

Zur Gestaltung des Hörverstehenstrainings in universitären Sommerdeutschkursen

Sylvia Adamczak-Krysztofowicz und Antje Stork

Zusammenfassung

Jedes Jahr kommen Tausende von Deutschlernenden aus den verschiedensten Ländern nach Deutschland, um in universitären Sommerdeutschkursen u. a. ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. In dem Beitrag stellen wir Ergebnisse aus der Unisom-Studie vor, in der durch eine Teilnehmerbefragung ermittelt wurde, welche Aufgabenformate und Hörtexte die Deutschlernenden beim Hörverstehenstraining bevorzugen bzw. sie zur Mitarbeit anregen. Die Ergebnisse geben wichtige Hinweise für die Gestaltung des Hörverstehensstrainings in universitären Sommerdeutschkursen.

1. Einleitung

Hörverstehen ist eine der Basisfertigkeiten, ohne die zwischenmenschliche Kommunikation nicht möglich ist. Es nimmt in der muttersprachlichen Alltagskommunikation im Durchschnitt mit 45 % eine führende Position ein, gefolgt vom Sprechen mit 30 %, dem Lesen mit 16 % und schließlich dem Schreiben mit 9 % (Neveling 2000: 3). Andere Aufgliederungen gehen, wenngleich sie in den Prozentangaben leicht voneinander abweichen, von vergleichbaren Verhältnissen aus (z. B. Solmecke 2001: 893; Kieweg 2003: 23).

Die Vermutung liegt nahe, dass auch Deutschlernende in universitären Sommerkursen, die aus ihrem Heimatland für

einen begrenzten Zeitraum, zumeist einen Monat, in eines der Zielsprachenländer kommen, dem Hörverstehen einen großen Stellenwert beimessen. Darüber hinaus stellt sich aber die Frage, wie aus Sicht der Lernenden ein Hörverstehenstraining gestaltet werden sollte, d. h. welche Aufgabenformate und Hörtexte sie bevorzugen bzw. zur Mitarbeit anregen. Eine Antwort auf diese Fragestellung bietet die Auswertung einer von uns an vier deutschen Hochschulen (Frankfurt, Kiel, Mainz, Marburg) durchgeführten Kursteilnehmerbefragung im Rahmen der sogenannten Unisom-Studie¹, die wir in diesem Beitrag vorstellen. In Abschnitt 2 werden konkrete Überlegungen zu Aufgabenarten im Bereich des holistisch orientierten

1 In dieser Studie zu universitären Sommerintensivkursen in Deutschland wurden in mehreren Fragenkomplexen Zielsetzungen, Inhalte, Schwerpunktsetzungen sowie Lehr- und Lernmittel der Sommerintensivsprachkurse unter besonderer Berücksichtigung des Hörverstehenstrainings ermittelt. Neben dem Einsatz quantitativer Fragebögen wurden qualitative Interviews mit ausgewählten Lehrenden durchgeführt.

Hörverstehenstrainings¹ angestellt. Im nächsten Teil werden die wichtigsten Hörtextgruppen hinsichtlich ihrer Einsetzbarkeit für das Hörverstehenstraining bewertet (Abschnitt 3). Darauf aufbauend werden nach einer kurzen Charakterisierung der im Rahmen der Untersuchung befragten Kursteilnehmer (Abschnitt 4) Ergebnisse der Kursteilnehmerbefragung zu lernerbezogenen Text- und Aufgabenpräferenzen präsentiert (Abschnitt 5) und ein Fazit gezogen (Abschnitt 6).

2. Klassifikation und Progression von Höraufgaben

Der Terminus »Höraufgabe« bezieht sich zum einen auf inhaltsorientierte (= *focus on meaning*), möglichst authentische, für die Lerner relevante (= *personal involvement*) und autonomiefördernde Lernaufgaben, die kognitive Prozesse auslösen, diverse Bestandteile der kommunikativen Kompetenz aufbauen und dadurch das verstehende Hören fördern sollen (zur Zusammenfassung der wichtigsten Funktionen von Lernaufgaben vgl. Skehan 1998: 95 und Leupold 2007: 29).

Die mit verstehendem Hören verbundenen unterschiedlichen Lernziele (Verstehensabsichten) erfordern jeweils differenzierte Aufgabenstellungen. Je nach didaktischem Lernziel, Sprachniveau und methodischem Ansatz können verschiedene Lernaufgabenarten im Hörverstehenstraining zum Tragen kommen, die im Folgenden anhand der Kriterien des Zeitpunkts ihres Einsatzes, der erwarteten Reaktion, ihres Grades der Offenheit und der Verarbeitungstiefe klassifiziert und hinsichtlich ihrer Progression diskutiert werden.

2.1 Aufgabenart nach Zeitpunkt des Einsatzes

In Bezug auf den Zeitpunkt des Einsatzes im Unterrichtsprozess unterscheidet man prä-auditive, auditive und post-auditive Aufgaben, die in der Vorphase, Hörphase oder Nachphase des Hörverstehenstrainings eingesetzt werden (vgl. Dahlhaus 1994: 125 f., Eggers 1994: 33 ff., Honnef-Becker 1996: 59 f. und Wiemer 1999: 50 f.):

2.1.1 Prä-auditive Aufgaben sollen zum Textthema hinführen, das Vorwissen durch Aufbau einer Hörerwartung aktivieren und den themenbezogenen Wortschatz einführen. Zu solchen vorbereitenden Verfahren gehören u. a.:

- kognitive Wortschatzarbeit (z. B. Erstellen von Wortigel oder Wortspinnen, Synonym- und Antonymdiagramme);
- Arbeit mit einem Lesetext oder mit visuellen Impulsen (z. B. Bildern, Karikaturen, Videosequenzen) ähnlicher Thematik;
- Aufstellung von Hypothesen; produktive Arbeit mit dem Titel, Überschriften, Satzkarten, akustischen Impulsen (z. B. Stimmen, Geräuschen) oder mit inhaltlichen Schlüsselwörtern.

2.1.2 Auditive Aufgaben dienen der Gewöhnung an fremdsprachliche Hörtexte sowie der Übung entsprechender Hörstrategien. Zu begleitenden Verfahren gehören z. B.

- Arbeit mit Bildern, die man in die richtige Reihenfolge bringen, vervollständigen oder nach Anweisung selber zeichnen soll;
- Zuordnen von Informationen durch Pfeile; Zahlen- und Wortbingo;

1 Die holistisch ausgerichtete Hörverstehensdidaktik sieht das verstehende Hören als einen komplexen und unteilbar zu entwickelnden Prozess. In diesem Zusammenhang zielt sie auf eine ganzheitliche, meistens inhaltlich orientierte, sowohl eindirektionale (d. h. mediale) als auch zweidirektionale (d. h. interaktive) Vermittlung der Hörverstehenskompetenz ab.

- Korrektur von fehlerhaften Textpassagen, Ausfüllen von Arbeitsblatt, Tabelle, Raster oder Liste;
- Ankreuzen von geschlossenen Fragen (siehe unten);
- Markierung der Teilmenge aus Gesamtmenge;
- Ordnen bzw. Sortieren von Textteilen; handlungsorientierte non-verbale Ausführung von Anweisungen bei den *Total Physical Response-Diktaten*;
- Beantwortung von offenen Fragen (siehe unten) und Vervollständigung von halb-offenen Fragenformaten (siehe unten).

2.1.3 *Post-auditive Aufgaben* können als nachbereitende Komplexübungen ganz unterschiedliche Zwecke verfolgen, u. a. können sie der Überprüfung der Lösungen und/oder Klärung bzw. Analyse der sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeiten dienen, die bei der Bearbeitung von Aufgaben in der Hörphase aufgetreten sind. Anhand von post-auditiven Aktivitäten (z. B. Vervollständigung der Dialogskizze; Erstellung des Flussdiagramms; schriftliche oder mündliche Wiedergabe von Hauptgedanken des Hörtextes mit Hilfe von Stichwörtern; persönliche Stellungnahme, Formulierung von Hypothesen für den Weitergang des Gesprächs/der Geschichte; Umgestaltung des Hörtextes in ein anderes Medium oder in eine andere Textsorte; Entwicklung inhaltlicher Alternativen; Rollenspiel etc.) lässt sich darüber hinaus auf eine natürliche Art und Weise ein Übergang vom Hörverstehenstraining zur eigenen Sprachproduktion beim Sprechen und Schreiben, aber auch zur vertiefenden Textrezeption beim Lesen finden.

2.2 Aufgabenart und erwartete Reaktion

Hier wird zwischen verbaler und nicht verbaler Reaktion von Hörenden unter-

schieden (vgl. dazu exemplarisch Voss 1984: 74 ff.):

2.2.1 *Verbale Aufgaben*, d. h. Verfahren mit Sprachproduktion/Reproduktion, wie die Beantwortung von Fragen, kommen in allen Stufen zum Einsatz.

2.2.2 *Nonverbale Aufgaben*, d. h. Verfahren ohne Sprachproduktion, eignen sich sehr gut für Anfänger und können beispielsweise durch das Nachzeichnen einer im Hörtext gegebenen Wegbeschreibung oder das Ergänzen eines vorgegebenen Bildes nach Instruktion ausgeführt werden.

Um die verschiedenen Leistungen der Lernenden beim verstehenden Hören in Betracht zu ziehen, sollten die aufgabengeleiteten Aktivitäten eine Progression von nonverbalen Aufgabenformaten über Aufgabenformate mit geringer Sprachproduktion/Reproduktion zu Aufgabenformaten mit schriftlicher/mündlicher Sprachproduktion zulassen. Zur Ausdifferenzierung der Art der schriftlichen/mündlichen Sprachtätigkeit (z. B. imitierend reproduktiv, problemlösend produktiv, formbezogen, inhaltsbezogen, inferierend antizipierend etc.) bei allen Arten sprachlicher Reaktion auf das Gehörte sei auf Solmecke (1999: 321) verwiesen.

2.3 Aufgabenart nach Grad der Offenheit

In Bezug auf den Grad der Offenheit von Hörverstehens-Aufgaben wird zwischen geschlossenen, halboffenen und offenen Aufgaben differenziert:

2.3.1 *Geschlossene Aufgaben* lassen die Lerner die richtige Lösung unter den vorgegebenen Antwortalternativen nur herausfinden und markieren. Zu den typischen geschlossenen Aufgabentypen gehören: Multiple-choice-Aufgaben (Mehrwahl-Antwort-Aufgaben bzw. Mehrfachwahl-Aufgaben), Alternativ-

Antwort-Aufgaben (d. h. Ja/Nein ankreuzen oder Richtig/Falsch ankreuzen bzw. Zwei-Thesen-Aufgabe) und Zuordnungsaufgaben. Diese Aufgaben überprüfen in erster Linie das Detailverstehen, können aber auch bei der Kontrolle selektiven Hörens eingesetzt werden. Zu den Vor- und Nachteilen der genannten geschlossenen Aufgabenformate sei auf Zehren (1999: 59 ff.) verwiesen.

2.3.2 Bei *halboffenen Aufgabenformen* sind Antworten innerhalb eines präzise begrenzten Kontextes nur teilweise von den Lernern selbst zu formulieren. Zu den halboffenen Aufgaben zählen: *Ergänzungsaufgaben* (Ergänzungen von Lücken in Einzelsätzen, Listen und Tabellen), *Lückentexte* (Ergänzungen von gezielt vorgegebenen Lücken in einem zusammenhängenden Text), *Cloze-Tests* (Ergänzungen von mechanisch getilgten Wörtern). Halboffene Aufgaben kommen relativ selten zum Einsatz, weil sie häufig zu hohe Anforderungen an das Mitschreiben stellen und dadurch Speicher- und Antizipationsprozesse behindern können.

2.3.3 *Offene Aufgaben* sind mit relativ selbstständiger Schreibarbeit des Textrezipienten verbunden, verlangen eine (leicht oder auch stark) modifizierte Wiedergabe des Textes und stellen daher an den Hörer höhere Anforderungen. Diese Aufgabenformate können sowohl zur Kontrolle und Bewertung des extensiven Hörens (also des Globalverstehens und des selektiven Hörverstehens) als auch des intensiven Hörens (also des Detailverstehens) verwendet werden. Offene Aufgabenstellungen enthalten vor allem offene Fragen zum Textinhalt und zu Textzusammenhängen, stichwortartige Beantwortung von globalen W-Fragen, Eintragungen von einzelnen Informationen in Raster oder Zusammenfassungen der relevanten Hauptinformationen von Tex-

ten. Allerdings muss man bei der Aufgabenstellung beachten, dass bei den produktiven Schreibleistungen der Lerner viele stilistische, orthographische und grammatische Unvollkommenheiten entstehen können. Zehren (1999: 60) empfiehlt in dieser Situation bei der Beurteilung zu erwägen, ob und in welcher Gewichtung sprachliche Fehler bei der Bewertung offener Übungstypen sanktioniert werden sollen. Van Weeren (1992: 58) schlägt dagegen den Einsatz der Muttersprache als Lösung vor.

Um den unterschiedlichen Leistungsniveaus der Lernenden gerecht zu werden, ist eine sinnvolle Progression von geschlossenen Aufgaben über halboffene Aufgabenformate zu offenen Aufgaben bei der Konzeption des Hörverstehenstrainings sinnvoll einzuplanen.

2.4 Aufgabenart im Hinblick auf die geforderte Textverarbeitung

Darin inbegriffen sind differenzierte Arten der Fragenformulierung, d. h. Fragen zum globalen, detaillierten oder selektiven Verständnis, Fragen zum Verständnis indirekter Sprechakte, Fragen zum Verständnis von Konsequenzen, Fragen zum Verständnis von Einstellungen, Assoziationen, Sprechermotiven, Fragen zu den Beziehungen zwischen den Charakteren sowie doppeldeutige Fragenformulierungen (vgl. Zydatiś 2005: 103). Die geforderte Textverarbeitung lässt sich erleichtern, wenn man mehr Fragen zum Globalverständnis formuliert und sie immer vor Fragen zum Detailverständnis stellt.

Großer Wert ist einem abwechslungsreichen Einsatz von Aufgabenformaten in den Sommerkursen beizumessen. Bei der lernerbezogenen Aufgabenstellung gilt allerdings generell, dass Aufgabenformate zur Informationsentnahme auf der Textoberfläche, die wenig komplexe Denkopoperationen seitens der Hörer erfor-

dem, leichter sind als Aufgabenformate zum analytischen Verstehen, die tiefgehende kognitive Teilprozesse und häufig auch erhöhte sprachproduktive Aktivitäten voraussetzen. Die Schwierigkeit einer komplexen Aufgabe lässt sich allerdings laut Solmecke (1999: 325) teilweise dosieren, indem man sie mit zusätzlichen Erklärungen in Form von Sprach- oder Sachinformationen, Musterbeispielen und Strukturierungshilfen versieht.

3. Klassifikation und Auswahl von Hörtexten

Im Folgenden sollen die wichtigsten Hörtextarten im erweiterten Sinne, die verschiedene Mischformen der mehrkanaligen auditiven Textrezeption umfassen, nach vier komplexen textbezogenen Klassifikations- und zugleich Auswahlkriterien (d. h. nach der Art der textuellen Realisierung, der Präsentationsform, Form der Mündlichkeit sowie nach den Textsortenmerkmalen) gruppiert und hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten für das Hörverstehenstraining bewertet werden.

3.1 Art der textuellen Realisierung

In Bezug auf das Kriterium der textuellen Realisierung kann folgender Katalog von im Fremdsprachenunterricht einsetzbaren auditiven Texten in ihrer weiten Bedeutung aufgestellt werden:

3.1.1 Auditive Texte als Hörtexte sensu stricto, für die eine einkanalige auditive Textverarbeitung charakteristisch ist (z. B. auf CDs oder Kassetten aufgezeichnete Interviews, Nachrichten, Durchsagen etc.).

3.1.2 Hörsehtexte: Da sich das Hör-Seh-Verstehen in der Fremdsprachendidaktik erst seit Beginn der 1990er Jahre etabliert hat, ist die Forschungslage dazu noch relativ spärlich. Einige einleitende Bemerkungen zur Hör-Seh-Verarbeitung

und -didaktik finden sich jedoch bei Meißner (2001), Schwerdtfeger (2001, 2003) und Thaler (2007).

Kennzeichnend für diese Gruppe von Hörverstehenstexten ist, dass die gesprochenen Texte mit den parallel gezeigten Bildern in einen Zusammenhang gebracht werden müssen, um die Bedeutung zu konstituieren. Da die (in den Fernsehsendungen und Filmausschnitten) gezeigten Bilder medienspezifischen Konventionen unterliegen und komplexere Verstehensstrategien erfordern, soll das mehrdimensionale Ton-Bild Verständnis sorgfältig abgestuft und auf die jeweilige Rezipientengruppe angepasst werden.

3.1.3 Auditive Texte in Kombination mit Schrifttexten: Zu dieser Gruppe werden beispielsweise Lieder auf einer CD oder Kassette, denen der Text beigelegt ist, oder vorgetragene Dichtung bzw. literarische Kleinformen mit Text (Hörbücher) gerechnet. Die Arbeit mit diesen Mischformen von Hörtexten im Fremdsprachenunterricht umfasst die simultane Verarbeitung von auditiven und geschriebenen Informationen und ermöglicht eine Hilfestellung durch das Leseverstehen bei der Aufgabenlösung im Bereich des verstehenden Hörens (zur Integration von Hören und Lesen vgl. Myczko 1995: 111 f.).

3.1.4 Hörsehtexte in Kombination mit Schrifttexten: Hier handelt es sich um Hörvorlagen, bei denen Ton, Bild und geschriebene Sprache als simultane Bestandteile in einem Textverarbeitungsprozess auftreten (z. B. Filme mit Untertiteln, Musikclips mit Liedtext etc.).

Trotz des erforderlichen technischen und zeitlichen Aufwands sollte der Einsatz solcher Mischformen von Hörtexten im engeren Sinne die bewährten Formen der herkömmlichen Hörverstehensförderung regelmäßig vervollständigen.

3.2 Präsentationsform

In Anlehnung an Hüllen (1977: 35) können nach diesem Kriterium Hörtexte in drei Gruppen aufgeteilt werden:

3.2.1 Monologische Hörtexte: zu dieser Gruppe zählen vor allem Kurzmeldungen im Radio, Werbung, Präsentationen, Berichte, Kommentare, Reportagen, Vorträge, Nachrichten.

3.2.2 Dialogische Hörtexte: dazu gehören Telefonanrufe, Interviews, an denen zwei Gesprächspartner beteiligt sind, oder Dialoge aus Filmen oder Theaterstücken.

3.2.3 Multilogische Hörtexte: zu dieser Gruppe zählen Gruppeninterviews, Talkshows, Unterhaltungen, Diskussionen.

Grundsätzlich sollten alle unterschiedenen Präsentationsmodalitäten im Hörverstehenstraining in den Sommerkursen zum Tragen kommen, wobei hinsichtlich der Progression zuerst den monologischen Hörtexten und erst dann den dialogischen Hörtexten der Vorzug zu geben ist. Multilogische Hörtexte sind dagegen im nächsten Schritt allmählich und sorgfältig aufbereitet heranzuziehen.

3.3 Form der Mündlichkeit

In Anlehnung an Dirven (1984: 21 ff.) kann man bei der Typologisierung von Hörtexten von den Unterschieden zwischen geschriebener und gesprochener Sprache ausgehen (zur eingehenden Charakteristik gesprochener Sprache vgl. Schwitalla 1997: 14 ff., Hess-Lüttich 2001: 284 ff. und Grotjahn 2005: 128 ff.) und folglich drei Gruppen von Hörtexten unterscheiden:

3.3.1 Nicht spontan gesprochene Hörtexte: Unter diese Kategorie fallen alle Texte, die zuerst geschrieben wurden und erst dann vorgelesen bzw. auswendig aufgesagt werden. Wegen ihrer geringen Redundanz und der daraus folgenden ho-

hen Informationsdichte können solche Hörtexte wie auf Tonträger gesprochene Literatur (Hörbücher), Vorlesungen, Theaterstücke zum einen den Rezeptionsprozess beeinträchtigen. Zum anderen können sie aber durch ihre sprachliche Korrektheit und thematische Geschlossenheit das verstehende Hören erleichtern. Da der landeskundliche bzw. ästhetische Aspekt sowie die motivierende Funktion bei dieser Gruppe von Hörtexten in den Vordergrund des Unterrichtsgeschehens zu stellen sind, wird das verstehende Hören in diesem Fall integrativ mit anderen Fertigkeiten beiläufig mitgeübt, worauf Krumm (2001: 1090) mit Recht hinweist.

3.3.2 Vorbereitet spontan gesprochene Hörtexte: Zu dieser Zwischenkategorie gehören Interviews, Reden, Ansprachen, Nachrichten oder Debatten, die einerseits auf Grund der Vorbereitungsmöglichkeit des Sprechers strukturiert, kontrolliert und durchdacht sind, andererseits enthalten sie durchweg die Besonderheiten der spontan gesprochenen Sprache wie Wiederholungen, Betonungen, Gliederungssignale oder Denkpausen etc.

3.3.3 Unvorbereitet spontan gesprochene Hörtexte: Dieser Gruppe sind diverse Alltagsgespräche zuzuordnen, die durch die Lexik aus dem Bereich der gesprochenen Umgangssprache, grammatische Unregelmäßigkeiten, ellipsenförmige Sätze, sprachliche Redundanzen oder Anakoluthe gekennzeichnet sind. Diese Hörtexte eignen sich insbesondere für die Schulung des globalen Verstehens sowie für die Erarbeitung von Besonderheiten gesprochener Sprache.

Im Hörverstehenstraining sollten alle drei Erscheinungsformen der gesprochenen Sprache verwendet werden, wobei den vorbereitet spontan gesprochenen Hörtexten die Priorität einzuräumen ist.

3.4 Textsortenmerkmale¹

Dieses Kriterium umfasst folgende zwei Hauptgruppen von Hörtexten:

3.4.1 Fiktionale Hörtexte: Dieser Gruppe werden im Folgenden alle Hörtexte literarischer Art zugeordnet, zu denen sowohl die dem ästhetischen Genuss dienenden poetischen Hörtexte (z. B. vorgelesene Gedichte) als auch alle erzählenden (d. h. narrativen) Hörtexte (z. B. vorgelesene Kurzgeschichten, Ausschnitte aus Hörbüchern) gehören. Stellenwert und Kriterien der Auswahl von literarischen Schrifttexten werden genau bei Adamczak-Krysztofiowicz (2003: Kapitel 3.4) charakterisiert.

3.4.2 Nicht-fiktionale Hörtexte: Zu dieser Gruppe zählen allgemeine Gebrauchstexte wie z. B. Radiokommentare, Fernsehnachrichten, Reportagen etc. Sie werden auch als Alltagstexte oder als pragmatische, populärwissenschaftliche bzw. expositorische Texte bezeichnet. (Zur recht uneinheitlichen und noch lückenhaften Forschungslage zur Begriffsbestimmung, Abgrenzung und Typologisierung geschriebener Sach- und Gebrauchstexte vgl. Adamczak-Krysztofiowicz 2003: Kapitel 3.5).

Außerdem zählen dazu spezialisierte Sachtexte wie z. B. mündliche Präsentationen, Referate oder Vorträge zu einem Sachthema, die gegenüber fiktionalen Hörtexten durch drei entscheidende Kriterien abgegrenzt werden können: reine Zweckhaftigkeit, unmittelbarer Realitätsbezug und Explizitheit der Information.

Wichtige Komponenten der Hörverstehenskompetenz lassen sich mit beiden Grundformen sprachlicher Darstellungen im Hörverstehenstraining gezielt för-

dern. Die bevorzugten Textsorten sind allerdings durch eine Befragung der Lerngruppe zu bestimmen.

4. Kurze Charakteristik der im Rahmen der UNISOM-Studie befragten Kurs Teilnehmer

Sommerkurse werden in Deutschland seit 1889 (erster Sommerkurs in Jena) durchgeführt und richten sich an »ausländische Studierende, die sich einige Wochen in Deutschland mit deutscher Sprache und Kultur befassen möchten« (Bauer 2002: 12). Der DAAD präsentiert Informationen zu den aktuellen Kursen auf seiner Homepage (unter: <http://www.daad.de/deutschland/deutschlernen/sommerkurse/00490.de.html>) sowie in einer Broschüre und CD-ROM. Der Umfang der Deutschintensivkurse im Gesamtpaket der Sommerkurse ist unterschiedlich hoch. Seit 1999 gibt es auch Kursangebote in englischer Sprache (Bauer 2002: 37).

In die quantitativ-qualitative Unisom-Studie wurden vier Hochschulen in Deutschland einbezogen, und zwar in den drei Bundesländern Hessen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Es handelte sich hierbei sowohl um sog. Sommeruniversitäten (Frankfurt, Marburg), in deren Rahmen die TeilnehmerInnen im Sommer 2007 Veranstaltungen in ihren jeweiligen Fächern (teilweise auf Englisch) belegen konnten und begleitend Deutschunterricht erhielten, als auch um internationale Sommerkurse, die sich stärker auf den Sprachunterricht konzentrierten. Fast die Hälfte (46,83 %) der auswertbaren Fragebögen (n = 126) stammt von TeilnehmerInnen verschiedener universitärer Sommerkurse in Kiel,

¹ Textsorten werden hier als begrenzte Mengen von Textexemplaren mit spezifischen Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer Gestaltung, Funktionalität und Sprachstruktur gedeutet.

etwa ein Viertel von TeilnehmerInnen der Sommeruniversität in Frankfurt a. M. (25,57%), 16,67% von TeilnehmerInnen des internationalen Sommerkurses in Mainz und 7,94% aus der Sommeruniversität in Marburg. Von den insgesamt 126 KursteilnehmerInnen waren ca. 79% weibliche Deutschlernende. Bei allen Befragten handelte es sich ausschließlich um erwachsene Lernende der Mittel- und Oberstufe, von denen die überwiegende

Mehrheit (über 70%) zum Zeitpunkt der Untersuchung noch ein Hochschulstudium absolvierte (89 Personen). Unter den verbleibenden Befragten waren darüber hinaus 13 Lehrende und jeweils 3 SchülerInnen sowie ÜbersetzerInnen. Was die Altersstufe anbetrifft, entfielen die häufigsten Nennungen (knapp 80%) dementsprechend auf die Altersspanne zwischen 18 und 24 Jahren (vgl. Abbildung 1).

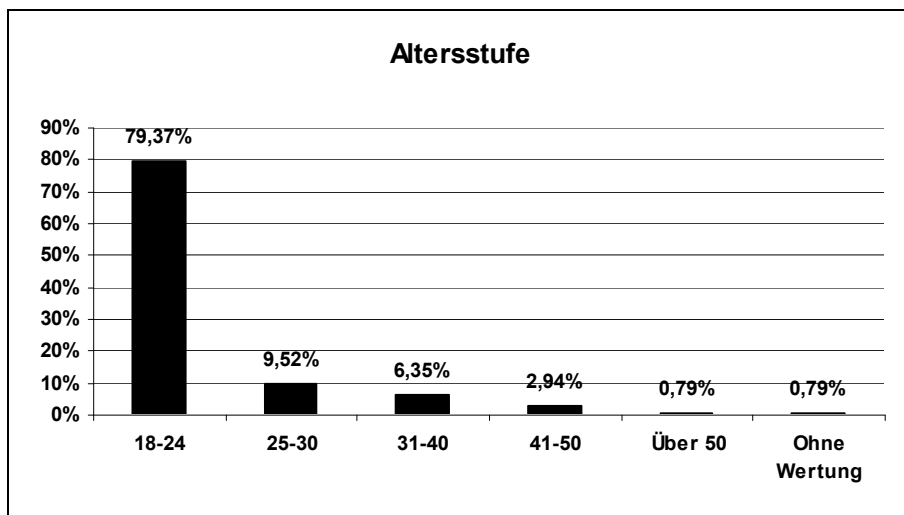


Abbildung 1: Alter der TeilnehmerInnen

Die meisten TeilnehmerInnen (etwa ein Fünftel) gaben an, aus Russland zu kommen, etwa 13% nannten Polen.

5. Wünsche und Bedürfnisse der KursteilnehmerInnen hinsichtlich der Hörtextauswahl und Aufgabengestaltung

In Bezug auf die bevorzugten Höraktivitäten sowie die Verfahrensweise bei der Textauswahl und bei der Aufgabenkonstruktion im Hörverstehenstraining wurden folgende Fragen gestellt:

»An dem Hörverstehenstraining beteilige ich mich....

(Markieren Sie bitte auf jeder Zeile einen entsprechenden Buchstaben von A bis D, ob Sie die betreffende Höraktivität A (sehr gerne), B (gerne), C (nicht so gerne) oder D (überhaupt nicht gerne) machen.)

- ... wenn wir Lieder hören
- ... wenn wir Märchen und Geschichten hören
- ... wenn wir authentische Fernsehprogramme sehen
- ... wenn wir Lehrbuchtexte hören
- ... wenn wir Kurzfilme/Filme sehen
- ... wenn wir etwas über Land und Leute erfahren
- ... wenn wir Fragen zum Text beantworten sollen
- ... wenn wir den gehörten Text zusammenfassen sollen

- ... wenn wir eine der zwei Alternativen (Richtig/Falsch bzw. Ja/Nein) ankreuzen sollen
- ... wenn wir Lücken in Einzelsätzen/Tabellen/Listen zu ergänzen haben
- ... wenn wir eine Multiple-Choice-Aufgabe (Auswahl a, b oder c bzw. d) ankreuzen sollen
- ... wenn wir neue Schlüsselwörter aus dem Hörtext vor dem Hören genau erklärt bekommen haben
- ... wenn der Text unserem sprachlichen Niveau entspricht (z. B. Lehrbuchdialoge)
- ... wenn die Texte viel Neues und Interessantes vermitteln
- ... wenn ich mir beim Hören Notizen mache
- ... wenn ich den Text in Abschnitten höre
- ... wenn ich den Hörtext mehr als zweimal höre
- ... wenn ich dem Sprecher oder Vorleser auf den Mund schauen kann
- ... wenn ich zu dem gehörten Text vorher Assoziationen gesammelt habe (in Form eines Wortigels, eines Assoziationsnetzes, einer Collage)
- ... wenn es vorher visuelle Hilfen (z. B. Fotos, Überschriften) zu dem Text gibt
- ... wenn der Text klar und überschaubar gegliedert ist
- ... wenn das Thema und die Inhalte meinem Wissen und Erfahrungen angepasst sind
- ... wenn ich vorher Aufgaben/Fragen zu dem Hörtext bekommen habe, auf die ich mich konzentriere
- ... wenn ich die Transkription des Hörtextes dazu mitlesen kann
- ... wenn, ich (?)«

»Für die Verbesserung der Hörverstehensentwicklung bei Erwachsenen auf meiner Niveaustufe empfehle ich meinen Kursleitern (Bitte ergänzen Sie)« (offene Frage)

Die Beantwortung der ersten genannten Fragestellung, die sowohl bevorzugte Höraufgaben und Texte als auch konkrete Kriterien der Textauswahl in den Vordergrund stellte, erbrachte die folgende Ergebnisse (vgl. Abbildung 2), die zur besseren Übersicht in drei Kategorien zusammengefasst werden:

1. Beliebte Textsorten:

Die Ergebnisse zeigen die besondere Vorliebe der Kursteilnehmer für die Arbeit mit authentischen Filmen, Fernsehprogrammen und Liedern. Die Auswertung

dieser Fragenkategorie lässt auch die Schlussfolgerung zu, dass viele Erwachsene (d. h. über 46 % der Befragten) nicht so gerne bzw. überhaupt nicht gerne mit auditiven Lehrbuchtexten arbeiten. Eine Erklärung der Abneigung fast der Hälfte der Kursteilnehmer gegen Lehrbuchhörtexte ist vielleicht auf die mangelnde Aktualität und Authentizität und somit fragliche Attraktivität dieser Lehrmaterialien zurückzuführen.

2. Bevorzugte Textauswahlkriterien:

In Bezug auf die nur in der Auflistung implizit genannten Kriterien, die bei der Auswahl eines bestimmten Textes für den Kurseinsatz besonders berücksichtigt werden sollten, stehen interessante und neue Inhalte des Textes und landeskundlich orientierte Themen mit über 65 % aller Nennungen auf den Plätzen 1 und 2. Bei der Erwägung von weiteren textbezogenen Faktoren, dank denen sich die Befragten an dem Hörverstehentraining sehr gern beteiligen, wird auch von knapp 60 % der Informanten auf die Eigenschaften der Hörer (d. h. auf die Berücksichtigung ihrer Kenntnisse und Bedürfnisse) verwiesen. Diese Angaben deuten darauf hin, dass die erwachsenen Kursteilnehmer häufiger in das Textauswahlverfahren einbezogen werden sollten.

3. Beliebte Höraktivitäten und Aufgabenformate:

Aus den Ergebnissen zu bevorzugten Höraktivitäten und Aufgabenformen lässt sich folgendes Fazit ziehen:

- Aufgabenbezogene Faktoren scheinen für erwachsene Lernende viel weniger relevant zu sein als die bereits behandelten textbezogenen Einflussfelder. Diese Schlussfolgerung bestätigt sich in den auffallenden Diskrepanzen bei der Reihenfolge von textorientierten Antwortalternativen, die weit vor allen aufgabenzentrierten Nennungen rangieren.

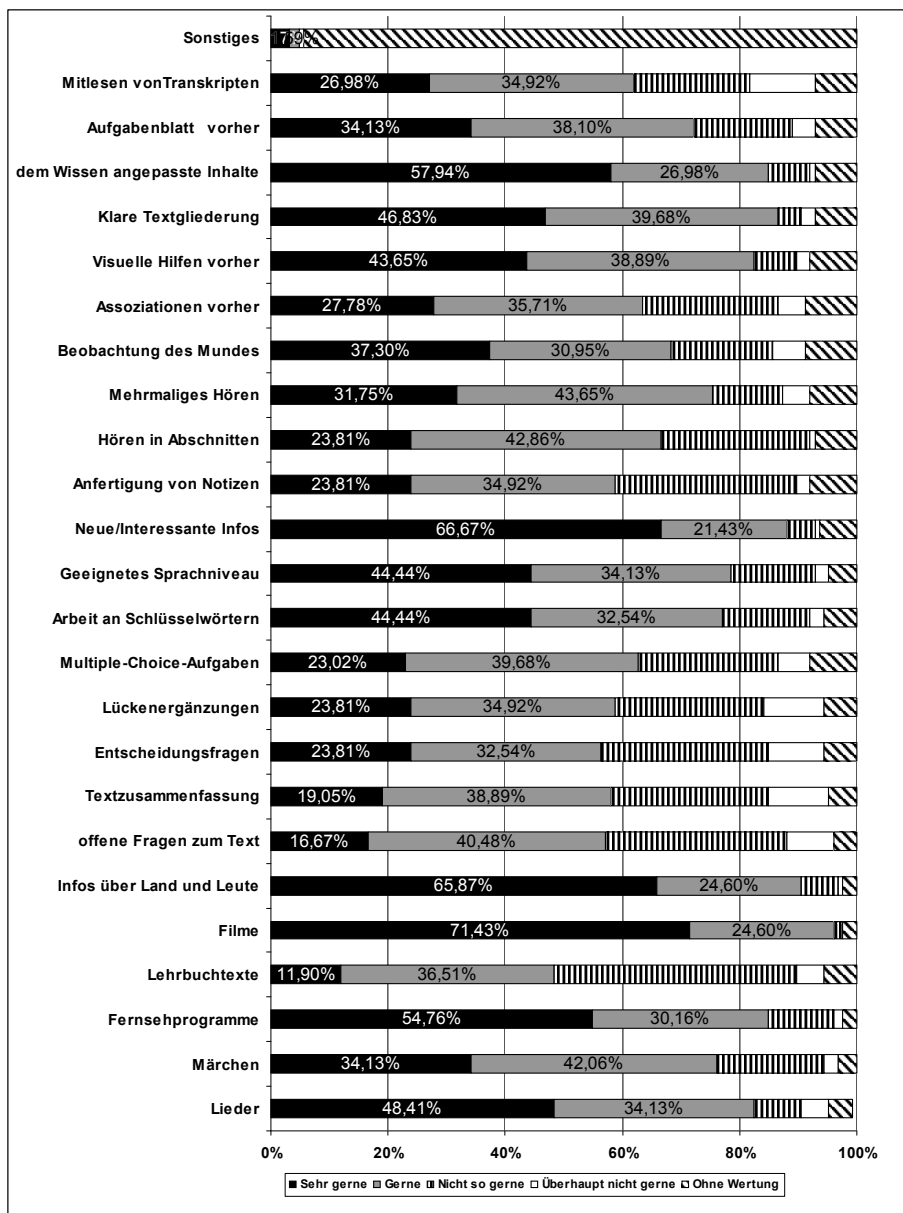


Abbildung 2: Lieblingshöraktivitäten für die universitären Sommerkurse

- Bei der Gewichtung der aufgabenorientierten Daten fällt allerdings gleich auf, dass den in den Antwortmöglichkeiten genannten, auf den Rezeptionsprozess vorbereitenden und somit die Verstehensleistung steigernden Verfahren (d. h. der vorherigen Arbeit an visuellen Hilfen und an Schlüsselwörtern) ein besonderer Stellenwert beigemessen wird. Dieser Befund unterstreicht unseres Erachtens die Notwendigkeit der Berücksichtigung/Einplanung einer längeren Vorphase beim Hörverstehenstraining in Sommerdeutschkursen.

Die bisher gezogenen Schlussfolgerungen bedürfen nun einer Gegenüberstellung mit den Angaben der zweiten Frage, in der individuelle Wünsche für die Optimierung des Hörverstehenstrainings in den Sommerdeutschkursen ermittelt werden sollten. Bei der Beantwortung dieser offenen Fragestellung listen 59 Kursteilnehmer folgende Verbesserungsvorschläge auf (die Reihenfolge stellt die Rangfolge dar):

- Förderung des Hör-Seh-Verstehens bei der Arbeit mit Film- und Fernsehprogrammausschnitten (15 Nennungen)
- Intensivierung des Hörverstehenstrainings (9 Nennungen)
- Fokussierung auf differenzierte auditive Texte, insbesondere aber auf Lieder, humoristische Kurzgeschichten, Hörbücher, Witze, Werbespots, Reportagen, Nachrichten (8 Nennungen)
- Abwechslung im Hörverstehenstraining durch differenzierte Aufgabenstellungen und Arbeitsverfahren (7 Nennungen)
- Variation in der Auswahl von aktuellen Themen unter besonderer Berücksichtigung der Alltagssituationen (6 Nennungen)
- Intensive Arbeit am Hörvokabular (5 Nennungen)
- Kombination des Hörverstehens mit dem Sprechen, und zwar vor dem und

nach dem Hörvorgang in Form von Hypothesenaufstellung, Diskussionsrunde, Zusammenfassungen, thematischen Präsentationen etc. (5 Nennungen)

- Längere Vorentlastungsphase mit obligatorischer Kontexteinblendung (4 Nennungen)
- Steigerung des Niveaus des Hörverstehenstrainings durch den Einsatz von anspruchsvolleren authentischen Texten (3 Nennungen)
- Schaffung von direkten Kontakten mit Muttersprachlern (3 Nennungen)
- Beteiligung der Kursteilnehmer an der Text- und Themenauswahl (2 Nennungen)
- Differenzierung der Sozialformen beim Hörverstehenstraining (1 Nennung)
- Sensibilisierendes Strategientraining verbunden mit der Selbstevaluation (1 Nennung)
- Kombination des Hörverstehens mit dem Lesen durch die Bereitstellung der Transkription am Ende des Hörverstehenstrainings (1 Nennung)

Die meisten Verbesserungsvorschläge beziehen sich somit auf die Einbeziehung von Hör-Seh-Texten sowie die Forderung nach mehr Hörtexten allgemein. Dabei wurde auch geäußert, dass vor allem authentische Hörtexte gewünscht werden, z. B. von einem Lernenden, der Folgendes angab:

»Radio und Fernseher – aber nicht diese doofe anfänger gemachte Videos«. Außerdem wurden häufig Wünsche geäußert, die sich auf bestimmte Textsorten und Aufgabenstellungen bezogen.

6. Fazit

Obwohl jedes Jahr Tausende von Deutschlernenden aus den verschiedensten Ländern nach Deutschland kommen, um in universitären Sommerdeutschkursen u. a. ihre Sprachkenntnisse zu ver-

bessern, waren diese bisher kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen. Und dies, obwohl die Sommerkurse laut DAAD auch das Interesse für einen längeren Studien- oder Forschungsaufenthalt an einer deutschen Hochschule wecken (vgl. <http://www.daad.de/deutschland/deutschlernen/sommerkurse/00490.de.html>) und somit die Internationalisierung der deutschen Hochschulen vorantreiben sollen. Wir halten es daher für sehr wichtig, die Interessen und Anforderungen der Lernenden zu ermitteln und in einer modernen Unterrichtskonzeption zu berücksichtigen. Unsere Untersuchungsergebnisse sollten dazu in Bezug auf die Gestaltung des Hörverstehenstrainings einen Beitrag leisten.

Literatur

- Adamczak-Krysstofowicz, Sylwia: *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg: Kovač, 2003.
- Bauer, Ulrich: *Sommerschulen für interkulturelle Deutschstudien. Geschichte – Konzeptualisierung – Modellbildung. Ein Beitrag zur angewandten Lehrforschung interkultureller Germanistik*. München: iudicium, 2002.
- Dahlhaus, Barbara: *Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5*. Berlin u.a.: Langenscheidt, 1994.
- Dirven, René: »Was ist Hörverstehen? Synopse vorhandener Theorien und Modelle«. In: Schumann, Adelheid; Vogel, Klaus; Voss, Bernd (Hrsg.): *Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule*. Tübingen: Narr, 1984, 19–40.
- Eggers, Dietrich: »Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven«. In: Kühn, Peter (Hrsg.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 1996, 13–44.
- Grotjahn, Rüdiger: »Testen und Bewerten des Hörverstehens«. In: Ó Dúill, Micheál; Zahn, Rosemary; Höppner, Kristina D. C. (Hrsg.): *Zusammenarbeiten. Eine Festschrift für Bernd Voss*. Bochum: AKS, 2005, 115–144.
- Honnef-Becker, Irmgard: »Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache«. In: Kühn, Peter (Hrsg.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 1996, 45–78.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B.: »Textsorten der gesprochenen Sprache«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin u.a.: de Gruyter, 2001, 280–299.
- Hüllen, Werner: »Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I«. In: Dirven, René (Hrsg.): *Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht*. Kronberg: Scriptor, 1977, 27–39.
- Kieweg, Werner: »Möglichkeiten zur Verbesserung der Hörverstehenskompetenz«. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37 (2003), 23–31.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Hörmaterialien«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin u.a.: de Gruyter, 2001, 1086–1093.
- Leupold, Eynar: *Textarbeit im Französischunterricht. Aufgaben entwickeln – Motivationen fördern*. Selze-Velber: Kallmeyer, 2007.
- Meißner, Franz-Joseph: »Arbeiten mit Video. Einige einleitende Bemerkungen zum Hörsehverstehen«, *Französisch heute* 32 (2001), 360–364.
- Myczko, Kazimiera: *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1995.
- Neveling, Christiane: »Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht. Psycholinguistische Grundsatzüberlegungen«, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47 (2000), 3–9.
- Voss, Bernd: »Zur Überprüfung von Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht«. In: Schumann, Adelheid; Vogel, Klaus; Voss, Bernd (Hrsg.): *Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des*

- Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule.* Tübingen: Narr, 1984, 69–85.
- Schwerdtfeger, Inge C.: »Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts«. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 2. Halbband. Berlin u. a.: de Gruyter, 2001, 1017–1028.
- Schwerdtfeger, Inge C.: »Übungen zum Hör-Sehverstehen«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen u. a.: Francke, 2003, 299–302.
- Schwitalla, Johannes: *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt, 1997.
- Skehan, Peter: *A Cognitive Approach to Language Learning.* Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Solmecke, Gert: »Zur Überprüfung der Hörverstehensleistung fortgeschrittener Lernender: Aufgabenformen und Probleme der Leistungsbewertung«, *Info DaF* 26 (1999), 313–326.
- Solmecke, Gert: »Hörverstehen«. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 2. Halbband. Berlin u. a.: de Gruyter, 2001, 893–900.
- Thaler, Engelbert: »Schulung des Hör-Seh-Verstehens«, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4 (2007), 12–17.
- Voss, Bernd: »Zur Überprüfung von Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht«. In: Schumann, Adelheid; Vogel, Klaus; Voss, Bernd (Hrsg.): *Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule.* Tübingen: Narr 1984, 69–85.
- Wiemer, Claudia: »Aspekte des Hörverstehens im fremdsprachlichen Lernprozess«. In: Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Hörverstehen aus andragogischer Sicht. Sprachlern- und Spracherwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen.* Mainz: Zentralstelle für universitäre Fort- und Weiterbildung, 1999, 37–55.
- Weeren, Jan van: »Zum guten Schluss: ein Test. Zur Erstellung und Auswertung informeller Hörverstehenstests«, *Fremdsprache Deutsch* 7 (1992), 58–60.
- Zehren, Sigrid: »Hörverstehenstests«. In: Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Hörverstehen aus andragogischer Sicht. Sprachlern- und Spracherwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen.* Mainz: Zentralstelle für universitäre Fort- und Weiterbildung, 1999, 57–69.
- Zydati, Wolfgang: *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen.* Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2005.
- Sylwia Adamczak-Krysztowicz
Dr. phil; Studium der Angewandten Linguistik und Germanistik in Poznań und in Heidelberg. Von 1998 bis 2002 Doktorandin an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań. Forschungsaufenthalte in Berlin, Kiel, Wien und Marburg. Von 1999 bis 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Nach der Promotion im Jahr 2002 Oberassistentin am Institut für Angewandte Linguistik in Poznań, derzeit Habilitationsprojekt zur Förderung der Hörverstehenskompetenz im DaF-Unterricht mit Erwachsenen.
- Antje Stork
Dr. phil; Studium Deutsch und Französisch (1. Staatsexamen), Promotion im Jahr 2003 im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Marburg. Mehrjährige Tätigkeit als DaF-Lehrerin an Volkshochschule und Sommeruniversität. Seit 1999 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Philipps-Universität Marburg, derzeit Habilitationsprojekt zu Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht.