

**Les compétences communicatives et l'amélioration de
la compréhension orale**
Das Hörverstehen als Ausgangspunkt für die Kommunikationsfähigkeit

DOUIK Fatiha

Université Djillali Liabès, Sidi Bel Abbès, Algérie; freiheit_66@hotmail.fr

Reçu le 18/03/2022

Accepté le 30/05/2022

Publié le 04/06/2022

Résumé:

L'enseignement de l'oral suscite beaucoup de questionnements chez les enseignants de langues étrangères en Algérie. La tâche leur semble compliquée ; Quelles compétences viser (l'écoute/la production/la réception/ l'interaction/la médiation etc.) ? Quelle activité en cours d'allemand ? Quelle stratégie adopter ? Comment didactiser un document sonore, audio, audiovisuel. Autant de questions auxquelles cet article tente d'apporter réponses. Notre travail porte sur l'oral dans sa dimension holistique or nous savons que la langue forme un tout. L'enseignement des stratégies d'écoute est indispensable afin de permettre aux apprenants de développer leurs compétences en compréhension orale. On peut conclure, à partir de notre observation en situation que l'écoute joue un rôle très important dans une activité d'oral pour installer des compétences communicatives.

Mots clés: Compétences orales-enseignement et apprentissage – l'écoute – la production – l'interaction – auxiliaire didactique - stratégies techniques - discursives - activités orales/TICE.

Abstract:

Der mündliche Unterricht wirft bei Fremdsprachenlehrern in Algerien viele Fragen auf. Die Aufgabe erscheint ihnen kompliziert; Welche Fähigkeiten sollen angestrebt werden (Hören /Produktion /Rezeption/ Interaktion/ Mediation usw.)? Welche Aktivität im Deutschunterricht, welche Strategie?

Wie man ein Ton-, Audio-, audiovisuelles Dokument unterrichtet. Dies sind die Fragen, die dieser Artikel zu beantworten versucht. Unsere Arbeit konzentriert sich auf das Mündliche in seiner ganzheitlichen Dimension, aber wir wissen, dass Sprache ein Ganzes bildet. Die Vermittlung von Hörstrategien ist wesentlich, damit Lernende ihre Kompetenz im mündlichen Verständnis entwickeln können. Wir können aus unserer Beobachtung in der Situation schließen, dass das Zuhören eine sehr wichtige Rolle bei einer mündlichen Aktivität spielt, um kommunikative Fähigkeiten zu entwickeln.

Schlüsselwörter: Mündliche Fertigkeiten-Lehren und Lernen -Zuhören - Produktion -Interaktion -Didaktische Unterstützung -Technische Strategien -Diskursiv - Mündliche Aktivitäten/ICTE.

Introduction

L'article traite l'utilisation du matériel d'écoute en cours. Plus précisément dans le domaine de la compréhension orale et du fonctionnement de l'apprenant dans le contexte de la nouvelle technologie, les moyens d'enregistrement vidéo et audio actuel. Dans cette perspective, donc, la communication n'a de sens que dans l'action réelle. L'introduction des nouveaux outils (les téléphones mobiles, les tablettes, les ordinateurs et, surtout, l'Internet) vient changer le rapport de l'apprenant à la langue qu'il apprend et le rapport de l'enseignant à la langue qu'il enseigne. C'est pourquoi il est important de souligner que la conjugaison de l'approche actionnelle, des TICE et de la pédagogie de projets a apporté un nouveau souffle à notre travail d'enseignants. Ainsi, pour connaître l'approche fonctionnelle, l'approche actionnelle et les stratégies utilisées dans le contexte universitaire algérien, nous examinerons la place de l'approche communicative dans cet environnement. Notre regard s'oriente donc sur une étude analytique et approfondie de la compétence de communication. Dans cette perspective, donc, la communication n'a de sens que dans l'action réelle.

Ce travail est basé sur la problématique suivante : comment les supports d'écoute sont-ils utilisés de manière optimale en classe.

L'importance de l'écoute pour l'apprentissage des langues

L'ouïe est une exigence centrale pour l'acquisition du langage humain. Depuis la méthode directe, l'ouïe a toujours joué un rôle important dans l'enseignement des langues étrangères, la conception du matériel d'écoute étant influencée d'une part par les possibilités techniques respectives et d'autre part par les hypothèses de base de la psychologie du langage. Le matériel d'écoute dans le contexte de la méthode audio-linguale devrait aider à reconnaître et à automatiser les modèles structurels dans le matériel linguistique. Depuis le début des concepts de la méthode communicative, le matériel d'écoute a principalement été utilisé pour expérimenter le langage dans des contextes situationnels. Stephen Krashen (cf u. a. Krashen; Terrell 1999) a souligné l'importance de l'audition dès le début des années 1990 avec sa distinction bien fondée entre acquisition et apprentissage.

Dans son hypothèse, il suppose que nous acquérons le langage en absorbant et en comprenant le monde. Comme dans la méthode audio-linguale à caractère behavioriste.), la compréhension orale constitue la base et le point de départ du processus d'enseignement de la langue pour toutes les méthodes vouées à l'hypothèse.

De plus, l'acquisition est favorisée si la langue est communicativement significative, c'est-à-dire : l'accent n'est pas mis sur la structure du langage mais sur le sens. L'idée de Krashen selon laquelle parler n'est que le résultat d'une acquisition basée sur la langue a souvent été remise en question, notamment en référence à l'interactivité du processus d'acquisition, en particulier son transfert direct aux processus d'enseignement et d'apprentissage des langues (cf. Henrici 2014, 14ff.). Cependant, elle a contribué de manière décisive à ce qu'une attention accrue soit portée à l'audition et en particulier à la conception de matériel audio depuis les années 1980.

D'une part, la compréhension orale au sens de Krashen est considérée et entraînée comme un point de départ pour des compétences globales de communication, et d'autre part comme un objectif d'apprentissage partiel pour le développement de compétences de réception spécifiques (cf. Edelhoff 2016).

Une écoute authentique et analytique

La question de l'authenticité des textes audio joue un rôle central (elle est cruciale pour la sélection et l'élaboration des textes audio) tant du point de vue plus global de l'apport à l'acquisition de la langue dans son ensemble qu'au regard de la formation ciblée de réceptivité au sens étroit du sens). Si le concept d'authenticité est défini de manière étroite et le rapporte exclusivement à la langue parlée par des locuteurs natifs sans tenir compte des apprenants, alors lorsque de tels textes authentiques sont inclus dans la leçon, leur contexte d'origine et l'occasion de parler sont perdus. À des fins pédagogiques, cependant, un tel matériel d'écoute est systématiquement décrit comme authentique car il contient au moins toutes les caractéristiques linguistiques de la communication réelle (cf. Solmecke 2014). Selon Solmecke (ibid. 87), les textes sortis de leur contexte d'origine exigent

également une « écoute authentique » dans un double sens : d'une part, l'apprenant doit essayer de découvrir ce que le locuteur voulait pour être capable de comprendre ce que l'on veut dire, d'autre part il entend aussi, c'est-à-dire : il interprète ce qui est entendu dans le contexte de sa propre langue et de sa propre culture.

La question de savoir si et à quel moment une telle écoute authentique peut être utilisée en allemand ou en anglais comme cours de langue étrangère est encore un sujet de débat, malgré l'appréciation de l'écoute depuis le revirement communicatif : Le processus complexe de la compréhension orale doit être construit étape par étape, en pratiquant d'abord l'écoute avec des textes d'écoute simplifiés, les partisans de l'écoute authentique, quant à eux, considèrent que le développement de stratégies d'écoute de la part des apprenants ne peut se faire qu'à travers des textes authentiques, qui contiennent toutes les caractéristiques du langage parlé, et qu'un choc auditif lors de la première rencontre dans des situations réelles en dehors de la classe peut être évité (cf. Küh 2017).

Einführung

Der folgende Artikel behandelt den Einsatz der Hörmaterialien im Unterricht. In einem ersten Schritt wird die Bedeutung des Hörens für das Sprachenlernen im Allgemeinen thematisiert. Im Anschluss daran wird auf das authentische und analytische Hören eingegangen. Anschließend werden die Gesichtspunkte für die Auswahl von Hörmaterial vorgestellt. Danach werden die verschiedenen Typen von Hörtexten dargelegt. Abschließend werden einige Hörübungen aufgezeigt. Die vorliegende Arbeit geht von der folgenden Problemstellung aus: wie werden die Hörmaterialien im Unterricht optimal eingesetzt.

Die Bedeutung des Hörens für das Sprachenlernen

Hören, die Aufnahme von Sprache, ist zentrale Voraussetzung für den menschlichen Spracherwerb. Hören hat also seit der direkten Methode auch im Fremdsprachenunterricht stets eine wichtige Rolle gespielt, wobei die Gestaltung des Hörmaterials einerseits von den jeweiligen technischen Möglichkeiten beeinflusst wurde, andererseits von sprachpsychologischen Grundannahmen. Das Hörmaterial im Rahmen der audiolinguale Methode soll dazu verhelfen, Strukturmuster im Sprachmaterial zu erkennen und zu automatisieren, so dient Hörmaterial seit Beginn kommunikativer Methodenkonzeptionen vor allem dazu, Sprache in situativen Kontexten zu erfahren. Stephen Krashen (vgl. u. a. Krashen; Terrell 1988), hat seit Beginn der 70er Jahre die Wichtigkeit des Hörens mit seiner begründeten Unterscheidung von Erwerben und Lernen unterstrichen.

In seiner Hypothese geht er davon aus, dass wir Sprache erwerben, indem wir die Welt aufnehmen und verstehen. So wie schon in der audiolinguale Methode behavioristischer Prägung (nichts sprechen, was nicht zuvor gehört worden ist, nichts schreiben, was nicht zuvor gelesen worden ist) bilden bei allen der Hypothese verpflichteten Methoden das Hörverstehen Grundlage und Ausgangspunkt auch des Sprachlehrprozesses.

Hinzu kommt, dass der Erwerb begünstigt wird, wenn die Sprache kommunikativ bedeutsam ist, d. h. der Fokus nicht auf der Sprachstruktur, sondern auf der Bedeutung liegt. Krashens Vorstellung, Sprechen sei nur ein Ergebnis des basierenden Spracherwerbs, ist insbesondere mit dem

Hinweis auf die Interaktivität des Erwerbsprozesses vielfach in Frage gestellt worden, insbesondere auch ihre direkte Übertragung auf Prozesse des Sprachenlehrens und -lernens (vgl. Henrici 2014, 14ff.). Sie hat jedoch entscheidend mit dazu beigetragen, dass dem Hören und insbesondere auch der Gestaltung von Hörmaterialien seit den 80er Jahren verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Dabei wird Hörverstehen einerseits im Sinne Krashens als Ausgangspunkt für die Kommunikationsfähigkeit insgesamt, andererseits als Teillernziel zur Entwicklung spezifischer Rezeptionsleistungen (vgl. Edelhoff 2016) betrachtet und trainiert.

Authentisches und analytisches Hören

Sowohl unter dem umfassenderen Gesichtspunkt der Bereitstellung von der Eingabe für den Spracherwerb insgesamt als auch im Hinblick auf die gezielte Schulung der Rezeptionsfähigkeit im engeren Sinne spielt die Frage der Authentizität von Hörtexten eine zentrale Rolle (für die Auswahl bzw. Entwicklung von Hörtexten ist sie von entscheidender Bedeutung). Fasst man den Begriff der Authentizität eng und bezieht ihn ausschließlich auf von Muttersprachlern für Muttersprachler ohne Rücksicht auf Lernende gesprochene Sprache, so geht schon mit der Hereinnahme solcher authentischer Texte in den Unterricht ihr ursprünglicher Kontext und Sprech Anlass verloren, sie verlieren die Authentizität. Für unterrichtliche Zwecke wird solches Hörmaterial dennoch durchweg als authentisch bezeichnet, weil es zumindest alle sprachlichen Merkmale einer realen Kommunikation enthält (vgl. Solmecke 2014). Auch aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgenommene Texte bedürfen, so Solmecke (ebd. 87), eines ‚authentischen Hörens‘ im doppelten Sinne: zum einen muss der Lernende versuchen, die Sprecherintention herauszufinden, um verstehen zu können, was gemeint ist, zum andern hört er auch ‚als er selbst‘, d. h. interpretiert das Gehörte vor dem Hintergrund eigensprachlicher und eigenkultureller Prägung.

Ob und wie früh ein solches authentisches Hören im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht eingesetzt werden kann, ist trotz der Aufwertung des Hörens seit der kommunikativen Wende weiterhin umstritten: so wird

argumentiert, der komplexe Prozess des Hörverstehens müsse schrittweise aufgebaut werden, indem das Hören zunächst mit vereinfachten Hörtexten trainiert wird, Verfechter eines authentischen Hörens vertreten dagegen die Auffassung, nur durch authentische Texte, die sämtliche Merkmale gesprochener Sprache enthalten, werde die Entwicklung von Hörstrategien auf Seiten der Lernenden erreicht und ein Hörschock bei der ersten Begegnung in außerunterrichtlichen Realsituationen vermieden (vgl. Kühn 2017).

In diesem Zusammenhang wird auch diskutiert, wie weit Nichtmuttersprachler mit ihrer markierten, evtl. auch fehlerhaften Aussprache in Hörmaterial vertreten sein sollen: solange das Hörmaterial im Sinne der audiolingualen Methode vor allem zur Entnahme sprachlicher Modelle diene, war das nicht zu vertreten. Geht man dagegen davon aus, dass Hörmaterial der Entwicklung der Verstehensfähigkeit von authentischer Sprache diene, so müssen auch deutsch sprechende Nichtmuttersprachler im Hörmaterial vertreten sein, bilden sie doch sowohl in der muttersprachlichen Umgebung als auch in einer Zweitsprachenlernsituation im deutschsprachigen Raum eine vielfach vertretene Hörquelle.

Ein spezifisches Konzept für ‚authentisches Hören‘ wurde in dem als Fremdsprachenwachstum bezeichneten Ansatz des Fremdsprachenlernens entwickelt, einem didaktischen Konzept, in dem ähnlich wie in Krashens Erkenntnisse des ungesteuerten Spracherwerbs in den Fremdsprachenunterricht übernommen werden (vgl. Buttaroni 2007; Ortner 2008). Unter authentischem Hören wird im Fremdsprachenwachstum der Versuch verstanden, der Sprachwahrnehmung in einer ‚natürlichen‘ Hörsituation auch im Unterricht möglichst nahe zu kommen, zugleich aber durch ein systematisches Arbeiten mit dem Hörtext das Hörverstehen als Basis für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit gezielt zu erweitern: authentische Texte werden wiederholt vorgespielt, zwischengeschaltet sind Phasen des Informationsaustauschs, in denen die Lernenden sich des jeweils Verstandenen vergewissern, den Wortschatz aufarbeiten (vgl. Buttaroni

2007, 209ff.). Mit auf diese Weise erarbeiteten Hörtexten werden sodann stärker sprachbezogene Aktivitäten entwickelt: als Lingua-Puzzle (Buttaroni 2007, 216ff.) wird die auf die linguistische Struktur des Hörtextes zielende Analyse bezeichnet; auch das sog. Analytische Hören (ebd. 219ff.) zielt auf die Bewusstmachung einzelner sprachlicher Elemente. Voraussetzung für solche Höraktivitäten ist die „natürliche Komplexität“ des Hörmaterials von Anfang an. Andererseits dürfen die Hörtexte, um sie einer solch vielfältigen Bearbeitung zu unterziehen, eine Länge von ca. 3 Minuten nicht überschreiten.

Gesichtspunkte für die Auswahl von Hörmaterial

Als Hörtexte werden in der Regel medienvermittelte Texte bezeichnet. Grundsätzlich bietet natürlich auch der Lehrer, wenn er im Unterricht berichtet, erzählt oder vorliest, ja auch in der unterrichtlichen Interaktion mit dem Lernenden Hörtexte an ((vgl. Solmecke 2016, 47ff.)) vor allem muttersprachliche Lehrkräfte, Fremdsprachenassistenten und Lektoren werden gezielt eingesetzt, damit die Lernenden authentisch hören können.

Im Unterschied zu medial vermittelten Hörtexten ist der im Klassenraum gesprochene Hörtext anpassbar an die Reaktionen der Lernenden: der Lehrer kann die Betonung, die Lautstärke, das Sprechtempo variieren, er kann auch die Wortwahl und Satzlänge, die sprachliche Komplexität und den Inhalt verändern, beim Tonband beschränkt sich die Möglichkeit, auf die Lernenden einzugehen, auf die beliebige, aber in der Regel unveränderte Wiederholbarkeit des Hörtextes, es sei denn, es handelt sich um spezielle, z. B. langsam gesprochene Lehrbuch-Hörtexte.

Allerdings lernen Lehrkräfte nicht, ihre Lehrersprache gezielt als ‚Hörtext‘ einzusetzen. Gegenüber dem Hörtext auf CD hat die reale Kommunikation im Klassenzimmer den Vorteil, dass auch nonverbale Elemente (Mimik und Gestik) als wichtige Aspekte eines Hörtextes darstellbar sind. Hör-Seh-Verstehen, wichtige Voraussetzung für das Gelingen von face-to-face-Kommunikation, kann natürlich auch durch Einbeziehung von Film und Video trainiert werden (vgl. Schwerdtfeger 2019); so hat sich die Zahl der Hör-Seh-Texte mit Video gegenüber den reinen Hörkassetten erheblich erhöht. Mit der Verbesserung der Tonqualität

und Lautsprecher werden die Multimedia-Angebote der Neuen Medien in Zukunft gleichfalls neue Möglichkeiten authentischen Hörens unter Einbeziehung nonverbaler Elemente sowie des situativen Kontextes eröffnen. Mit dem Kriterium der Authentizität ist sicherlich der entscheidendste Aspekt der Auswahl von Hörmaterial angesprochen: selbst Lehrwerke der Gegenwart liefern jedoch auf den beigegebenen CD vielfach ‚Lehrbuchsprache‘. Das hängt insbesondere damit zusammen, dass unter dem Gesichtspunkt der Progression der Schwierigkeitsgrad authentischer Texte als zu groß angesehen wird. Insbesondere lehrbuchgebundene Hörtexte, die der Progression des Lehrbuchs folgen, sind daher häufig insbesondere in Lexik und Syntax dem jeweiligen Lernstand angepasst; auch eine reduzierte Sprechgeschwindigkeit und eine überdurchschnittlich genaue Aussprache werden vielfach als lernnotwendig angesehen.

Umgekehrt fehlen den für Unterrichtszwecke entwickelten Hörtexten in der Regel typische Merkmale spontan gesprochener Sprache: Pausen, Interjektionen, Partikeln, Abbrüche, Selbstkorrekturen, Versprecher, Redundanzen usw. (vgl. Schwitalla 2019). Sie sind entweder primär auf die Überbetonung bestimmter sprachlicher Mittel, oder aber ganz auf die referentielle Funktion reduziert, appellative und expressive Funktionen spielen bei speziell für den Unterricht entwickelten Hörtexten oft keine Rolle mehr. Eine solche „Säuberung“ von Hörtexten kann auch das Hörverstehen erschweren, da die genannten Merkmale vielfach durchaus als Verstehenshilfen wirken (vgl. Little u. a. 2009).

Kommunikationsorientierte Unterrichtskonzepte gehen daher davon aus, dass bei der Wahl von Hörtexten keine sprachliche, sondern nur oder doch primär eine Progression nach Themen sowie Sozio- und Regiolekten maßgebend sein sollte: so sollten nationale oder regionale Varietäten erst mit zunehmender Sprachbeherrschung verstärkt in Hörtexten aufscheinen – wobei der Lernort (im deutschen Sprachraum, in Nachbarschaft etwa zum österreichischen oder sächsischen Deutsch) berücksichtigt werden muss. Auch bei der Wahl der unterschiedlichen Textsorten kann Rücksicht auf Sprachstand und Lernmotivation genommen werden, wobei aber auch eine

gewisse Vielfalt von Textsorten sichergestellt sein muss. Solmecke (2016, 44f.) nennt folgende vier Kriterien als grundlegend:

1. Umfang des Textes; Textsorte: Eignung in bezug auf die Lernziele und die Vorerfahrungen der Lernenden; Thematische Eignung; Textschwierigkeit: Verhältnis bekannter zu unbekanntem Wörtern; Abweichungen von der Standardsprache; Informationsdichte und Abstraktionsgrad u. ä. Dirven (2008, 4f.) hält insbesondere soziolinguistische Faktoren für zentral bei der Einstufung der Schwierigkeit von Hörtexten: so sind standardsprachliche Texte leichter zu verstehen als Texte mit regionalem Standard; noch größere Schwierigkeiten bieten Nichtstandard- Texte. Entscheidend ist, dass der gewählte Hörtext genügend Anknüpfungspunkte für motivierende Lernaufgaben bietet, „deren Ausführung zu sinnvollen kommunikativen Tätigkeiten führt“ (Solmecke 2016, 45; vgl. Abschnitt

Typen von Hörtexten

Gruppierungen und Klassifizierungen von Hörtexten lassen sich nach verschiedenen Gesichtspunkten vornehmen. Grob unterscheiden lassen sich Hörmaterialien einmal nach dem Ort, den sie im Unterricht einnehmen:

a) Den quantitativ größten Bereich bilden die lehrbuchbegleitenden Tonkassetten, die aber auch besonders viel Kritik hervorrufen, da sie vielfach nicht als authentisch eingestuft werden können (vgl. Honnef-Becker 2008);

b) Lehrbuchunabhängige Hörmaterialien bieten in der Regel eine Vielfalt an Übungsaktivitäten und Textsorten, die von speziell für unterrichtliche Zwecke entwickelten Hörprogrammen bis zu didaktisierten authentischen Tondokumenten reichen. Eine gute Übersicht findet sich bei Dahlhaus (2014). In der Regel sind ihnen Transkriptionen der Texte sowie Vorschläge für Übungsaktivitäten beigelegt.

c) Schließlich können alle auditiv oder audiovisuell gespeicherten, nicht für Unterrichtszwecke adaptierten Materialien auch als Hörtexte eingesetzt werden. Das bietet sich insbesondere im Bereich der Landeskunde und der Literaturvermittlung an. Werden solche Materialien über Mittlerorganisationen wie etwa das Goethe-Institut und Inter Nationes

vertrieben, so werden ihnen häufig wenigstens elementare didaktische Hilfen (Hintergrundinformationen, evtl. Wortlisten, evtl. auch Übungsvorschläge) beigelegt.

d) Einen Sonderfall stellen Radio- und Fernsehsprachkurse dar, bei denen ein Großteil des gesamten Lehr-Lernprozesses auf den unterschiedlichsten Hörtexten beruht. Zu nennen sind hier vor allem der Kinder-Fernseh Sprachkurs Anna, Schmidt & Oskar, der Fernseh Sprachkurs Alles Gute! sowie der Radiosprachkurs Deutsch – warum nicht? Nach Untersuchungen über die Effekte solcher Lernformen in den 80er Jahren (vgl. Brodke 2014; Buße u. a. 2015 sowie die Bibliographie von Gazdar 2011) stehen sie trotz großer Hörerzahlen und weltweiter Verbreitung erstaunlicher Weise kaum noch im Zentrum wissenschaftlicher Aufmerksamkeit (vgl. Jung 2004).

* In Anlehnung an Dirven (2008) lassen sich Hörmaterialien entlang einer Skala von spontan gesprochener bis zu gelesener Schriftsprache auch nach dem Grad ihrer Authentizität gruppieren:

a) Spontan gesprochene Hörtexte: Die spontan gesprochene, unvorbereitete Sprache zeichnet sich durch eine besonders starke Häufung der Merkmale gesprochener Sprache aus: die Erkenntnis, gerade im Hinblick auf solche sprachlichen Mittel auch spontan gesprochene Hörtexte in den Unterricht einzubeziehen, hat sich spätestens seit den Vorschlägen von Weydt zur Lehrbarkeit von Partikeln (Weydt 2021; vgl. auch Edelhoff 2009) durchgesetzt. Neben sprachlichen Argumenten wird auch der landeskundliche Wert solcher Hörtexte positiv gesehen. Allerdings werfen solche Dialoge oft Probleme der technischen Qualität auf, so dass vielfach auf Mitschnitte von Diskussionen und Interviews aus dem Hörfunk zurückgegriffen wird (vgl. Bauer 2010), die vielfach nicht mehr alle Merkmale spontaner Sprache zeigen.

Bei von den Lernenden selbst erarbeiteten Interviews dagegen spielen die akustischen Einschränkungen eine geringere Rolle; Projektunterricht bietet viele Möglichkeiten, authentische Hörmaterialien mit Hilfe der Lernenden zu erarbeiten und auch zum Training des Hörverstehens einzusetzen (vgl. Krumm 2017; Wicke 2016). Spontan gesprochene Hörtexte eignen sich

insbesondere für die Entwicklung des Globalverstehens, können auf der Fortgeschrittenenstufe aber auch eingesetzt werden, um die spezifischen Merkmale gesprochener Sprache detailliert zu erarbeiten. Seit den 90er Jahren werden Hörtexte gezielt genutzt, um mit den nationalen oder auch regionalen Varietäten der deutschen Sprache vertraut zu machen; so verfolgt die Hörtextsammlung ‚hören 1‘ (Fritz 1999) zusätzlich das Ziel, auch einen Einblick in die phonologischen, lexikalischen und syntaktischen Qualitäten des Österreichischen Deutsch zu geben.

b) Spontan gesprochene, jedoch vorbereitete Texte: Ein großer Teil der dem Hörfunk und Fernsehen entnommenen Hörtexte fällt sicherlich in diese Rubrik; auch bei Interviews u. ä. werden die Originalaufnahmen für Rundfunksendungen in der Regel vorbereitet und oft auch noch geschnitten, so dass eine stärkere Strukturierung vorliegt als bei belauschten Gesprächen. Interviews, Diskussionen, wie sie auch zahlreiche Materialien des Goethe-Instituts (vgl. die jährlich erscheinende Materialienbroschüre; <http://www.goethe.de>), von Inter Naciones (vgl. die Materialien zur Landeskunde im jährlichen Programmkatalog; <http://www.inter-nationes.de>) liefern, enthalten durchweg alle Merkmale gesprochener Sprache, wenn auch Abbrüche und Selbstkorrekturen weniger häufig vorkommen und auch die Aussprache bereits im Hinblick auf eine größere Zuhörerschaft stärker kontrolliert wird (vgl. die Übersicht über die in Frage kommenden Textsorten bei Edelhoff 2009, 15_23). In zahlreichen Prüfungen wird die Fähigkeit, solche spontan gesprochenen Texte zu verstehen, geprüft.

Höraufgabe mit authentischen Hörtexten, insbesondere Nachrichtensendungen ((vgl. Glaboniat 1998 , 159ff.)). Mit dem in Dublin erscheinenden Materialdienst „Authentik“ (<http://www.authentik.com>) wie auch mit dem „Österreich-Spiegel“ (<http://www.oesterreichinstitut.at>) stehen für den Deutschunterricht regelmäßig erscheinende, d. h. sprachlich und landeskundlich aktuelle Hörmaterialien zur Verfügung, wobei allerdings die Kriterien, nach denen diese Materialdienste die Texte auswählen, nicht präzisiert sind. Beide Materialdienste liefern Transkriptionen sowie einige wenige didaktische Hinweise.

Gerade bei Rundfunk- und Fernsichttexten ist der Übergang zwischen vorbereiteten, spontan gesprochenen, und nicht spontan gesprochenen Texten fließend; bei guten Sprechern kann ein Hörer nicht immer erkennen, ob Texte spontan gesprochen oder abgelesen werden. Auswahlkriterium sollte hier sein, dass möglichst viele der das Hörverstehen unterstützenden Merkmale gesprochener Sprache erhalten sind. Einen Sonderfall stellen in dieser Gruppe sicherlich Reden, Ansprachen und Vorlesungen dar, also Texte, die geschrieben wurden, um dann vorgetragen zu werden. Sie werden zwar nicht spontan gesprochen, aber auch nicht auswendig gelernt bzw. nach einem Drehbuch gestaltet.

Solche Texte eignen sich insofern gut, als sie bewussten Gebrauch von Mitteln der gesprochenen Sprache machen, also Pausen, Wiederholungen, Betonungen gezielt einsetzen, so dass solche Mittel hier gut zu analysieren sind. Andererseits weisen solche Hörtexte weniger Redundanz auf, d. h. sie bedürfen eines gezielten Hörtrainings mit eigenen Übungsformen. Dies gilt z. B. für Vorlesungen, die _ vor allem auf Grund ihrer semantischen Dichte und spezifischer Merkmale von „öffentlichem Sprachgebrauch“ wie z. B. rhetorischen Fragen, speziellen Gliederungssignalen _ für internationale Studierende eine besondere Schwierigkeit darstellen. Bislang existieren für diese Textsorten kaum geeignete Hörmaterialien

c) Gedichte, Lieder, auf Tonträger gesprochene Literatur (Hörbücher), Hörspiele, Theaterstücke, Filme u. ä. bilden eine besondere Gruppe: sie verstoßen _ so Dirven (1977) _ gegen die meisten Regeln der spontan gesprochenen Sprache und weisen eine deutliche Nähe zur geschriebenen Sprache auf (vielfach handelt es sich um auswendig gelernte, „aufgesagte“ geschriebene Texte), wobei je nach Textsorte auch bewusste Mischungen von Elementen der gesprochenen und geschriebenen Sprache eingesetzt werden.

Unter Aspekten der Motivation sowie literarischer und landeskundlicher Zielsetzungen sind diese Textsorten für den Deutschunterricht von großer Bedeutung. In der Regel steht bei ihnen nicht das Hörverstehen als einzelne Fertigkeit, sondern der thematische bzw. ästhetische Aspekt im Zentrum der unterrichtlichen Betrachtung; Hörverstehen wird _ und das ist eine wichtige

Funktion solcher Hörtexte _ beiläufig mitgeübt, und zwar in der Regel in Interaktion mit anderen Fertigkeiten. Berndt etwa kritisiert an der traditionellen Hörspieldidaktik den vor allem rezeptiven Umgang und entwickelt das Konzept einer „produktiven Hörspielerarbeit“ (Berndt 1994; zur Arbeit mit Filmen vgl. Schwerdtfeger 1989).

Hörspiele, die speziell für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht ausgewählt und von didaktischen Hilfen für die Lehrenden sowie einem Übungsteil begleitet werden, liegen z. B. in einer leider nicht fortgeführten Hörspielreihe des Klett- Verlages vor (vgl. insbesondere die Kurzhörspiele Dieter Hirschberg: Hilfe. Stuttgart 1985; Georg Kövary/Evelyn Reben/Roland Bäurle: Gute Nacht allerseits. Drei Kurzhörspiele. Stuttgart 1999; Horst Landau/Evelyn Reben: Das Orakel. Zwei Kurzhörspiele. Stuttgart); auch Inter Naciones bietet Hörspiele an. Eine gewisse Sonderstellung nehmen musikalische Hörspiele ein, die durch die Kombination von Hörtexten und Musik eine besonders motivierende Wirkung ausüben.

In den Arbeitsvorschlägen für diese Hörtexte ist das Hören nur Ausgangspunkt weiter reichender, auf Sprachproduktion zielender Arbeit wie z. B. einer Aufführung der Stücke. Gedichte und Lieder haben einen festen Platz zumindest im schulischen Deutschunterricht (vgl. van Eunen 1992), dennoch gibt es erstaunlich wenige speziell für den fremdsprachlichen Deutschunterricht zusammengestellte Gedicht- und Liedsammlungen auf Tonträgern, die Lehrenden zusätzliche Hilfen für die Arbeit an die Hand geben. Für literarische Texte kann auf die Materialien von Inter Naciones verwiesen werden (z. B. Hans Weber: Vorschläge. Bonn 2000), für Lieder seien beispielhaft die aus dem vom Goethe-Institut betreuten Projekt POOL LIFDU Lieder für den Deutschunterricht hervorgegangenen Materialien erwähnt, z. B. Mein Gespräch, meine Lieder, Liedermacher im Deutschunterricht. Berlin u. a. mit ausführlichem Arbeitsbuch. Wie weit die zunehmend vertretene Gattung der (nicht didaktisierten) Hörbücher _ auf CD gesprochene literarische Texte _ auch im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht eingesetzt wird, ist schwer einzuschätzen.

Hörübungen

Wie weit es gelingt, mit Hörtexten tatsächlich die Verstehensfähigkeit zu entwickeln, hängt in starkem Maße von den Höraufgaben ab; die Art der Aufgabenstellungen entscheidet auch darüber, ob bereits in einem frühen Lernstadium mit komplexen Hörtexten gearbeitet werden kann. Nicht nur verschiedene Textsorten verlangen unterschiedliche Höraufgaben, auch die mit dem Hören verbundenen Lernziele können unterschiedlich sein und verschiedene Aufgaben erfordern. Je nach Lernstand und Lernziel werden dabei die unterschiedlichen Hörstile zum Ausgangspunkt genommen:

a) das Einhören bzw. orientierende Hören, bei dem es zunächst einmal um das Vertrautwerden mit Prosodie und Sprechatmosphäre geht, um das Identifizieren von Sprechrollen u. ä.

b) das Globalverstehen (extensives Hören), bei dem erste Hörstrategien mobilisiert werden müssen;

c) das analytische bzw. selektive Hören, bei dem je nach Aufgabenstellung sprachliche oder auch thematische und situative Aspekte im Vordergrund stehen können;

d) das Wort-für-Wort-Verstehen (intensives Hören), das auch zu einer Erweiterung des Wortschatzes beitragen kann. Solmecke fasst die grundsätzlichen Überlegungen für die Gestaltung bzw. Auswahl von Hörübungen in vier Fragen zusammen:

1. Schulen diese Übungen das Textverstehen oder etwas anderes?
2. Steht das Verstehen oder das Behalten im Vordergrund?
3. Gehen die Lernenden mit einer Verstehensabsicht an den Text, die auch außerhalb des Unterrichts denkbar wäre?
4. Unterstützen die den Lernenden im Rahmen der Übung gestellten Aufgaben ihr Bemühen um das Textverstehen oder testen sie dieses? (Solmecke 2016, 46).

Die von Adelheid Schumann (2015) entwickelte Übungstypologie für die Arbeit mit Hörtexten unterscheidet zwischen Übungen zur

Hördiskrimination, zur Semantisierung, zur Textstrukturierung, zur Situations- und Intentionsbestimmung sowie zur Erweiterung des Sprachwissens insbesondere im Hinblick auf die gesprochene Sprache. Little u. a. (1998, 31ff.) legen eine Übungstypologie vor, die vom Textverstehen über Formen des analytischen Hörens zu produktiven Aufgaben führt.

Fazit

Zum Schluss zeigt der Einsatz der Hörmaterialien im algerischen Fremdsprachenunterricht ein großes Desiderat, denn es werden kaum Forschungen zu diesem Thema durchgeführt. Deswegen plädieren wir nachdrücklich für eine starke Verwendung von Hörmaterialien im Unterricht, um diese Lücke zu schließen. Die algerischen Lehrenden sind in diesem Sinne aufgefordert, solche Medien gezielt und konsequent zu benutzen, um optimale Ergebnisse im Hinblick auf das Lehren und Lernen der Sprachen in Algerien zu fördern.

Literatur

- Baat, Wolfgang u. a. (2016): Deutsche und Schweden. Interkulturelle Unterschiede in Gesprächssituationen. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer 2016/II, 56_60.
- Bauer, Hans Ludwig (2010): Alltagsdialoge in Alltagssituationen. In: Peter Kühn (2006), 171_193.
- Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm (Hg.) (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Erw. Aufl. Tübingen.
- Berndt, Annette (2021): Produktiver Einsatz von neuen Hörspielen und auditiver Dichtung im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. München (Studien Deutsch 19).
- Brodke, Dieter (Hg.) (2014): Schulfernsehen im fremdsprachlichen Medienverbund. Paderborn; Hannover (Paderborner Werkstattgespräche 6).
- Bufe, Wolfgang; Ingo Deichsel; Uwe Dethloff (Hg.) (2015): Fernsehen und Fremdsprachenlernen. Tübingen.
- Buttaroni, Susanna (2021): Fremdsprachenwachstum. Ismaning.
- Dahlhaus, Barbara (2014): Fertigkeit Hören. Berlin u. a. (Fernstudieneinheit 5).
- Dirven, René (Hg.) (2008): Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht – Listening comprehension in foreign language teaching. Kronberg.
- Edelhoff, Christoph (Hg.) (2009): Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. München.
- Gadzar, Aban (2011): Fremdsprachenlernen mit Hörfunk und Fernsehen. Eine Bibliographie ausgewählter Fachliteratur. München (Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen, Bibliographischer Dienst Nr. 2).
- Glaboniat, Manuela (2009): Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck.
- Henrici, Gert (2014): Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler.
- Honnef-Becker, Irmgard (2014): Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Peter Kühn (Hg.), 45_77.

- Jung, Udo H. (2004): Fremdsprachen durch Massenmedien. In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), 129_134.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2017): Unterrichtsprojekte. München (Fremdsprache Deutsch, Heft 4).
- Kühn, Peter (2017): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M. u. a.
- Ortner, Brigitte (2010): Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Ismaning.
- Schumann, Adelheid (2012): Übungen zum Hörverstehen. In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), 244_246.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2007): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin u. a.
- Schwitalla, Johannes (2019): Gesprochenes Deutsch: eine Einführung. Berlin (Grundlagen der Germanistik 33).
- Slembeck, Edith (2011) Mündliche Kommunikation.
- Weydt, Harald u. a. (1983): Kleine deutsche Partikellehre. Stuttgart.
- Wicke, Rainer Ernst (1995): Kontakte knüpfen. Berlin u. a. (Fernstudieneinheit 9).