texte, die die Schülerinnen und Schüler erstellen, sind als Texte unter anderen zu verstehen. Die Unterrichtende/der Unterrichtende hat eine Auswahl zu treffen, die sich auf den Ablauf der Aktivität und die angestrebten Lernziele beziehen.

Zu beachten ist, dass viele Hörtexte unwichtige und wichtige Informationen beinhalten. Die Lernenden müssen nicht alle Detailinformationen kennen. Solche Texte enthalten Redundanz, d.h., ein Text liefert eine Information durch verschiedene Formulierungen. Je mehr Redundanz ein Text enthält, desto leichter ist dieser zu erschließen. Redundanz erfolgt selbstverständlich auch auf Grund der Erfahrungen und des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler. Auch das Interesse und die Motivation, dem Gehörten zu folgen, sind wesentlich.

Die Unterrichtenden treffen eine Auswahl dadurch, dass sie durchkomponiertes Hörmaterial mit Authentischem abwechseln. Kurze Texte mit großer Informationsdichte werden parallel zu Texten, die Redundanz aufweisen, angeboten. Bekannte Themen grenzen sich gegen neue Thematiken ab. Bei den Aufgabenbeispielen ist es sinnvoll, manchmal nur kurze Detailinformationen durch Ankreuzen zu markieren und dann wiederum komplexere Sprachübungen durchführen zu lassen.

Kritik an der Durchführung von Hörübungen könnte sein, dass es sich immer um Frontalunterricht handelt, wobei die Lehrerin/der Lehrer fragt und die Schüler antworten. Autonomes Lernen hat im Einsatz von Hörmaterialien Priorität, da mit gruppenbezogenen oder partnerbezogenen Übungen die Motivation der Kinder und Jugendlichen nachhaltiger gegeben ist, denn sie müssen sich nicht ständig den Fragen der Lehrerinnen und Lehrer aussetzen. Schülerinnen und Schüler, die nicht dem Druck der Unterrichtenden unterliegen, bilden kreativeres Problemlöseverhalten aus. Die Entscheidungsfreude steigt und das gemeinsame Arbeiten fördert die Organisationsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen. Die Pädagogin/der Pädagoge kann sich auf einzelne Gruppen konzentrieren und sie auf Fehler zielgerichteter hinweisen. Fehler werden in der Gesamtgruppe besprochen, ohne dass sich diese in der je einzelnen Schülerin/im je einzelnen

Schüler verfestigen. Den Unterrichtenden wird dabei mehr an Eigenverantwortung zugeschrieben.

Zu den Medien, die im Unterricht Verwendung finden, zählen die Stimme, das Telefon, das Videotelefon, das Fernsehen, Kinofilme, der Computer, die Kassette, die CD, die Videokassette, die DVD, die Schallplatte und schriftliche Texte und Manuskripte. Um ein lebendiges Bild der Sprache, wie sie in Österreich tatsächlich gesprochen wird, zu vermitteln, scheint es mir von Bedeutung, auch umgangssprachliche Variationen zu thematisieren. Umgangssprachliche oder dialektale Hörtexte verlangen jedoch viel mehr gezielte Vor- und Nachbereitungsarbeit. Ein didaktisch aufbereiteter Lehrbehelf für das österreichische Deutsch, der Alltagssituationen mit verschiedenen Standard- und Umgangsvarietäten, das auch Dialektbeispiele enthält, wäre für den muttersprachigen Deutschunterricht durchaus sinnvoll. Mag. D. bemerkte, dass er immer wieder Hörtexte, meist lyrische Textsorten, in unterschiedlichen Sprachvarietäten vorspielt, dabei nannte er eine Übung in der Schweizer Varietät. Zum Beispiel könnten einige wesentliche Ausspracheunterschiede in den Standardvarietäten mit den Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet werden.

7.4.1. Grammatikunterricht mit Hörmaterialien

Mag. D. nannte als Beispiel für den Einsatz von Hörmaterialien im Grammatikunterricht „rap’n learn“.¹²⁸ Sprache wird zu Hip-Hop-Rhythmen abgeändert. Lehrstellen müssen von den Hörenden je nach Grammatikübung ersetzt und innerhalb der vorgesehenen Zeit rhythmisch restauriert oder umgestaltet werden.

Authentische Hörtexte bieten sich an, um damit grammatische Übungen durchzuführen. Die Schülerinnen und Schüler hören ca. zwei Minuten den authentischen Hörtext, z.B. „Der Ehekrach“¹²⁹. Die/der Unterrichtende gibt die Anweisung, alle temporalen, modalen und kausalen Adverbien zu notieren. Als nächsten Schritt könnten die Lernenden die vorliegende Transkription zur Selbstkontrolle betrachten.

¹²⁸ Bottazzi/Wolf/Zangl (1999).

¹²⁹ Welke/Schmidinger/Schlackl (2002), S. 71.

Beispiel:¹³⁰ Die Schüler hören einen authentischen Hörtext zum Thema „Kleiderkauf“. Sie sollen die Formen des Verbs im Konjunktiv, z.B. *würden auskommen* usw. notieren. Im Hörtext „Ich will Maurer werden“¹³¹ sollen zusammengesetzte Nomen, die sich auf Berufsausbildung beziehen, z.B. *Berufsschule* usw. markiert werden.

7.4.2. Authentische Hörtexte

Wenn wir von authentischen Hörtexten sprechen, so meinen wir vor allem Originaltexte, die von Muttersprachlern nicht zu Unterrichtszwecken verfasst und gesprochen sind. Ob der authentische Hörtext allein ausreichend ist, den artifiziellen Übungstexte zu ersetzen, ist fraglich, da der Deutschunterricht ebenso einen Literaturunterricht einschließt, der nicht nur der Schulung der kommunikativen Handlung dient, sondern dem Wissenserwerb in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Didaktische Hörtexte haben den Nachteil, dass sie meist um einen Grammatikbereich herumkonstruiert wurden und stark vom natürlichen Sprachgebrauch abweichen.

Die Sprache von authentischen Hörtexten ist spontan, jedoch oftmals fehlerhaft. Der Satzbau ist meistens einfach und von einer Abfolge von Hauptsätzen (Parataxen) dominiert. Pausen und Wortwiederholungen bestimmen bei manchen Übungstexten die Struktur. Am Ende eines Satzes und am Ende eines Gedankens folgt ein kurzes Innehalten. Der Rhythmus und das Tempo entsprechen der real gesprochenen Sprache, dadurch ist eine zeitliche Bestimmung festgelegt. Die Zuhörer wissen z.B. eine konkrete „Einkaufssituation“ aus ihrem realen Leben zeitlich einzuschätzen. Da die Information nur im Moment erfasst werden kann, ist sie gleichfalls vorübergehend präsent und vergeht. Im Gegensatz zum Lesen kann der Text nicht grob überschaut werden. Der Hörtext wird meist nur einmal gehört und unverstandene Passagen können nicht nochmals gehört werden. Dem Hörtext muss in der vorgegebenen Zeit gefolgt werden.

Radio, Fernsehen, Film und Durchsagen im öffentlichen Raum erfordern das bloße Verstehen, nicht aber die eigene Sprachproduktion. Hörtexte in Form von Ankündigungen, Durchsagen und Anrufbeantwortertexten unterschiedlicher Länge im öffentlichen

¹³⁰ Welke/Schmidinger/Schlackl (2002), S. 75.

¹³¹ Welke/Schmidinger/Schlackl (2002), S. 85.

Raum, denen die Lernenden in Alltagssituationen begegnen, werden in den Unterricht eingebracht, um sie mit Originaltexten aus dem soziokulturellen Umfeld zu konfrontieren.

Die Hörtexte stammen aus den Themenbereichen Verkehr, Gesundheit, Einkauf, Werbung, Konsumentenberatung, Bildung, Soziales und Privatkontakte und sollen die Lernenden für die entsprechende Situation sensibilisieren, zum Verstehen beitragen und sie im situationsgemäßen Handeln unterstützen.¹³²

Auf der psychologischen Ebene können die Schüler Unsicherheiten in öffentlichen Situationen abbauen und dadurch mehr an Selbstsicherheit gewinnen. Die sprachlichen Kompetenzen werden erweitert, da fremde Sprachvarietäten betrachtet und verständlich gemacht werden. Der Begriff *authentisch* bedeutet „echt“ und trägt gleichsam eine Art Schein mit sich, was heißt, dass auch ihnen eine gewisse Künstlichkeit anhaftet. Alltagssituationen werden ihrer ursprünglichen Örtlichkeit entnommen und in Form einer Simulation im Unterricht angewendet. Die Lernenden können ohne Zeitdruck ein Gespräch beobachten und analysieren, ohne real daran beteiligt zu sein, und unterliegen keinem Handlungszwang im sozialen Sinn.

Ich glaube, die methodische Erarbeitung hat auch innerhalb des muttersprachigen Deutschunterrichts ihre Bedeutung, da gerade auf Niveaustufe C1 die Zielsetzungen denen des muttersprachigen Deutschunterrichts ähnlich sind.

Nicht adaptierte authentische Hörtexte wären solche aus Tageszeitungen, Radiosendungen und Fernsehen. Weitere gesprochene Textsorten sind öffentliche Reden, Vorlesungen, Präsentationen, Predigten, Lesungen, Lieder, Nachrichtensendungen, öffentliche Diskussionen, Telefongespräche usw.

Besonders eignen sich Sendungen zu literarischen, sprachlichen, medialen, kulturellen oder problemorientierten Themen. Aktuell können Beiträge im Radio, Internet- Radio, Hörotheken, TV- Videos verwendet werden. Frau Dr. S. nannte als Beispiel den Einsatz einer Radioaufzeichnung. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern hörte sie ein Interview mit Elfriede Jelinek anlässlich ihrer Nobelpreisverleihung.

Bereits gesendete Radiobeiträge im Internet, die neben der Hörfassung auch den Originaltext auf der Homepage anbieten oder Hörfassungen von Zeitungsartikeln (z.B. Die

¹³² Deimel-Engler/Kadam (2005), S. 7.

Zeit)¹³³ können je nach Angebot als MP3-Download direkt heruntergeladen oder auch abonniert werden. Die Aufnahme kann in Form einer Audiokassette am Radio oder als Direktmitschnitt im Internet erfolgen. Die Audiokassette hat Vorteile, da sie für Kinder und sehbehinderte Menschen leichter zu handhaben ist.

Unter www.hoerothek.de¹³⁴ kann man einen monatlichen Newsletter bestellen, der Hörbuch-News vom Hörbuchmagazin *Hörothek* übermittelt. Sämtliche Informationen rund ums Hörbuch können dort eingesehen werden und oft bietet der Newsletter¹³⁵ Downloads gratis für die Abonnenten an. Ab September startet ein neues Downloadportal für Kinder: Hoerstern.de. Das unabhängige Portal wird von führenden Verlagen unterstützt und bietet auf einer kindgerecht gestalteten Website ihre Kinderhörbücher, die zum Teil als MP3-Dateien zum Download zur Verfügung stehen, an. Die Frankfurter Buchmesse hat im Jahr 2007 das Schwerpunktthema „Hörbuch“ und in Wien gibt es ab August 2007 in der Kaiserstraße eine ausschließlich auf Hörbücher spezialisierte erste Sparten-Buchhandlung mit dem Namen „Audiamo“. Über 3000 erhältliche Titel von Hörspielen und Lesungen aller Genres werden dort angeboten.

Authentische Texte bieten sich an, unterschiedliche Sprachbereiche zu untersuchen. Suchendes Hören bezieht sich auf grammatische Aspekte. Im Bereich des phonologischen Hörens kann auf Gefühlsausdrücke und ihre Betonungen eingegangen werden. Auf der semantischen Ebene werden Wortgruppen und Wörter notiert, die auf die Argumentationen der Sprechenden verweisen.

7.4.3. Die Planung von Hörübungen

Bei der Planung von Hörverstehensübung habe ich mir folgende Fragen gestellt, die bedacht werden sollen:

- Eignet sich der Text für die Zielgruppe?
Der Hörtext muss auf das Alter und Niveau der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sein.

¹³³ <http://www.die.zeit.de/> Die Wochenzeitung „Die Zeit“ führt in ihrer Homepage eine eigene Audio-Rubrik. (18.8.2007)

¹³⁴ <http://www.hoerothek.de> (18.8.2007)

¹³⁵ <http://www.hoerbuchmagazin.de> (18.8.2007)

- Welche sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeiten müssen überwunden werden? Handelt es sich um einen älteren klassischen Text, so muss ein primärer Zugang zu archaischen Sprachformen und dem historischen Gesellschaftssystem geschaffen werden.
- Wie kann das Interesse am Hörtext geweckt und das Verstehen erleichtert werden? Die Schüler zu historisch, kritisch denkenden Menschen heranbilden heißt unter anderem, ihnen Lebensformen früherer Zeitepochen zu vermitteln. Bereits das Hören der Originalstimme einer bekannten Schriftstellerin/eines bekannten Schriftstellers trägt spannende Momente in sich.
- Was geschieht mit den Ergebnissen des Verstehens? Der Verlauf eines Dramas, das Ende einer Erzählung können Ausgangspunkt für eine Gruppendiskussion sein, in der die Lernenden ihre Meinungen und Werthaltungen zum Thema ausdrücken können.

7.4.4. Eigenschaften von Hörtexten

Hörtexte müssen gewisse Eigenschaften besitzen, um als geeignet für den Unterricht zu gelten:

Lebensnähe oder Nähe zur Wirklichkeit

Die Inhalte sollen an der Lebensnähe der Schülerinnen und Schüler anknüpfen und ihrem Alter bzw. Interesse angemessen sein. Individuelle Bedürfnisse und Neigungen sollten von den Lehrern in die Planung einbezogen werden. Individuelle Sprechstile können präsentiert und von unterschiedlichen Charakteren dargestellt werden. Die Hörwelt des Kindes muss vom Unterrichtenden reflektiert werden, um die Geräusche- bzw. Klangwelt des Kindes in die Arbeit einzubeziehen. Welche Laute nimmt das Kind oder die/der Jugendliche täglich wahr? Welche Stimmen passieren ihr/sein Gehör? Unterscheidungen zwischen dem urbanen und dem ländlichen Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler sind zu treffen.

Themen

Die thematischen Schwerpunkte sollen nicht einseitig gesetzt werden, sondern viele Subkategorien von Themen umfassen. Die Sprechsituationen werden auf die einzelne Partnerin/den einzelnen Partner abgestimmt. Das vielseitige Angebot an Hörmaterialien kann und muss ausgeschöpft werden.

Während der narrativen Interviews verneinten alle Lehrer die Frage nach dem Einsatz von mehr als fünf Textsorten. Zumeist sind es lyrische Beispiele („Oskar Werner. Vermächtnis und Wahrheit“¹³⁶), die angeboten werden, oder bekannte Erzähltexte, selten Dramen.

Dauer

Die Länge der Hörübung wird nach Ermessen der Lehrkräfte, die die Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit der Hörerinnen und Hörer kennen, angesetzt. Mag. M. erzählte, er würde bei länger andauernden Hörübungen sehen, wie die Kinder mit ihren Sesseln herumrutschen. Ein länger als fünf Minuten angebotener akustischer Reiz würde die Schüler der Unterstufe überfordern.

Zwei Lehrerinnen sprachen von ganzen Unterrichtseinheiten, die sie mit den Schülerinnen und Schülern der Oberstufe in der Auseinandersetzung von auditiven Medien verbringen. Frau Mag. L. betonte, dass sie selbst Probleme habe, einem Hörtext länger zu folgen, deshalb unterbricht sie in regelmäßigen Abständen die Hörübungen (nach ca. 5-7 Minuten), um das Hörverstehen der Kinder und Jugendlichen abzuklären.

Natürlichkeit

Neuformulierungen, unfertige Sätze, Satzwiederholungen und Pausen sind Merkmale innerhalb einer alltäglichen Kommunikationssituation, die eine Dissonanz in der Performanz ausdrücken. Hörmaterialien, welche diese Kennzeichen nicht ignorieren oder wegglätten, haben den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler etwas tun müssen, was sie in der Alltagskommunikation ständig tun, nämlich nicht ausformulierte Gedanken vervollständigen und zu einem Verstehen bringen.

¹³⁶ Landesstudio Innsbruck (1951/52).

Faktoren, die außerhalb der Sprache liegen

Was Hörmaterialien interessant macht, ist eine interessante Stimme, die auf die Persönlichkeit der Sprecherin bzw. des Sprecher schließen lässt. Ein vorbeifahrendes Auto, eine laufende Maschine, eine Geräuschkulisse, die die Normalität des Lebens simuliert, schafft mehr an Authentizität.

7.5. Hörverständnisaktivitäten

Die Vorbereitung auf den Hörtext erfolgt, indem die Schülerinnen und Schüler motiviert werden sich in die Thematik einzustimmen. Das Vorwissen bezüglich des Themas wird aktualisiert und in der Klasse besprochen.

7.5.1. Zielgerichtetes Hören

Die Schülerinnen und Schüler bekommen die Anweisung, auf ein bestimmtes Merkmal hin den Text zu hören, z.B. die Silben markieren, die den Hauptakzent innerhalb der Wortgruppe tragen, Notieren der Partikeln usw. Selbstverständlich ist jedes Hören innerhalb des Unterrichts ein zielgerichtetes Hören, sofern es sich nicht um eine Entspannungsübung handelt, die andere Fertigkeiten abverlangt.

Hineinhören

Ein kurzer Ausschnitt eines Hörtextes wird den Lernenden vorgespielt. Im Plenum kann darüber gesprochen werden, welche zeitlichen Bezugspunkte im Erzählten gesetzt werden oder wer die handelnden Protagonisten sind.

Anhören

Ohne Arbeitsaufgabe hören die Lernenden den Hörtext. Dieser kann als möglicher Impuls einer Textproduktion dienen.

Identifikationshören

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich über Passagen, die sich nicht oder kaum verstehen, Notizen machen, um im anschließenden klärenden Austausch untereinander Lösungsvorschläge zu machen und weiterführende Gedanken zu besprechen.

Intensives Hören

Intensives Hören ist ein auf eine bestimmte Arbeitsaufgabe hin ausgerichtetes konzentriertes Hören.

Authentisches Hören

Es wird versucht, dem Umgang zwischen Sprachwahrnehmung und Verstehen in einer natürlichen Umgebung zu entsprechen.

Lingua Puzzle

Das Lingua Puzzle ist die wortgetreue Rekonstruktion einer Textpassage. Ziel ist die Erarbeitung morphosyntaktischer, lexikalischer, phonologischer, semantischer und pragmatischer Aspekte im Text.

Analytisches Hören

Beim analytischen Hören wird ein bereits gehörter und verstandener Text nach bestimmten sprachlichen Elementen abgehört. Analytische Aufgabenstellungen können in den Bereichen Lexikon, Morphologie, Syntax, Phonologie und logischer Form erfolgen.¹³⁷

Lexikon: Suche nach Adjektiven, Substantiven, Adverbien etc..

Morphologie: Suche von Komposita, Nomen in einem bestimmten Fall etc.

Syntax: Suche von Fragesätzen, Imperativsätzen etc.

Phonologie: Hierfür sind Transkriptionen ins Schriftdeutsch oder in die Standardsprache heranzuziehen. Markieren von Wortgruppenakzenten etc.

¹³⁷ Demel-Engler/Kadam (2005), S. 11.

Zeitwahrnehmung: Passagen notieren, die die Dauer von Ereignissen oder Prozessen angeben, den Zeitpunkt von Ereignissen fixieren, die Ereignisse der Vergangenheit zurechnen.

Kommunikationsabsicht: Passagen markieren, in denen sich jemand verteidigt oder in denen jemand etwas erklärt.

7.5.2. Ablaufschema

Das folgende Ablaufschema wurde für den Zweitsprachenunterricht entwickelt und eignet sich für die Erarbeitung jedes Hörtextes.¹³⁸ Vor dem inhaltsorientierten Hören wird den Lernenden eine ausführliche Erklärung des Ablaufs und der Ziele des *authentischen Hörens* vermittelt. Danach folgt die Auseinandersetzung und Arbeit am Hörtext wie folgt:

Hineinhören:

Die Schülerinnen und Schüler hören den Hörtext je nach Länge 1-2x.

Informationsaustausch:

Der Austausch aller Informationen folgt in der Gesamtgruppe oder in Partnerarbeit. Die Lernenden sollen festhalten, was sie dem Gehörten bisher entnommen haben.

Identifikationshören:

Beim letzten Anhören sollen die Schülerinnen und Schüler notieren, was ihnen unverständlich erscheint (Erzählfortschritt, Fremdwörter, veraltete Ausdrücke usw.).

Klären offener Fragen:

Die Schülerinnen und Schüler nennen der Lehrerin/dem Lehrer ihre Ergebnisse.

Anhören:

Einmaliges Anhören des Textes mit einer bestimmten Aufgabe.

¹³⁸ Buttaroni (1997), S. 210-211.

Diskussion:

Im Anschluss daran kann das Hörbeispiel Sprech Anlass für einen Diskurs sein. Literarische Texte verweisen auf inhaltliche Problematiken oder gesellschaftskritische Aspekte.

Ein aufgabenorientierter Deutschunterricht führt Übungen durch, die Lernprozesse in Gang setzen. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen zuerst ihr Arbeitsvorhaben darstellen und die angestrebten Lernergebnisse definieren. Lernmaterialien müssen herangezogen werden, um die Planung des Unterrichts zu erarbeiten. Die geeignete Sozialform, innerhalb derer die Schülerinnen und Schüler arbeiten, muss überlegt sein. Abschließend folgt die gemeinsame Reflexion auf die Lernergebnisse.

7.5.3. Das Wiener Haus der Musik

Das Wiener „Haus der Musik“¹³⁹ bietet ein modernes interaktives Klangmuseum, das die Besucherinnen und Besucher zu vielfältigen Experimenten anregt und ihre Kreativität fordert. Interaktive Elemente und Installationen sind in künstlerisch gestalteten realen und virtuellen Klangräumen umgesetzt, welche das Erleben von Musik erfahrbar machen. Auf vier Etagen bietet das Haus der Musik einen Wahrnehmungsraum, der uns in die Welt der Klänge führt. Die zweite Etage beinhaltet die *Sonosphere*. Zu Beginn wandert die Besucherin/der Besucher durch einen pränatalen Sinnesraum. Die Klangwelt eines Embryos und die pulsierenden Schallwellen machen frühere, unbewusste Wahrnehmungen erfahrbar. Der Weg vom Außenohr bis zur Großhirnrinde ist als Weg des Klanges von der Außenwelt in das Innere der Menschen durch Monitore dargestellt. Das Wahrnehmungslabor macht an einer Lichtwand Klänge und Laute sicht- und hörbar.

Interaktive Installationen laden die Besucherin/den Besucher ein, zu experimentieren und durch akustische Räume zu spazieren und dabei ihre/seine auditive Wahrnehmung zu erproben. Im Stimmenmeer entdeckt man, was passiert, wenn mit unterschiedlichen Mundstellungen Vokale gesungen werden. Die Klanggalerie ist ein Sammelraum für unterschiedliche Klänge, diese werden im *Polyphonium*, einem Ort mit ausgezeichnetem Raumklang, gespeichert.

¹³⁹ <http://houseofmusic.at/> (11.08.2007).

Das Haus der Musik bietet sich besonders für einen schulischen Lehrausgang an, denn die Schülerinnen und Schüler können aktiv die unterschiedlichen Hörphänomene ergründen. Ein Leinwandorchester ermöglicht es den Kindern und Jugendlichen, ein Orchester nach ausgewählten Musikstücken zu dirigieren, um ihr Gefühl für das Gehörte, den Takt und den Rhythmus zu erproben und dabei erleben sie den taktilen Bereich der akustischen Wahrnehmung. Das körperliche Erfassen von Hörphänomenen wird gerade dort deutlich, wo wir Klangelemente spüren. Wenn jemand unseren Namen ruft, nehmen wir das Wort nicht nur auditiv wahr, denn wir fühlen den Ruf ebenso physisch.

Die Stimme wirkt unartikulierte, wie Geräusch oder Tierlaute; ihr Klang schwebt isoliert in der Luft. Der Hörer hört nicht nur die Stimme, vernimmt nicht nur ihr Gesagtes und dessen Bedeutungen; er spürt sie. Das heißt auch, der Hörer versteht nicht durch die Aufnahme und Entgegennahme der Stimme – anders als durch die Schrift – in Berührung. Der Stimme haftet etwas Taktilen an.¹⁴⁰

¹⁴⁰ Waldenfels (2006), S. 212.

8. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit ist ein Versuch, Hören als Gegenstand und als Prozess des Lernens zu behandeln. Die Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit wird über die sinnliche Wahrnehmung des Gehörs zu einem Verstehen sozialer, akustischer und literarischer Ereignisse geführt. Im Zentrum der Überlegungen steht die Einbeziehung des Hörverstehens innerhalb curricularer Richtlinien an österreichischen Schulen, damit das Hören in seiner bloßen instrumentellen Funktion der Sprecherziehung aufgehoben wird. Wie im ersten Kapitel veranschaulicht wurde, wird das Zuhören von den österreichischen Bildungsstandards nur auf den Sprechakt bezogen aufgefasst, wobei der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen*, der für den Zielsprachenerwerb erstellt wurde, das Hörverstehen an sich berücksichtigt.

Das Ziel dieser Arbeit ist, eine Sensibilisierung zum Themenbereich herzustellen, da der Kompetenzbereich „Hörverstehen“ im Bereich der Schule vorausgesetzt und nicht als eigenständiges Lernfeld angesehen wird. Das zeigte sich bei der Umsetzung der Interviews, die ich mit Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern durchführte. Die Durchführung von Hörübungen ist kein unterrichtsimmanenter Bestandteil im Sinne eines regelmäßigen Einsatzes. Oftmals dienen Hörtexte einer thematischen Hinführung oder als Untermalung bzw. Ausklang in der Behandlung literarischer Themenkomplexe. Ein weiterer Grund für das Hören von Texten ist die Einstimmung in Jahresabschnitte, die eine Entspannung vom arbeitsintensiven Schulalltag sucht. Eine Einschätzung, die meinerseits gewonnen wurde, ist, dass die Pädagoginnen und Pädagogen zu wenig Wissen über die Bedeutung des Hörverstehens und die Handhabung von Hörmaterialien besitzen. Ich hatte den Eindruck, dass bei manchen Lehrerinnen und Lehrern erst im Verlauf des Gesprächs Überlegungen zu Hörmaterialien angestellt wurden, denn Wissen wurde innerhalb der Frage rein intuitiv nach Zielsetzungen geäußert.

Hören wird als eigenständiger Kompetenzbereich angesehen, der erlernbar ist. Die Entwicklung und Ausbildung des Hörverstehens im Unterrichtsfach Deutsch an Allgemeinbildenden Schulen sowie Berufsbildenden Schulen steht im Mittelpunkt meiner Überlegungen. Die sensorische Wahrnehmung regt zu neuen Denkformen an, da das Verhalten und das reflexive Bewusstsein als Gesamt ereignis gesehen werden. Wesent-

lich ist, dass das Hören nicht nur das funktionsfähige Sinnesorgan einschließt, sondern vielmehr einen ganzkörperlichen Ablauf meint. Kognitive Prozesse, die Bedeutung des Hörverstehens für den Unterricht und die praktische Durchführung, welche durch exemplarisch angelegte Übungen veranschaulicht werden, sollen so verstanden werden, dass auch fächerübergreifende Überlegungen möglich sind. Die Beispiele sind in allen Schulstufen einsetzbar und stellen nur didaktisch-methodische Impulse dar, die als Motivation in der kreativen Entwicklung neuer Aufgaben zu verstehen sind. Die Hörübungen basieren auf bereits vorhandenem Material für den DaF-Unterricht, sowie einer Sammlung von Hörbüchern und Hörtexten. Die im zweiten Abschnitt ausgeführten Definitionen von unterschiedlichen Höraktivitäten, zeigen die differenzierte Anschauung von Hörprozessen allgemein und dienen der praktischen Umsetzung im Einsatz von Hörmaterialien.

Authentische Hörtexte, die ihre Zielsetzung im Fremdsprachenunterricht oftmals verfehlen, da die Texte vielfach zu schwierig sind, werden als didaktisch aufbereitete Texte in den muttersprachigen Unterricht übernommen, um die Sprachbetrachtung zu schulen und ein reflexives Verstehen von Umgangssprache, Standardsprache, Schriftsprache, Dialekten, Soziolekten, Varietäten usw. zu erzielen. Im Osten Österreichs wird von vielen Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftlern ein Schwinden von dialektalen Sprachformen konstatiert, die Gründe dafür könnten medial vermittelte Einheitsformen von Sprache oder eine Prestigeaufwertung der Kinder und Jugendlichen, die durch die Eltern gesetzt wird, sein. Die Suche nach Ursachen einer flächendeckenden Standardisierung der Umgangssprache bedarf einer empirischen Sozialstudie und steht nicht im Fokus meiner Abhandlung.

Der aktive Deutschunterricht verfolgt einen produktions- und handlungsorientierten Ansatz. Durch die Schulung des Hörens sollen neue Hörprozesse initiiert werden, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, individuelle Entscheidungen im Hörprozess zu treffen, um auf ihre Klang und Lautwelt differenzierter und auf ihre eigenen Bedürfnisse eingehender zu reagieren.

Sprechanelle dienen dazu, das kommunikative Handeln zu erlernen, Strategien innerhalb des Gesprächsverlaufs zu entwickeln und auf den eigenen Sprachgebrauch auf-

merksam zu machen. Ein Unterricht, der das freie Sprechen anbahnt und nicht als Funktion für andere Zielsetzungen sieht, strebt eine Erneuerung der Unterrichtsmethoden an. Autonomes Lernen wird im Gegensatz zum Frontalunterricht auch im Umgang mit Hörübungen bevorzugt angesehen, da die Lernenden mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und die Mobilisierung eigener Hörstrategien gewährt ist.

Den Bereich der Rhetorik musste ich aussparen, da es sich hierbei um ein sehr umfassendes Gebiet handelt, welches den Rahmen meiner Arbeit sprengen würde. Abschließend möchte ich festhalten, dass für die Lehrerinnen und Lehrer eine gezielte Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbereich Hören innerhalb der Fachdidaktik-Ausbildung bzw. der Lehrerinnenfortbildung/der Lehrerfortbildung wünschenswert wäre, damit dem Hörverstehen und seiner Bedeutung auch durch die öffentlichen Repräsentanten Anerkennung zukommt.

Anhang: Narrative Interviews

Narrative Interviews zum Thema „Verwendung von Hörmaterialien im Deutschunterricht“:

Gesprächspartnerin: Mag. T. L.

Gymnasium in Wien

Übungspraktikantin

Gesprächsdauer: 10 Minuten (bezieht sich auf die Dauer der digitalen Aufnahme)

Datum: 11.05.2007

T. L.: Mein Name ist T. L. und ich unterrichte Deutsch am Bundesrealgymnasium S. in Wien.

K. O.: Gibt es zu Ihrem Lehrwerk Hörmaterialien?

T. L.: Wir haben das Buch „Die Deutschstunde 4“. Ich glaube, das ist vom Veritas Verlag, dazu gibt es keine Hörmaterialien.

K. O.: Gibt es Hörmaterialien in Eurer Bibliothek?

T. L.: Ich glaube nicht. Ich habe in meinem Unterricht zwei Hörbücher verwendet. Zum einen „Das Kind von Noah“ von Eric-Emmanuel Schmitt, und zum anderen das Tagebuch der Anne Frank. Ich habe die beiden Hörbücher aus den Wiener Büchereien.

K. O.: Gibt es Aufgaben, die vor dem ersten Hören gemacht werden sollen?

T. L.: Ja, glaube ich schon. Also bei mir war das so, dass ich innerhalb eines Themenkomplexes die beiden Hörbücher bearbeitet habe, also Thema Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg. Ich habe beim Hörbuch der Anne Frank auch das Buch mit den Schülern gelesen und dazu natürlich unterschiedliche Themenbereiche erarbeitet, in

Gruppenarbeit und auch in einem offenen, ja, im offenen Lernen. Also, ich kenne Hörmaterialien hauptsächlich aus dem DaF-Unterricht, die wende ich auch wirklich in der Erwachsenenbildung recht häufig an.

Gesprächspartner: Mag. H. M.
Bundesrealgymnasium in Wien
Lehrtätigkeit: 15 Jahre
Gesprächsdauer: 25 Minuten
Datum: 16.5.2007

K. O.: Verwenden Sie Hörmaterialien im Unterricht?

H. M.: Ob ich Hörmaterialien verwende im Unterricht? Quasi nicht. Ich habe so etwas in den letzten sieben Jahren vielleicht zweimal gemacht und das war „Oskar Werner liest“, Goethe also.

K. O.: Wenn ja, halten Sie das Angebot für ausreichend?

H. M.: Das kann ich nicht beurteilen, da es mich bisher nicht wirklich wahnsinnig interessiert hat.

K. O.: Sind die Hörtexte motivierend?

H. M.: Ob Hörtexte motivierend sind? Eher nicht. Für den Lehrer ist es sicherlich interessanter als für die Schüler.

K. O.: Gibt es auch Hörtexte, die länger als drei Minuten dauern?

H. M.: Nein, wenn die Hörtexte zu lang sind, habe ich die Befürchtung, dass die Kinder aussteigen nach einiger Zeit und dass es eher unruhig wird in unsere Klassen. In den oberen vielleicht funktioniert so etwas eher.

K. O.: Können sich die Schüler mit den Texten identifizieren?

H. M.: Das kann ich nicht beurteilen, weil ich das nicht mache.

K. O.: Werden mehr als fünf Textsorten angeboten?

H. M.: Nein, nicht wirklich.

K. O.: Gibt es Aufgaben, die vor dem Hören gemacht werden sollen?

H. M.: Ich habe das so gemacht: Ich habe als ich die Gedichte aufgearbeitet habe, versucht, das Vorlesen mit ihnen zu üben. Das haben wir dann gemacht und dann, haben wir uns Oskar Werner angehört. Natürlich nie erreichbar, aber die Kinder waren fasziniert, wie es möglich ist, ein Gedicht allein durch das Vorlesen zu interpretieren.

K. O.: Welches Gedicht haben Sie mit den Kindern besprochen?

H. M.: Den Zauberlehrling habe ich gemacht.

K. O.: War das eine CD mit Gedichten von Weinheber?

H. M.: Das war eine Schallplatte.

K. O.: Gibt es Aufgaben, die während dem Hören gemacht werden sollen?

H. M.: Wenn sie informativer Art sind, könnte man sie mitschreiben lassen in Stichworten, nehme ich einmal an. Aber alles, was drüber hinausgeht, dürfte überfordernd wirken.

K. O.: Gibt es eine große Auswahl an Übungsformen?

H. M.: Keine Ahnung!

K. O.: Sind die Übungen anregend, unterhaltsam, motivierend?

H. M.: Keine Ahnung!

K. O.: Gibt es auch Übungen, in die andere Fertigkeiten integriert sind (Hören und Sprechen)?

H. M.: Das weiß ich auch nicht.

K. O.: Gibt es zu Ihrem Lehrwerk Hörmaterialien?

H. M.: Nein, gibt es nicht, nur eine Begleit-DVD.

K. O.: Halten Sie das Angebot für ausreichend?

H. M.: Ich denke nicht, dass es ausreichend ist, sonst würde es uns von verschiedenen Verlagen angeboten werden, die ja doch herkommen zu uns.

K. O.: Haben Sie zusätzliche Hörmaterialien zum Lehrwerkangebot (Videos, Aufnahmegeräte usw.)?

H. M.: Ja, Videos haben wir. Aber wir versorgen uns eigentlich von privater Natur.

K. O.: Schauen Sie sich im Unterricht Videos an?

H. M.: Doch, manchmal! Vor allem Theaterverfilmungen, oder vor kurzem eben habe ich „Romeo und Julia“ angeschaut.

K. O.: Von Zeffirelli?

H. M.: Nein, nein! Die andere mit Leonardo di Caprio. Das andere ist zuviel. Wenn es Literaturverfilmungen sind, dann ja, aber nur ausgewählte, sonst vergeht zu viel Zeit.

K. O.: Es vergeht zu viel Zeit.

H. M.: Na klar! Es sind doch zwei, drei Stunden, die dann verloren gehen, wenn man sich einen Film anschaut.

K. O.: Arbeiten Sie mit Liedern?

H. M.: Nein!

K. O.: Setzen Sie Hörmaterialien auch in Prüfungssituationen ein?

H. M.: Nein, würde ich nicht machen.

K. O.: Welche Lernziele können mit dem Einsatz von Hörmaterialien erzielt werden?

H. M.: Ja, in meinem Bereich, würde ich sagen, werden die Lernziele so insofern erreicht, dass man eben sieht, was kann gemacht werden am vermeintlich faden Stück, wenn man es nur liest. Dann plötzlich sieht man eine Verfilmung dessen, das macht das Stück an sich interessanter. Das bemerke ich wieder an den ganzen Feedbacks, die man bekommt, und die Schüler unterhalten sich dann nachher auch. Das haben sie im Film ausgelassen und so. Dass dies eine Sauerei ist und solche Sachen also, sie beginnen sich genauer auseinanderzusetzen. Ansonsten ist es mehr oder weniger, dieses Sehen von Video bzw. von Hörmaterialien eine nette Auflockerung, die die Kinder eher dazu verleitet, wenn man es zu oft einsetzt, dies nicht für wichtig zu betrachten. Das habe ich schon bemerkt.

K. O.: Wäre das dann ein disziplinäres Problem?

H. M.: Weniger disziplinar, eher wenn der Film langatmig wird. Nach zwanzig Minuten merkt man schon, da fangen sie zum Rutschen an beim Sitzen. Sie sind unkonzentriert. Sie sind nicht gefordert. Lassen sich berieseln und das war es im Endeffekt. Zum Beispiel darum verwende ich auch Filme nicht wirklich, weil da nur ein Bereich gefordert ist, und das ist das Hören und das ist auf alle Fälle zu wenig.

K. O.: Das Hören ist also nur gekoppelt an das Sprechen.

H. M.: Das ist schon richtig. Sie sehen dann nichts und so bald sie dann etwas sehen, ist die Aufnahmefähigkeit dann größer. Weil sie es gewohnt sind wahrscheinlich auch von daheim durchs Fernsehen, durchs Video spielen, weil welches Kind hört im Endeffekt Radio oder so? Sie hören Musik mit den Stöpseln drinnen. Sie wollen berauscht werden.

K. O.: Haben Sie als Kind Hörspiele im Radio gehört?

H. M.: Freilich!

K. O.: Gut, das war es auch schon. Vielen Dank!

Gesprächspartnerin: Mag. S. B.

Gymnasium in Wien

Lehrtätigkeit: 3 Jahre

Gesprächsdauer: 30 Minuten

Datum: 21.5.2007

K. O.: Verwenden Sie Hörmaterialien im Unterricht?

S. B.: Ja.

K. O.: Wenn ja, halten Sie das Angebot für ausreichend?

S. B.: Weiß ich nicht, weil zugegeben alles was ich bisher an Hörmaterialien verwendet habe, war nie didaktisch aufbereitet oder irgendwie, sondern war halt meine eigene Idee, dass ich halt Gedichte also Lyrik vorgetragen vom Burgschauspieler ... wie heißt er schnell?

K. O.: Oskar Werner?

S. B.: Genau den Oskar Werner hab ich mitgebracht. Dann habe ich einmal „Die Proletenpassion“ gemacht. Also eben mit Liedern arbeite ich ab und zu, wo ich dann also im Rahmen von Lyrik oder Jugendkultur die Schüler auffordere, dass sie was mitbringen. Aber das sind dann immer in Wahrheit Hörmaterialien, die es sowieso gibt. Die jetzt nicht extra für den Lehrbereich gemacht worden sind.

K. O.: Sind die Hörtexte motivierend?

S. B.: Ja, dass sie es insofern witzig gefunden haben, dass Balladen so theatralisch faszinierend klingen. War aber mehr so ein Spaßinteresse, aber durchaus so, dass sie wirklich mit Interesse mitgelesen haben und wir haben das, glaube ich, damals unterschiedlich gemacht. Wir haben entweder Balladen, die sie schon kannten, oder eben Balladen,

die sie eben jetzt zum ersten Mal gehört haben. Sie waren eben gespannt auf die Story, quasi.

K. O.: Eignen sich die Hörtexte für die Zielgruppe?

S. B.: Ja, die Hörtexte eignen sich für die Zielgruppe, aber einfach, weil sie immer auch verbunden waren mit den Lehrinhalten. Wir haben das sowieso gerade gemacht, also da waren wir gerade drinnen.

K. O.: Können sich die Schülerinnen und Schüler mit den Inhalten der Texte identifizieren?

S. B.: Das ist halt bei den Liedertexten leichter und das war aber immer dann doch recht schön, weil man auch „Hamburger Schule“ oder von „Echt“: „Alles wird sich ändern, wenn wir groß sind“ habe ich auch ein paar Mal in der Unterstufe gemacht. Das finden sie sehr spannend, wenn man Texte, die Vierzehnjährige (auch Lyrik) verfassen, aber aus ihrer Erlebniswelt sind, in den Unterricht mit einbezieht.

K. O.: Werden mehr als fünf Textsorten angeboten?

S. B.: Ich habe einmal ein Märchen vorgespielt, also ein Hörspiel, eine Hörkassette. Das war quasi die Weihnachtsstunde. Ich habe nicht genau gewusst, was ich machen will, und habe mir gedacht, ich schenk ihnen, dass sie eben zuhören. Das hat ihnen auch gut gefallen, weil ja außerhalb vom Unterricht. Ich hab aber damals gemerkt, dass sie das als sehr angenehm empfunden haben einmal sich ein Märchen anhören zu dürfen, weil einen Film wollt ich nicht, weil die schauen eh immer einen Film.

K. O.: Gibt es Aufgaben, die vor dem ersten Hören gemacht werden sollen?

S. B.: Das ist so wie bei den Balladen, manchmal war eben schon vorher eines zu lesen, manchmal haben wir es erst währenddessen kennen gelernt, insofern war die einzige Aufgabe den Inhalt zu verstehen und sowieso halt einfach zu bemerken, ob man es jetzt

spannend empfindet oder wie auch immer. Also in dem Sinn, weder authentische Texte noch Übungsformen. Was vielleicht bisschen dem entspricht, ist, wenn ich Sachen vorlesen lasse, die die Schüler selbst geschrieben haben bei Hausübungen, also Erzählungen lesen wir auch immer wieder vor, das ist aber jetzt nicht auf Tonträgern, sondern zuhören, was die anderen geschrieben haben.

K. O.: Welche Lernziele können mit dem Einsatz von Hörmaterialien erzielt werden?

S. B.: Lernziel ist für mich also vordergründig grundsätzlich pädagogisches Ziel, wobei dies jetzt nicht übertrieben als Wort ist, sondern einfach Sprache als zwischenmenschliche Kommunikationsform. Zuhören halte ich jetzt als wichtiges Lernziel und das zweite wäre einfach schon gewesen, die Dramaturgie erkennen im Sinne, weil die Kinder schon sehr gewöhnt sind visuell wahrzunehmen, also Fernsehen und Kino kennen sie alle gut genug und einfach einmal sich nur auf das Hören zu konzentrieren, beim Erschließen von einer Handlung, die einem vorgestellt wird. Das ist mir dann das Wichtigste und das zweite ganz wo anders, aber eben dann bei den Liedern, die haben halt dann eine Beispiellooby, wo sie halt dann Identifikationsmöglichkeiten haben mit Wahrnehmungs- und Erfahrungswelten von andern Leuten, die dann halt Musiker sind und dadurch selten Hochkultur benannt werden und recht schöne Sachen machen. Ja, die zwei Schienen. Die eine, dass man halt Zuhören als Medium wahrnimmt, also das, was man hören kann und Inhalte kennen lernt. Das sind meine Lernziele bisher in den Hörmaterialien.

Gesprächspartnerin: Mag. B. L.

Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Wien

Lehrtätigkeit: 9 Jahre

Gesprächsdauer: 10 Minuten

Datum: 31.5.2007

K. O.: Verwenden Sie Hörmaterialien im Unterricht?

B. L.: Also ich verwende Hörmaterialien im Unterricht, wobei ich aber sagen muss, dass im Lehrplan „Hören“ überhaupt nicht vorkommt. Also das ist die einzige Fertigkeit, die überhaupt nicht erwähnt wird im Lehrplan und im Unterricht obwohl Material existiert, da kommt auch nichts zu den Fertigkeiten. Also die Hörmaterialien, die ich verwende, habe ich aus dem Internet. Teilweise literarische Texte oder eigentlich vor allem literarische Texte, Kurzgeschichten professionell vorgelesen.

K. O.: Gibt es auch Hörtexte, die länger als drei Minuten dauern?

B. L.: Und die Länge der Hörtexte erstreckt sich von ca. drei Minuten für ein Gedicht bis zu einer halben Stunde, wobei ich das Hörmaterial, das eine halbe Stunde dauert, immer stoppe. Ich stoppe das nach fünf Minuten, lasse das kurz zusammenfassen und spiele es dann weiter ab. Echt deswegen, weil ich selber auch Schwierigkeiten habe, länger einem Hörtext zu folgen, und dadurch annehme, dass die Schülerinnen da auch Probleme haben, ja. Was aber recht gut funktioniert, also das scheint für viele wirklich kein Problem zu sein, fünf Minuten, so zu sagen zu verfolgen. Kommt natürlich auf den Schüler, die Schülerin drauf an.

K. O.: Wie alt sind die Schülerinnen und Schüler?

B. L.: Die sind zwischen fünfzehn und siebzehn. Erstaunlicherweise ist die Konzentration sehr gut. Die Klassenlautstärke ist gleich null und ich verbinde diese Hörtexte mit Übungen. Also zum Beispiel ich stoppe die Erzählung oder die Kurzgeschichte und

lasse dann zuhause fortsetzen und die Schülerinnen haben dann ein großes Interesse daran, diese zu vergleichen mit dem Originaltext, wie der ausgeht, also das nächste Mal, und das ist immer recht spannend was da herauskommt.

K. O.: Gibt es Aufgaben, die während dem Hören gemacht werden sollen?

B. L.: Ja, oder eben mit dem Sprechen, dadurch dass ich die Geschichte stoppe und zusammenfassen lasse.

Gesprächspartnerin: Mag. C. N.
Bundesrealgymnasium in Wien
Lehrtätigkeit: 35 Jahre
Gesprächsdauer: 20 Minuten
Datum: 4.6.2007

K. O.: Verwenden Sie Hörmaterialien im Unterricht?

C. N.: Ich verwende kaum Tonbänder .Ich verwende manchmal CDs vor allem in der Oberstufe, als Beispiel möchte ich den „Faust“ nennen, wo ich eine CD habe und die vorspiele und nach Szenen aufarbeite, und ich stopp bei jeder Szene. Einfach deswegen, weil ich mir denke, wenn wir das lesen, die Schüler das lesen, geht sehr viel verloren. Das ist das eine, wo ich Hörmaterialien verwende. Aber die Schüler lesen mit, das muss ich auch dazu sagen, die lesen im Buch mit. Das andere, wo ich Hörmaterialien verwende, das ist meine Stimme. Ich liebe es, vorzulesen im Unterricht. Egal, ob das Kleine sind, dass ich ihnen ein Märchen vorlese, eine Geschichte vorlese, oder ob das Große sind. Zum Beispiel lese ich im Augenblick in der siebten Klasse den „Leutnant Gustl“ vor. Die müssen halt sich vorstellen, dass ich ein junger Offizier bin. Und mir fällt auf, dass die Schüler das genießen, weil ihnen sehr, sehr wenig vorgelesen wird, also das. Da lesen die Schüler aber nicht mit. Das haben sie zum Beispiel gar nicht. Da müssen sie sich nur auf das Hören konzentrieren.

K. O.: Wie lange lesen sie vor?

C. N.: Wenn es sein muss, eine ganze Stunde, also das kann durchaus sein, dass es auch einmal eine ganze Stunde dauert.

K. O.: Wie oft setzten Sie Hörmaterialien im Unterricht ein?

C. N.: Meinen Sie jetzt wie oft pro Klasse oder wie oft?

K. O.: Ich meine, wie oft in der Woche bzw. im Monat.

C. N.: Das kann ich nicht so sagen, das kommt auf das Angebot an. Ich würde sagen, so im Schnitt, wenn man jetzt rechnet, einmal im Monat.

K. O.: Halten Sie das Angebot für ausreichend?

C. N.: Ich hole mir mein Angebot. Ich brauch kein Angebot von irgendwo, also ich stelle mir mein Angebot selber her.

K. O.: Wo schauen Sie da?

C. N.: Da kaufe ich mir CDs oder ich spreche selber etwas.

K. O.: Sind die Hörtexte motivierend?

C. N.: Sehr motivierend sind die Hörtexte, das habe ich schon erwähnt, weil für die Schüler das ganz was Neues eigentlich ist. Sie kriegen ja kaum mehr zuhause etwas vorgelesen, die Kleinen und auch die Großen. Und da habe ich schon ganz nette Erlebnisse gehabt, dass sie sich Dinge am Ende der Achten noch einmal gewünscht haben, dass ich es ihnen vorlese, das ich ihnen irgendwann in der Ersten vorgelesen habe.

K. O.: Eignen sich die Hörtexte für die Zielgruppe?

C. N.: Ja, ja, natürlich, wenn ich sie aussuche, eignen sie sich.

K. O.: Können sich die Schülerinnen und Schüler mit den Inhalten der Texte identifizieren?

C. N.: Identifizieren mit andern Texten, auch. Entweder der Text spricht an, oder der Text spricht nicht an, da ist kein Unterschied zu den Gelesenen mit der Identifikation.

K. O.: Werden mehr als fünf Textsorten angeboten?

C. N.: Nein.

K. O.: Laden die Texte dazu ein, über ihren Inhalt zu reden?

C. N.: Ja, über den Inhalt wird natürlich gesprochen und das versuche ich schon so zu bringen, dass ihnen das ein Anliegen ist, über den Inhalt zu sprechen. Es gibt durchaus Hörtexte, die sehr lange dauern, länger als drei Minuten.

K. O.: Gibt es auch authentische Hörtexte?

C. N.: Sie meinen, wenn Leute selber ... ?

K. O.: Ja, zum Beispiel eine Aufnahme eines Gesprächs zwischen einer Apothekerin und einer Kundin bzw. einem Kunden.

C. N.: Nein, so was habe ich nicht.

K. O.: Würde Sie das interessieren?

C. N.: Müsste ich mir überlegen, weiß ich jetzt nicht. Authentische Hörtexte in dem Sinn habe ich noch nie gemacht.

K. O.: Verwenden Sie Texte im Dialekt?

C. N.: Nein, nein. Da bin ich selber nicht gut, das kann ich selber kaum. Ich meine, ja, vielleicht mal einen Dichter, der selber ein Dialektgedicht liest. Das mache ich schon, das mache ich schon.

K. O.: Ein Beispiel?

C. N.: Puh!

K. O.: Arbeiten Sie mit Gedichten von Oskar Werner?

C. N.: Bei Oskar Werner habe ich eher die Balladen genommen.

K. O.: Gibt es Aufgaben, die vor dem ersten Hören gemacht werden sollen?

C. N.: Nein, eigentlich nicht. Ich gebe meistens eine Einführung und dann hören wir mal.

K. O.: Gibt es Aufgaben, die während dem Hören gemacht werden sollen?

C. N.: Während des Hörens lasse ich auch nichts machen, weil ich möchte, dass sie zuhören und wir nachher sprechen. Es kann sein, dass wir es dann noch einmal hören.

K. O.: Gibt es Aufgaben, die nach dem Hören gemacht werden sollen?

C. N.: Ja, die Aufgaben müssen nach dem Hören gemacht werden.

K. O.: Gibt es eine große Auswahl an Übungsformen?

C. N.: Da weiß ich nicht, was Sie darunter verstehen.

K. O.: Übungsform meint beispielsweise eine grammatische Übung zum Hörtext. Die Schüler sollen temporale Adverbien heraushören.

C. N.: Nein, das mache ich eigentlich nicht. Ich mache dies nur in literarischer Hinsicht. Aber das ist recht anregend, unterhaltsam und motivierend.

K. O.: Gibt es auch Übungen, in die andere Fertigkeiten integriert sind?

C. N.: Ja, eine Diskussion, das kann sich immer ergeben. Das ist ganz klar.

K. O.: Gibt es zu Ihrem Lehrwerk Hörmaterialien?

C. N.: Es gibt keine Hörmaterialien zu meinem Lehrwerk, so viel ich weiß.

K. O.: Haben Sie zusätzliche Hörmaterialien zum Lehrwerkangebot (Videos, Aufnahmegeräte usw.)?

C. N.: Nein.

K. O.: Arbeiten Sie mit Liedern?

C. N.: Nein, eigentlich nicht, ich meine, „Brecht“ vielleicht. Ja, sagen wir so. Das kommt schon vor.

K. O.: Setzen Sie Hörmaterialien auch in Prüfungssituationen ein?

C. N.: Nein, die hab ich noch nicht eingesetzt.

K. O.: Welche Lernziele können mit dem Einsatz von Hörmaterialien erzielt werden?

C. N.: Mir ist wichtig, dass die Schüler sich konzentrieren und konzentriert zuhören können, dass ist so zu sagen herunterkommen und ihrem ewigen Angebot an Reizüberflutung. Das wäre bei diesem Kanal allein sozusagen. Und es gibt Situationen, wo ich sage, schließt bitte die Augen, dass sie wirklich nur den Hörkanal einmal haben. Und das ist eigentlich mein Lernziel, dass sie lernen zuzuhören und verstehend zu hören. Und das nicht nur an sich vorbeirieseln zu lassen, wie sie so vieles vorbeirieseln lassen. Der Einsatz von Videos ist ja, sagen wir, auch eine Möglichkeit, aber da sind sie halt sehr abgelenkt vom Wort. Und wenn ich also möchte, die Konzentration auf das Wort wie zum Beispiel beim „Faust“.. Ich hätte die gleiche Aufführung als Video. Setze sie aber bewusst nicht ein, weil ich die Konzentration auf das Wort möchte. Wenn ich das haben will, nehme ich die Hörmaterialien. Wenn ich einen Gesamteindruck von etwas will, nehme ich das Video.

Gesprächspartner: Mag. G. D.

Bundesgymnasium in Wien

Lehrtätigkeit: 12 Jahre

Gesprächsdauer: 40 Minuten

Datum: 22.5.2007

K. O.: Verwenden Sie Hörmaterialien im Unterricht?

G. D.: Ich verwende Hörmaterialien im Unterricht.

K. O.: Wenn ja, halten Sie das Angebot für ausreichend?

G. D.: Nachdem ich den Unterricht gestalte, halte ich das Angebot natürlich für ausreichend, sonst würde ich mehr verwenden, ob das jemand anderer auch für ausreichend hält, weiß ich nicht.

K. O.: Sind die Hörtexte motivierend?

G. D.: Die Schüler sind bei den Hörtexten nur teilweise motiviert.

K. O.: Eignen sich die Hörtexte für die Zielgruppe?

G. D.: Ich gehe bei der Zielgruppeneignung wahrscheinlich öfters über die Zielgruppe hinaus und verwende also Dinge, die die Schüler von selber nicht hören würden oder die für sie vielleicht ein bisschen zu schwierig sind, aber nicht nur. Also, ich arbeite beispielsweise sehr gern mit dem Buch „rap'n learn“ zum Grammatik lernen und das ist also eine Art von, wie soll ich sagen, von Hörmaterialien, mit denen sich die Schüler sehr gut identifizieren können, wo sie normalerweise auch relativ großen Spaß dabei haben.

K. O.: Werden mehr als fünf Textsorten angeboten?

G. D.: Ich glaube, dass ich ausschließlich lyrische Texte verwendet habe zum Hören. Also bei den fünf Textsorten müsste ich verneinen. Ja, wie soll ich sagen, weil wahrscheinlich auch das „rap’n learn“ ein lyrischer Text ist.

K. O.: Laden die Texte dazu ein, über ihren Inhalt zu reden?

G. D.: Ich versuche möglicherweise über den Inhalt der Texte zu sprechen und es gibt natürlich Hörtexte, die länger als drei Minuten dauern. Ja!

K. O.: Gibt es auch authentische Hörtexte?

G. D.: Authentische Hörtexte würde ich sagen, nein. Also ich arbeite normalerweise mit Liedern oder mit Arien oder Chören oder eben den Worttexten oder dann eben mit dramatischen Texten. Dann aber auch eher mit Texten in gereimter Form und die sind also, sozusagen nicht authentisch.

K. O.: Gibt es Aufgaben, die vor dem ersten Hören gemacht werden sollen?

G. D.: Aufgaben vor dem ersten Hören, also oft versuche ich darauf einzustimmen, so dass wir darüber sprechen, das sind aber dann keine schriftlichen Aufgaben, die die Schüler machen sollen.

K. O.: Gibt es Aufgaben, die während dem Hören gemacht werden sollen?

G. D.: Aufgaben, die während des Hörens gemacht werden sollen, relativ häufig. Ich arbeite relativ häufig mit Arien und Liedern, die normalerweise so sind, dass die Schüler eine Chance haben, durch Zuhören auf eine Textfassung zu kommen. Ich gebe den Text dann recht gern in Kurrentschrift oder einer Handschrift, die sie nicht lesen können, und stelle den Schülern die Aufgabe, sozusagen durch beides, also die Schrift, die sie nicht lesen können, und den Hörtext, den sie nicht verstehen können, gemeinsam in Textfassung zu kommen. Ich verwende dabei relativ gerne barocke Texte, z.B. von Christiane Marianne von Ziegler, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass zumindest

ich zu barocken Texten sehr wenig Zugang habe. Ich bin der Meinung bin, dass man einen barocken Text nicht lesen würde. Ich halte einen Gryphius oder so was, für völlig unlesbar in der heutigen Zeit und glaube, dass eben die Texte eine Bedeutung haben, die normalerweise durch die Musik noch verwendet werden. Also ich halte das für authentischer, eine Bachkantate anzuhören, als ein Gryphius-Gedicht zu lesen.

Auch recht gerne mag ich „Reinstorp-Vertonungen“ von Schubert oder Heine Vertonungen von Schubert. Eben einfach, weil das Texte sind, wo man sagen kann, die haben jetzt noch eine Relevanz und das ist mir einfach lieber, ja eben besonders als gerade einen Gryphius oder so etwas zu lesen.

K. O.: Gibt es Aufgaben, die nach dem Hören gemacht werden sollen?

G. D.: Eigentlich nein. Ich hab einmal versucht das vorher zu bringen, „Der Abschied“ mache ich ganz gerne in vierten Klassen, die ich nicht mehr sehe, oder in Maturaklassen, die ich nicht mehr sehe. Versuche halt auf die Stelle hinzuweisen: „Ihr habt mich noch niemals so traurig gesehen, so kann es euch nicht beim Scheiden geschehen!“ Und habe eigentlich das Gefühl, dass den Schülern das schon was mitgibt. Ich hatte einmal einen Schüler mit dem Familiennamen *Ackermann* und habe dann aus dem „Brahms Requiem“ eine Stelle vorgespielt, die doch 8 ½ Minuten gedauert hat, und habe eben gesehen, dass ich bei diesem Schüler eben an das Brahms-Requiem denken muss, weil die Textstelle „Siehe, ein Ackermann wartet auf die köstliche Frucht der Erde“ vorkommt. Und interessanterweise, das war Anfang der dritten Klasse, also da sind die Schüler zwölf, vielleicht dreizehn, und ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Schüler zugehört haben. Ich war ganz überrascht, dass sie dazu überhaupt fähig sind, und dass gerade der Schüler, der selber Ackermann heißt, wie dann die Stelle endlich gekommen ist, einen Ausdruck der Begriffenheit aufgesetzt hat, den ich ihm eigentlich nicht zugetraut hätte. Also das hat mich damals überrascht und eigentlich bin ich bei so was immer eher motiviert das zu machen. Nach dem Verhalten der Klasse oder einzelner Schüler gehe ich oft mit „Bachkantaten-Texten“ ein, also ich erinnere mich bei einem Schüler, der relativ selten gekommen ist, ein Duett vorgespielt zu haben mit der Textstelle „Sei uns dein gnädiges Antlitz erfreulich!“ Die Klasse ist in schallendes Gelächter ausgebrochen und hat dann dem Klassenvorstand die Rückmeldung gegeben, der

lässt sich wenigstens was einfallen. Also von dem habe ich eine ganz gute Erfahrung mit diesen Hörtexten, auch wenn in dem Fall keine Übung gemacht werden soll, sondern das nur als Impuls dienen soll und nachher der Unterricht weitergeht. Ja, ja bei den „rap'n learn“ Übungen gibt es Sprechübungen, also wenn sie die Übungen kennen, dann wissen sie, wie sie aufgebaut sind. Zuerst nur hören, dann hören und mitsprechen, dann hören und in die Pause zu sprechen. Das wäre dann sozusagen auch ganz lehrreich beigebracht.

K. O.: Gibt es zu Ihrem Lehrwerk Hörmaterialien?

G. D.: Da muss ich fast sagen, wenn ich Musik unterrichte, dass ich immer eigene Hörmaterialien mitbringe. In dem Fall sind es natürlich musikalische Materialien. Ich habe jetzt die Fragestellung so aufgefasst, dass es um Hören in Bezug auf Sprache, nicht in Bezug auf Musik oder Geräusch vor allem, weil da nach Textsorten gefragt worden sind, geht. Im Musikunterricht versuche ich aber normalerweise immer eigene Hörmaterialien zu bringen, die zum Buch dazugehören, irgendwie aus einer Geschmacksfrage heraus, nicht weil ich es nicht für ausreichend halte, weil ich lieber selbst aussuche. Weil für mich ein Buch normalerweise kein Ersatz für die Vorbereitung ist, sagen wir es einmal so.

K. O.: Setzen Sie Hörmaterialien auch in Prüfungssituationen ein?

G. D.: Hörmaterialien in Prüfungssituationen habe ich bisher noch nie eingesetzt, außer wenn ich Fremdsprachen unterrichtet habe, da natürlich schon. Von dem her bin ich das irgendwie gewohnt. In einer Deutschschularbeit würde ich das nicht machen, weil ich einfach der Meinung wäre, dass es nicht den Durchführungsbestimmungen für eine Schularbeit konform ist. Also ich habe mich relativ ausgewogen mit dem Landesschulinspektor Hofrat P. über die Durchführungsbestimmungen von Deutschschularbeiten unterhalten und seine Auffassung dazu, auch wenn ich jetzt nicht in dem Bezirk unterrichte, wo er eigentlich zuständig ist, gehe ich davon aus, dass es sinnvoll ist in dem Zusammenhang, sich einfach an die Vorstellungen der übergeordneten Behörden zu halten.

K. O.: Welche Lernziele können mit dem Einsatz von Hörmaterialien erzielt werden?

G. D.: Erstens halt ich das Hören selber für ein Lernziel. Das ist etwas, was Schüler relativ schlecht können. Ich habe in der Klasse, wo ich Klassenvorstand bin, eine Lern-typenanalyseerfassung gemacht, versucht den Schülern die Möglichkeit zu geben sich einzuschätzen, ob sie mehr haptisch oder mehr auditiv, mehr visuell oder überhaupt mehr, mehr sprachlich sind. Ob sie mehr durch Lesen Input verarbeiten können und habe festgestellt, dass in der ganzen Klasse nur zwei Schüler waren, die beim Hören gute Ergebnisse erzielt haben. Die meisten sind offensichtlich auf das Lesen gedrillt. Lustigerweise beobachte ich, dass beim Stellen von Arbeitsaufgaben die meisten Schüler zwar zu arbeiten beginnen, aber offensichtlich die Aufgabe nicht durchgelesen, nicht verarbeitet haben, und dass ich wesentlich bessere Ergebnisse erziele, wenn ich die Aufgabenstellung erkläre, besonders im Chemieunterricht. Also ich bin von schriftlichen Arbeitsanleitungen weggekommen und erkläre den Schülern, was sie tun sollen, weiß aber nicht, ob die Schüler da wirklich so gut zuhören oder ob einfach ein paar zuhören und die anderen abschauen, was die machen, die zugehört haben. Das kann ich nicht immer beurteilen. Also ich glaube, dass eben das Hören selber ein Ziel ist. Wenn wir mit lyrischen Texten oder Liedern arbeiten, dann betrachte ich das Hören selber als Ziel. Auch in Musik betrachte ich das Zuhören selber. Ich freue mich in einem Gebiet, das mich sehr interessiert, wie die Merkfähigkeit von Zuhören und Merken ist, also wie das Abspeichern von Musik im Gehirn funktioniert. Ich habe eigentlich wenig systematische Ergebnisse zu diesem Interesse. Ich stelle es nur immer wieder fest, dass es Tonfolgen gibt, die sie nach Jahren noch wissen ohne dass mir klar ist, wie oder wodurch sie das abgespeichert haben, und habe andererseits die Erfahrung, dass Dinge, die sie selber gesungen haben, sie sich nicht unbedingt merken müssen. Die dann oft einfach weg sind und den Schülern wieder völlig fremd erscheinen. Wie gesagt, ich halte das Zuhören selber für ein wichtiges Ziel und halte auch das Zuhören und verarbeiten für ein wichtiges Ziel, das man eben sozusagen nur durch Hören erreichen kann.

Was ich auch gelegentlich verwendet habe und in den letzten Schulwochen verwende, sind die „Kauderwelsch-Kassetten“, vor allem deshalb, weil es solche gibt, die Dialekte verwenden oder Schwizerdütsch, auch Plattdeutsch, glaube ich, habe ich auch zu Hause. Die verwende ich gelegentlich, um den Schülern Dialekte zu zeigen. Ich verwende da

auch eher lyrische Texte, also eher nicht Dialoge, sondern vorgefertigte und eher gereimte Texte. Warum weiß ich nicht. Vielleicht, weil sie mir besser gefallen, wahrscheinlich. Um zu den Liedern im Unterricht ...

Aber da dürfte ich jetzt nicht vom Hören sprechen. In manchen Klassen versuche ich, so zu sagen aus der Zeit der Merksprüche, wie man sie vor allem im Lateinunterricht gehabt haben, im Chemieunterricht Merksprüche zu machen und die dann auch zu vertonen. Ich nehme dann auch das Akkordeon mit und wir singen die Chemiemerksprüche runter. Das ist ganz lustig und es gibt Klassen, bei denen das sehr gut ankommt. Für Schüler mit dreizehn, vierzehn Jahren wäre das vielleicht zu kindisch, aber wenn sie dann siebzehn, achtzehn sind, dann sehen sie, das wieder ganz witzig.

Gesprächspartnerin: Dr. M. S.

Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Wien

Lehrtätigkeit: 5 Jahre

Gesprächsdauer: 20 Minuten

Datum: 11. Juni. 2007

K. O.: Verwenden Sie Hörmaterialien im Unterricht?

S. M.: Ja. Die Frage ist, was sind Hörmaterialien, ja? Für mich ist zum Beispiel auch „Hören“, wenn wir gemeinsam Texte lesen und die laut lesen. Das ist für mich auch eine Hörübung. Sprecherziehungsübungen sind für mich auch Hörübungen, wo es genau um diese genaue Aussprache geht und um das Hinhören. Ich verwende aber auch Literatur-CDs.

K. O.: Welche zum Beispiel?

S. M.: Wir haben gemacht: Kafka „Die Verwandlung“, dann von E.T.A. Hoffmann „Der Sandmann“ oder Jandl zum Beispiel. Das muss von ihm gelesen werden, finde ich. Oder Ingeborg Bachmann, ihren Sprachduktus, den finde ich sehr schön.

K. O.: Verwenden Sie Höraufnahmen aus dem Internet?

S. M.: Nein, die habe ich mir gekauft. Oder jetzt habe ich auch gehört ein Interview mit Elfriede Jelinek zu ihrem Nobelpreis und Auszügen aus ihren Werken.

K. O.: Halten Sie das Angebot für ausreichend?

S. M.: Nein. Ich finde im klassischen Schulbereich, vor allem im muttersprachlichen Unterricht, ist das Hören sehr zurückgetreten.

K. O.: Was wären die Gründe?

S. M.: Ich denke, dass einfach angenommen wird, dass sowieso jeder gut hören kann und auch Sprache gut erfassen kann. Das ist für mich nicht wahr, weil für mich auch Muttersprache ein lebenslanger Lernprozess ist. Und ich denke da, da müsste eine Einstellungsänderung passieren, dass Deutsch auch wirklich zwar Muttersprache sein kann, aber dass das wie bei jeder Fremdsprache auch immer wieder ein Wachstum bedeutet.

K. O.: Sind die Hörtexte motivierend?

S. M.: Ich versuche immer welche zu finden, die motivierend sind, oder ich verwende auch wirklich nur Hörtexte, weil die Schülerinnen viel hören müssen den ganzen Tag, prinzipiell nur wenn sie das Thema wirklich sehr interessiert, ansonsten verwende ich Hörtexte nicht.

K. O.: Eignen sich die Hörtexte für die Zielgruppe?

S. M.: Ja und Nein. Also so an sich genommen nicht. Ich muss sie schon immer interessant umsetzen und didaktisch interessant aufbereiten.

K. O.: Können sich die Schülerinnen mit den Inhalten der Texte identifizieren?

S. M.: Es ist schwierig für sie. Es ist schwierig für sie, vor allem weil es viele Menschen nicht mehr gewohnt sind, langen Texten zuzuhören.

K. O.: Wie lange können die Schüler zuhören?

S. M.: Unterschiedlich, also ich mache manchmal schon ganze Stunden, ja da wo wir auch zu einem Thema Gedichte schreiben, uns gegenseitig vorlesen, aber da merke ich, die sind das nicht mehr gewohnt.

K. O.: Werden mehr als fünf Textsorten angeboten? Wir sprachen von Lyrik. Es waren auch Erzählungen dabei. Möglicherweise auch ein Drama?

S. M.: Erzählungen. Das machen wir eher auf Video, „Drama“.

K. O.: Ein Beispiel?

S. M.: „Die Geschichten aus dem Wienerwald“, da habe ich selbst mitgespielt.

K. O.: Laden die Texte dazu ein, über ihren Inhalt zu reden?

S. M.: Auf jeden Fall, ja!

K. O.: Gibt es auch Hörtexte, die länger als drei Minuten dauern?

S. M.: Es gibt auch Hörtexte, die länger als drei Minuten dauern. Wir machen bei längeren Texten viele Pausen, aber ich fordere sie da schon auch, also mindestens länger einem Text folgen zu können.

K. O.: Wie oft setzen Sie Hörmaterialien ein?

S. M.: Nicht sehr oft.

K. O.: Was heißt das?

S. M.: Alle zwei Monate.

K. O.: Gibt es auch authentische Hörtexte?

S. M.: Das habe ich mich immer gefragt. Ich glaube, also der Ernst Jandl wäre ein authentischer Hörtext. Ich weiß es nicht, ob es das überhaupt gibt. Ich habe es noch nicht gefunden.

K. O.: Würden Sie solche Hörmaterialien interessieren?

S. M.: Ja. Also ich hab viel mit Hörtexten gearbeitet im Integrationshaus, sehr viel.

K. O.: Gibt es Aufgaben, die vor dem ersten Hören gemacht werden sollen?

S. M.: Ohren massieren.

K. O.: Gibt es Aufgaben, die während dem Hören gemacht werden sollen?

S. M.: Ja, das sehe ich schon so, einfach Wörter, die man nicht kennt zum Beispiel. Die sich zu notieren. Das wäre auch so eine Art Sprachenwachstumsunterricht im Mutterspracheunterricht.

K. O.: Gibt es Aufgaben, die nach dem Hören gemacht werden sollen?

S. M.: Eine nochmalige gemeinsame Besprechung, Klären der Wörter, eine Diskussion. Das Erfinden eines Schlusses, die Geschichte bis zum Ende verfolgen.

K. O.: Gibt es eine große Auswahl an Übungsformen?

S. M.: Das habe ich mir bis jetzt immer alles selbst ausgedacht.

K. O.: Sind die Übungen anregend, unterhaltsam, motivierend?

S. M.: Das müssen Sie meine Schülerinnen fragen.

K. O.: Gibt es auch Übungen, in die andere Fertigkeiten integriert sind?

S. M.: Ja, das ist die Sprechtechnik.

K. O.: Gibt es zu Ihrem Lehrwerk Hörmaterialien?

S. M.: Nein. Es gibt viel zu wenig.

K. O.: Arbeiten Sie mit Liedern?

S. M.: Nein, nein. Das ist eine gute Idee.

K. O.: Vielleicht mit Liedern von Bert Brecht?

S. M.: Nein, der Brecht war so ein Chauvinist.

K. O.: Setzen Sie die Hörmaterialien auch in Prüfungssituationen ein?

S. M.: Nein. Bei Schularbeiten würde ich das nicht machen. Wäre schon eine Möglichkeit, so einen Impuls zu geben, für eine kreative Textproduktion. Bei der Analyse finde ich es wichtig, wenn man einen Text vor sich hat.

K. O.: Welche Lernziele können mit dem Einsatz von Hörmaterialien erzielt werden?

S. M.: Also einmal Differenzierung von Sprachmaterial, von Sprachschichten. Wir haben jetzt gelesen E. T. A. Hoffmann „Der goldene Topf“. Das war für alle sehr schwierig zu lesen, also auch für mich. Erstens, weil er lange Sätze hat und Wörter verwendet, und Grammatik verwendet, die nicht mehr gebräuchlich ist, ja. Und darin sind die Schüler sehr gewachsen, das Lesen zu verbessern, die Artikulation zu verbessern.

K. O.: Sie legen viel Wert auf Sprechtechniken?

S. M.: Ja, sehr!

Literaturverzeichnis

Apel, Karl-Otto: Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuchverlag 1982. (wissenschaft 375)

Asserate, Asfa-Wossen: Manieren. Frankfurt am Main: Deutscher Taschenbuchverlag 2005.

Benthien, Claudia: Schweigen. Die vanitas der Stimme. Verstummen und Schweigen in bildender Kunst, Literatur, Theater und Ritual. In: Kolesch, Doris / Krämer, Sybille: Stimme. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuchverlag 2006, S. 237.

Buttaroni, Susanna: Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Ismaning: Hueber 1997.

Deutsch, Diana: Tones and numbers: Specificity of interference in short-term memory. In: Science 168 (1970), S. 1604-1605.

Eberle-Balser, Vera: Sprechtechnisches Übungsbuch. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag²⁸2003.

Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Hg. vom Goethe- Institut inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Übers. von Jürgen Quetz. Straßburg: Langenscheidt 2001.

Gehring, Petra: Die Wiederholungs-Stimme. Über die Strafe der Echo. In: Kolesch, Doris / Krämer, Sybille: Stimme. 1.Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuchverlag 2006, S. 91.

Görlach, Manfred: Max und Moritz in neun Dialekten. Hg. von Wilhelm Busch. Stuttgart: Reclam Verlag 2001.

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag³1985.

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag³1985.

Habermas, Jürgen: Was heißt Universalpragmatik? In: Apel, Karl-Otto (Hg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1976, S. 174-272.

Handke, Peter: Kaspar. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1968.

Horster, Detlef: Habermas zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag³1995.

Humboldt, Wilhelm: Schriften zur Sprache. Hg. von Michael Böhler. Stuttgart: Reclam jun. 1995.

Kolesch, Doris / Krämer, Sybille: Stimme. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006. (wissenschaft 1789)

Kolesch, Doris: Wer sehen will, muss hören. Stimmlichkeit und Visualität in der Gegenwartskunst. Close your eyes. In: Kolesch, Doris / Krämer, Sybille: Stimme. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2006, S. 42-43.

Lederer, Birgit: Die Wahlrede Jörg Haiders vom 10. Oktober 1996. Eine textanalytisch-stilistische Untersuchung. Diplomarbeit. Univ. Wien 1998.

Löffler, Heinrich: Germanistische Soziolinguistik. Berlin: Erich Schmidt Verlag³2005. S. 146.

Lösener, Hans: Stärkt lautes Lesen die Lesekompetenz? In: Leseforum Schweiz. Bulletin 14 (2005), S. 42-47.

Lymann, Steil / Summerfield, Joanna / DeMare, George: Aktives Zuhören: eine Einleitung zur erfolgreichen Kommunikation: Taschenbuch für die Wirtschaft. 45. Heidelberg: Sauer 1986.

Macho, Thomas: Stimmen ohne Körper. Anmerkungen zu Technikgeschichte der Stimme. In: Kolesch, Doris / Krämer Sybille: Stimme. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuchverlag 2006, S. 130.

Neuweg, Georg Hans: Bildungsstandards in Österreich. Über die gute Absicht, die Vereinbarkeit von Einsicht und Aufsicht und die gebotene Vorsicht. In: *Pädaktuell 2* (2004), S. 4-13.

Nichols, Michael: Die Kunst des Zuhörens. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 2002.

Olechowski, Richard: Neoliberalismus und Bildung - zwei kontroversielle Konzepte. In: Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven (Hg.: Petra Korte). Münster: LIT Verlag 2004, S. 221-235.

Pelz, Heidrun: Linguistik für Anfänger. Hamburg: Hoffmann und Campe ⁸1990.

Rogers, Carl: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapy. Frankfurt am Main: Fischer Verlag ¹⁷2005.

Rogers, Carl: Der neue Mensch. Stuttgart: Klett- Cotta ⁷2003. S. 10-11.

Rogers, Carl: Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt am Main: Fischer Verlag ¹²2007.

Roscher, Reinhard: Sprachsin. Studien zu einem Grundbegriff im Sprachdenken von Wilhelm von Humboldt. Paderborn: Schöningh 2006.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 1997.

Sloterdijk, Peter: Sphären. Bd. 1. Blasen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2004.

Steins, G. / Wicklund, R. A.: Untersuchungen zu Bedingungen der Förderung von Perspektivenübernahme. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 28 (1997), S. 172-183.

Trabant, Jürgen: Europäisches Sprachdenken. Von Platon bis Wittgenstein. München: Verlag C. H. Beck 2006.

Trabant, Jürgen: Artikulationen. Historische Anthropologie der Sprache. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1998. (wissenschaft 1386)

Van Ek, Jan: Objectives for Foreign Language Learning. Strasbourg: In: Vol. I: Scope Council of Europe (1993), S. 142-147.

Waldenfels, Bernhard: Das Lautwerden der Stimme. In: Kolesch, Doris / Krämer Sybille. Stimmen. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuchverlag 2006, S. 212.

Wildmann, Doris / Fritz, Thomas: Die Funktion von Hörtexten im gesteuerten Fremdspracherwerb von Erwachsenen. In: ÖDaF Mitteilungen 2 (1996), S. 14-21.

Wolff, Dieter: Hören und Lesen als Interaktion : zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 4+5 (2003), S. 4-10.

Wörterbücher

Duden „Etymologie“: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Hg. von Drosdowski, Günter. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag²1989.

PONS Großwörterbuch für Experten und Universität Französisch. Hg. von Mattutat, Heinrich u.a. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1999.

Hörbücher und Lehrwerksammlungen

Bottazzi, Maria / Wolf, Karin / Zangl, Maria: Rap'n learn 1 – Deutsch Grammatiktraining. Helbing Verlag 1999.

Dahlhaus, Barbara: Fertigkeit Hören. München. Goethe Institut 1994.

Deimel-Engler, Susanne / Kadam, Gülay: Authentische Hörtexte aus Alltagssituationen im öffentlichen Raum. Wien: Edition Volkshochschule 2005.

Landesstudio Innsbruck: Oskar Werner. Wahrheit und Vermächtnis. Cd 1/2. 1951/1952.

Weeks, Sarah: So.B.It. Heidis Geschichte. Hamburg: Hörcompany Schaack und Herzog 2006.

Welke, Tina / Schmidinger, Petra / Schlackl, Doris: hören 1. Eine Sammlung von authentischen Hörtexten aus Österreich. Wien: Verband Wiener Volksbildung 2002.

Zimmermann, Ulrike: Deutsch für KonsumentInnen. KonsumentInnenbildung im Deutschunterricht für Erwachsene. Information, Texte & Übungen. Wien: Bundesministerium für Soziale Sicherheit. Generationen und Konsumentenschutz 2006.

Internetadressen

ARGE Zuhören: Eine Offensive für die Ohren. Ampeln regeln den Lärm im Klassenzimmer. <http://www.zuhoeren.at/site/304/default.aspx> (20.9.2007).

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswe-

sens. Wien. <http://www.bifie.at/content/view/114/127/> (25.7.2007).

Burnand, Caroline: Mit Volksliedern lernen. Schweiz. <http://mypage.bluewin.ch/az/deutschaktiv/> (18.8.2007).

Das Haus der Musik. Klangmuseum. Wien. <http://houseofmusic.at/> (11.8.2007).

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Frankfurt am Main. <http://www.dipf.de/desi/> (31.7.2007).

Fischer-Lichte, Erika: Sonderforschungsbereich 447. Kulturen des Performativen. Freie Universität Berlin. <http://www.sfb-performativ.de> (8.9.2007).

Gero von Randow: Die Zeit online. Hamburg. <http://www.diezeit.de> (20.8.2007).

Haderlein, Andreas: Siehst du noch oder hörst du schon? Die neue Aufmerksamkeit für das Auditive. In: Elektronische Zeitschrift für Kulturen – Künste – Literaturen. Nr. 20. Tübingen, Bonn 2005. <http://parapluie.de/archiv/ohr/aufmerksamkeit/> (:21.7.2007).

Liessmann, Konrad: ORF on Science. Die Kunst des Hörens. Über den Umgang mit Musik. Wien. 2007. <http://science.orf.at/science/liessmann/53825> (19.8.2007).

Mafia-Spiel. [http://de.wikipedia.org/wiki/Mafia_\(Spiel\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Mafia_(Spiel)) (21.9.2007).

Mafia-Spiel. <http://www.mafiaspiel.de/> (18.8.2007).

Matussek, Peter: Déjà entendu. Zur historischen Anthropologie des erinnernden Hörens. In: Günter / Schneider, Lothar (Hg.): Déjà Vu. In: Oesterle, Günter / Schneider, Lothar (Hg.): Déjà Vu. München 2002, S. 289–309. http://www.peter-matussek.de/Pub/A_47.html (12.9.2007).

Österreichische Mediathek. Audiovisuelles Archiv. Technisches Museum Wien 2006. <http://www.mediathek.ac.at/> (5.8.2007).

Pädagogisches Institut der Stadt Wien.

http://www.pi-wien.at/interplus/bildungsstandards/w_bst.pdf (24.7.2007).

Stangl, Werner: Das NASA-Spiel. Die Notlandung auf dem Mond.

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/NASASpiel.shtml>

(18.8.2007).

Studie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Hamburg. <http://www.iea-dpc.de/> (4.8.2007).

Verlag und Studio für Hörbuchproduktionen. Marburg. Lahn.

<http://www.hörbuchmagazin.de> (20.8.2007).

Wegerer, Monika: Lern-Material für die Volksschule und Grundschule. Wien. <http://vs-material.wegerer.at> (8.9.2007).

Wikipedia. Aktives Zuhören. http://de.wikipedia.org/wiki/Aktives_Zuh%C3%B6ren (23.7.2007).

ZVB-Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung. Universität Salzburg- Abteilung Erziehungswissenschaft. <http://www.pisa-austria.at/> (7.9.2007).

Conclusio

Das Hörverstehen ist nicht nur ein wichtiger Aspekt innerhalb der aktiven Kommunikation und beim Hören von Radio- und Fernsehsendungen, Musik oder Hörtexten, sondern in allen Lebensbereichen, in denen Menschen kommunikativ handeln, von Bedeutung. Faktoren des Bewusstseins sowie physiologische und kognitive Voraussetzungen bilden gemeinsam die Fähigkeit für ein verstehendes Hören aus.

Die auditive Wahrnehmung indiziert vielfältige Prozesse, die die semantischen, syntaktischen und pragmatischen Strukturen des Gehörten zu einem sinnverstehenden Ganzen zusammenführen, d.h., dass Meinungen, Äußerungen und Sprechabsichten erkannt und verstanden werden. Hypothesen über den Fortschritt der Sprachäußerung werden getätigt und entsprechend der Reaktionen der Sprecher weitergeführt oder aufgegeben. Verschiedene Ursachen bestimmen das verstehende Hören, die bei den Sprechenden oder den Hörenden, dem Inhalt des Gesprochenen und der Situation (auch Störgeräuschen) liegen können. Die Sprecher beeinflussen mit ihrer Gestik, Mimik, Stimme, Aussprache, Prosodie, Wort- und Ausdruckwahl und dem Aufbau der Äußerung oder ihrer Sprechabsicht die Haltung der Hörerinnen und Hörer. Faktoren, die die Haltung der Hörer bestimmen, sind ihre Hörfähigkeit, die Erwartungen, das Vorwissen, die Hörabsichten und die Aufmerksamkeit, Konzentration und ihre Gedächtnisleistung.

Im muttersprachlichen Deutschunterricht ist das Erlernen von Hörstrategien, gleich wie im Fremdsprachenunterricht, als ein wichtiges Lernziel anzusehen, was in der Auseinandersetzung mit dem Hören und Verstehen vermittels bewusst gesteuerter sprachlicher Äußerungen bzw. Texten, eine Voraussetzung darstellt. Verschiedene Textsorten und die damit vorgegebene Sprache (authentisch, nicht authentisch, spontan, gesprochen, gesungen usw.) tragen den Gesprächsverlauf mit. Im Deutschunterricht soll das verstehende Hören so weit entwickelt und geschult werden, dass Texte verstanden und ihre Informationen zu weiterem sprachlichen Handeln verwendet werden können. Die Ziele, die die Lehrer setzen, werden von der Auswahl von Hörtexten, die Übungsformen und die Aufgabenstellungen mitbestimmt. Eine Idee dieser Diplomarbeit besteht darin, dass Originaltexte vorzuziehen sind, da sie die Strukturen und Eigenheiten gesprochener Sprache (wie Pausen, Unterbrechungen, Korrekturen, Wiederholungen, Paraphrasen

usw.) aufweisen und an der Lebensnähe der Schülerinnen und Schüler ansetzen. Der Inhalt der Sprache soll das Interesse und die Aufmerksamkeit der Lernenden ansprechen. Auch Techniken zur Notation wichtiger Inhalte (Kernaussagen, Synonyme, Symbole usw.) sollten vermittelt werden. Die Bewertung bzw. Beurteilung von Hörverstehensleistungen stellt die Lehrerinnen und Lehrer vor eine schwierige Aufgabe, da sowohl die Wiedergabe des Inhalts, als auch die sprachlich angemessene Äußerung, zu bewerten ist. Die Reproduktion des Inhalts wird vor allem durch die Gedächtnisleistung der Lernenden beeinflusst, daher sollte die korrekte Wiedergabe der wesentlichen Inhaltsteile bewertet werden, nicht jedoch, deren ins Einzelne gehende Wiederholung der Details. Im sprachlichen Bereich sind die der Schulstufe adäquate Ausdrucksfähigkeit, Syntax, Morphologie usw. zu bewerten.

Die Übungsformen sollen abwechslungsreich und humorvoll sein. Sprechansätze für das kommunikative Handeln und darauf abgestimmte offene Fragen leiten die Schülerinnen und Schüler zur eigenen kreativen Produktivität an, da das Gesamterfassen eines Textes und die persönliche Meinung oder Interpretation erreicht werden soll.

Die bewusste Auseinandersetzung mit dem Hörverstehen der Kinder und Jugendlichen ist von Seiten der Unterrichtenden anzustreben, um die Fähigkeit des kommunikativen Handelns zu schulen, was die Erweiterung der Erkenntnisfähigkeit zum Ziel hat.