
Das Hörspiel im Rahmen einer Narrativen Didaktik¹

Maria Thurmair

In the following article, the treatment of a specific radio play in foreign language teaching of German is presented. The point is not to use a radio play just as a marginal literary kind (see Berndt, 1994, Dahlhaus, 1996, Schmidt, 1996), but to present it as the core topic to enable understanding, enjoying and learning by means of narrative didactics. On the basis of the requirements for the didactics of listening during the education of foreign languages, it should be clarified by using an example of a particular radio play how these requirements are met. In the following presentation, the listening skills will be focused on – although, in the line with the concept of narrative didactics – the part of which didactic radio plays constitute – other skills will be also discussed.

radio play – narrative didactics – education of foreign languages – listening skills

Im folgenden Beitrag soll exemplarisch die Arbeit mit einem spezifischen Hörspiel im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht vorgestellt werden. Dabei geht es nicht um den meist zusätzlichen Einsatz von Hörspielen als einer literarischen Gattung (vgl. dazu etwa Berndt 1994, Dahlhaus 1996, Schmidt 1996), sondern um den kurstragenden, didaktisch durch-konzeptionierten Einsatz eines Hörspiels zum Verstehen, Genießen und Lernen im Rahmen einer Narrativen Didaktik. Ausgehend von Forderungen, die an eine Didaktik des Hörens im Fremdsprachenunterricht gestellt werden, soll deutlich werden, wie diese an dem konkreten Beispiel eines (Lern-)Hörspiels erfüllt werden. Im Folgenden werde ich mich bei der Vorstellung der Arbeit mit dem Lern-Hörspiel auf die Fertigkeit Hören konzentrieren, obwohl gemäß dem Konzept der Narrativen Didaktik, in das die Arbeit mit dem Lern-Hörspiel einzuordnen ist, an und bei der Arbeit mit diesem Hörspiel natürlich auch die anderen Fertigkeiten geschult werden.

Hörspiel – narrative Didaktik – Fremdsprachenunterricht – Fertigkeit Hören

1. Die Fertigkeit Hören im Fremdsprachenunterricht

Die Fertigkeit Hören ist eine vernachlässigte Fertigkeit (so u.a. Solmecke 2001: 893; aber das kann man – wenn man die einschlägige Literatur betrachtet – von nahezu allen Fertigkeiten sagen); auf jeden Fall ist das Hören eine Fertigkeit, bei der die didaktischen Forderungen und die Angebote oft sehr stark differieren. Obwohl in der Fachliteratur eine Reihe plausibler Forderungen an die Didaktik des Hörens gestellt wurden (vgl. hier insbesondere die Beiträge in Kühn 1996), erfüllen die Hörtexte und die Höraufgaben auch in neueren Lehrmaterialien diese Anforderungen bei weitem nicht. Diskutiert werden dabei vor allem die Frage der Authentizität – und zwar im Hinblick auf authentisches Hören genauso wie auf die Hörtextsorten (s. 1.2, 1.3) – und die Art der Aufgaben. Ein wichtiger Punkt vor der Diskussion dieser Aspekte ist die Unterscheidung in verschiedene Hörstile (s. 1.1).

¹ Fertigstellung des Manuskripts im Jahre 2006.

1.1 Hörstile

In Diskussionen um rezeptive Fertigkeiten wird im Allgemeinen zwischen verschiedenen Stilen (manchmal auch: Strategien) unterschieden. Für das Hören wird differenziert in: globales Hörverstehen (gemeint ist ein ‚Hineinhören‘, ein generelles Verstehen der Hörsituation, des Themas, von Schlüsselbegriffen; manchmal auch als extensives oder kursorisches Hören bezeichnet), selektives Hörverstehen (Konzentration auf ausgewählte Informationen) und detailliertes Hörverstehen (Verstehen im Detail, manchmal auch als intensives oder totales Hören bezeichnet), daneben auch selegierendes Hörverstehen (vgl. Eggers 1996: 20f., der sich hier u.a. auf Neuf-Münkel 1988 stützt; Dahlhaus 1994: 186 dagegen sieht selektives und selegierendes Hören als identisch).¹

Natürlich sollten im Fremdsprachenunterricht alle diese Hörstile geübt werden. Entscheidend dabei ist, dass sehr häufig bestimmte Hörstile mit bestimmten Textsorten interagieren, d.h. bestimmte Textsorten werden (fast) ausschließlich selektiv gehört, andere nur global, wieder andere detailliert. (Die Hörstile wiederum sind auch eng mit der Verstehensabsicht des Rezipienten verbunden – hier kommt also die Frage der Authentizität des Hörens in den Fokus.) Didaktisch sinnvoll ist es deshalb, die einzelnen Hörstile auch an den entsprechenden Textsorten zu trainieren und umgekehrt, entsprechende Textsorten auch mit den entsprechenden Hörstilen zu bearbeiten (die gleiche Forderung gilt natürlich für Lesetexte und die Beziehung zu den Lesestilen). Interessant und ausschlaggebend ist aus diesem Grunde das mögliche Spektrum an Hörtextsorten.

1.2 Authentizität

In kritischen Diskussionen der Arbeit mit Hörtexten wird immer wieder das Problem der verwendeten Hörtexte angesprochen. Dabei geht es einmal um die Frage der Authentizität (vgl. dazu z.B. Honnef-Becker 1996: 49ff., Solmecke 1996). Argumentiert wird dabei gegen authentische Hörtexte vor allem, sie seien zu schwierig, und gegen nicht-authentische, sie seien künstlich und nicht geeignet, auf reale Kommunikationssituationen vorzubereiten (vgl. die Diskussion bei Solmecke 2001: 898). Beide Vorwürfe sind nicht gerechtfertigt: Der Schwierigkeitsgrad eines Hörtextes hängt nicht unbedingt mit seiner Authentizität zusammen (solange diese nicht – zum Beispiel durch intensive Nebengeräusche – den Verstehensprozess massiv behindert), sondern mit der Aufgabenstellung, dem erforderlichen Hörstil und vielen anderen didaktischen Faktoren (vgl. dazu auch Solmecke 1991, 1996); und nicht-authentische Hörtexte wiederum können selbstverständlich auch

¹ Schließlich wird weiterhin diskriminierendes, lautdifferenzierendes Hören angenommen, das insbesondere im phonetischen Bereich von Bedeutung ist. Zu den psycholinguistischen Aspekten beim Hören siehe etwa Solmecke 1993, 2001, Eggers 1996.

nicht-künstlich sein – es müssen einfach gute Texte sein und das heißt auch, textsorten- und kulturell adäquat. Honnef-Becker (1996: 72) fordert darum eine „didaktische Authentizität“, das heißt, dass Hörtexte „textsortentypisch“ und der „Kommunikationssituation angemessen“ formuliert sein müssen. Dabei muss man allerdings berücksichtigen, dass die Unterrichtssituation für die eingesetzten Hörtexte¹ niemals eine authentische ist, insofern die Kommunikationsbedingungen immer andere sind. Krumm (2001: 1087) spricht hier dennoch „für unterrichtliche Zwecke“ von authentischem Material, weil – auch wenn ursprünglicher Kontext und Sprech Anlass verloren gehen – diese Texte zumindest alle sprachlichen Merkmale einer realen Kommunikation enthalten. Solche Texte bedürften eines authentischen Hörens und Verstehens, auch vor dem Hintergrund der eigenen Kultur. Solmecke (1996: 82ff.) schlägt am Beispiel einer Zugansage vor, aus der künstlichen (Hör-) Situation eine authentische Hörsituation zu machen, indem die Lernenden in die entsprechende Realsituation versetzt werden. Man kann dies machen und besser, als die Lernenden unvorbereitet mit einem beliebigen Hörtext zu konfrontieren, ist es allemal. Dennoch: Die Verstehensabsicht der Lerner im Unterricht, in einer künstlichen Situation, ist eine andere, meistens nämlich die, dass Lerner (und auch Lehrer) alles verstehen wollen – bei der Zugansage also alle Informationen über alle genannten Züge verstehen und meist auch behalten wollen.

Nach meinem Verständnis ist authentisches Hören ein Hören mit einer angemessenen Verstehensabsicht. Entscheidend ist es also, im Unterricht auch eine Situation zu kreieren, die eine authentische Verstehensabsicht erzeugt. An dieser Stelle kommt dem literarischen Text meines Erachtens eine herausragende Rolle zu.

1.3 Hörtexte

Im Rahmen der Diskussion um das Hören im Fremdsprachenunterricht geht es auch um die Frage der Hörtexte selbst. Hier wird von vielen Autoren (vgl. etwa Honnef-Becker 1996) Abwechslung gefordert, auch im Hinblick auf verschiedene Textsorten. Eine breite Auswahl an Textsorten ist didaktisch in jedem Fall sinnvoll, nicht zuletzt wegen eines fundierten Strategietrainings; allerdings scheint es für Hörtextsorten gar nicht so einfach zu sein, ein überzeugendes Spektrum zu finden.

Unter einer Textsorte² ist nach allgemeinem Verständnis eine Klasse von Texten zu verstehen, die als konventionell geltende Muster bestimmten (komplexen)

1 Hingegen ist das direkte Hören in der Unterrichtssituation sowohl in Lehrer-Lerner-Gesprächen als auch in Lerner-Gesprächen ausgesprochen authentisch und meines Erachtens für eine Entwicklung des Hörverständnisses nicht zu vernachlässigen. Gerade auch bei der konkreten Unterrichtsarbeit mit dem hier vorgestellten Lern-Hörspiel zeigt sich, dass es sich dabei durchaus um authentische Kommunikation über den Text handelt.

2 In der Forschungsliteratur existieren hierfür verschiedene Begriffe, aber „Textsorte“ scheint am weitesten verbreitet (s. dazu genauer Thurmair 2001), nach meinem Verständnis sind unter diesen Begriff auch mündliche Vorkommen zu fassen.

sprachlichen Handlungen zuzuordnen sind. Bei der Beschreibung von Textsorten wird eine Menge von Texten bzw. Textexemplaren aufgrund gemeinsamer textexterner und -interner Merkmale gebündelt; dabei gibt es Merkmale, die textsortenkonstitutiv sind, d.h. ihr Auftreten ist obligatorisch, insofern ihr Vorhandensein eine Textsorte konstituiert, andere Merkmale sind (nur) textsortenspezifisch, d.h. typisch für eine Textsorte. Jede Textsorte lässt sich also als Kombination von Merkmalen verschiedener Art beschreiben und von anderen Textsorten abgrenzen.

Der Begriff der Hörtextsorte kommt in der Textsortendiskussion so nicht vor, da er einseitig aus der Sicht des Rezipienten formuliert wird – „Hörtextsorte“ ist deshalb als Konzept eher der didaktischen Diskussion zuzuordnen. Unter einer Hörtextsorte wäre dann eine Textsorte zu verstehen, die typischerweise gehört wird. Man kann hier unterscheiden zwischen Textsorten, die schriftkonstituiert sind, aber meist mündlich realisiert werden (vgl. Gutenberg 2000), dazu gehören etwa Vorlesungen, Predigten, Nachrichten, Vorträge, und anderen, die spontan mündlich realisiert werden (vgl. Eggers 1996: 34), z.B. Gespräche verschiedenster Art; andere Hörtextsorten liegen dazwischen (bei Interviews etwa ist der Text mindestens von einer Person vorbereitet). Auch, was die Rezeption betrifft, sind die Grenzen fließend: Interviews sind zwar gesprochene Texte, werden aber gehört oder gelesen (oder gehört und gesehen); Hörspiele sollen gehört werden, werden – als literarische Texte – aber auch oft gelesen.

Für den Lerner, der an den Hörtexten ja etwas lernen soll, spielt der unterschiedliche Grad der Schriftlichkeit insofern eine Rolle, als die typischen Phänomene der Mündlichkeit stärker oder weniger stark auftreten. Weiter relevant sind die verschiedenen Hörtextsorten für Lerner insofern, als sie im Normalfall unterschiedliche Hörstile hervorrufen (eine authentische Verstehensabsicht vorausgesetzt). So will man vielleicht Vorlesungen ganz verstehen, bei Nachrichten nur den Wetterbericht, in einem Vortrag vielleicht nur den historischen Teil, bei einer Zugansage nur das, was sich auf Gleis 4 abspielt und so weiter.¹

Eine gewisse Bandbreite an Hörtextsorten ist also unter zwei Aspekten relevant; einmal, weil die je spezifischen Hörtextsorten auch je spezifische Hörstile fordern (was natürlich nicht durch unpassende Aufgaben konterkariert werden darf) und zum anderen deshalb, weil spezifische Hörtextsorten (wie Textsorten allgemein) Kennzeichen haben, die andere nicht haben, und die in einer umfassenden Spracharbeit herausgearbeitet werden müssen.

1 Grundsätzlich scheint die Zuordnung der einzelnen Hörstile zu verschiedenen (Hör-)Textsorten gar nicht so einfach zu sein; offensichtlich ist das detaillierte, totale Hören im Unterricht besonders verbreitet, insbesondere wohl dann, wenn keine bzw. keine eigene Verstehensabsicht besteht. Textsorten, bei denen dieser Hörstil der authentische ist, sind außerhalb des didaktischen Kontextes gar nicht so häufig. Dass Honnef-Becker gerade das Kochrezept als eine der „wenigen Textsorten“ anführt, „mit denen man das „totale“ Hören üben kann“ (1996: 67) überrascht deshalb: Zwar müssen Kochrezepte detailliert rezipiert werden, aber eben nicht mündlich – weshalb Rezepte eigentlich immer auch schriftlich formuliert werden.

Die Frage der Authentizität der Hörtexte wurde oben schon angesprochen, hier scheint es mir plausibel, (nur) zu fordern, dass die Texte gute Texte im Sinne ihrer Textsorte sind; wesentlich wichtiger ist meines Erachtens die Authentizität des Hörens und damit auch das Etablieren einer (authentischen) Verstehensabsicht. Dies rechtfertigt nach meinem Verständnis in jedem Fall den Einsatz eines literarischen Textes.

2. Das Lern-Hörspiel

Im Folgenden soll auf der Basis des im 1. Kapitel Diskutierten ein spezifisches Hörspiel und die Arbeit damit vorgestellt werden. Die folgenden Ausführungen beziehen sich grundsätzlich auf zwei Lern-Hörspiele, nämlich „Die Suche“ von Hans Magnus Enzensberger und „Die Suche“ von Peter Schneider¹. In der Diskussion der Arbeit mit diesen Lern-Hörspielen referiere ich dabei vor allem auf das erste von Hans Magnus Enzensberger, und zwar aus zwei Gründen: Einmal handelt es sich dabei um einen Text für die frühe Grundstufe, also auch für Anfänger, und diese Zielgruppe ist hier didaktisch besonders relevant, weil das Hören eine Fertigkeit ist, die von Anfang an trainiert werden muss und weil die Auswahl längerer und anspruchsvoller Hörtexte für diese Zielgruppe nicht besonders groß ist; zum anderen referiere ich auf dieses Lern-Hörspiel, weil es auch dem Lehrwerk „Der Auftrag“ (Eismann 2004) zugrunde liegt.

Geht man von einem weiten Hörspielbegriff aus, dann kann das, was in der „Suche“ bzw. im „Auftrag“ zum Hören angeboten wird, durchaus als Hörspiel gekennzeichnet werden. Natürlich ist es für die Zwecke des Fremdsprachenlernens konzipiert, dennoch ist es aber ein literarischer Text. Und so, wie wir den literarischen schriftlichen Text als Lern-Roman bezeichnen (vgl. Eismann et al. 1995: 9), so kann man das zu hörende als Lern-Hörspiel bezeichnen. Nun handelt es sich in beiden Fällen um einen fiktionalen Text (es sei gestattet, auch für das Hörspiel den Textbegriff zu verwenden); die grundsätzlichen Vorteile, die bereits an anderer Stelle (vgl. etwa Eismann et al. 1995, Eismann/Thurmair 1993) für die Verwendung eines solchen Textes als Basis im Fremdsprachenunterricht genannt wurden, gelten für das Hörspiel genauso. Sie sollen im Folgenden noch einmal kurz referiert und diskutiert werden.

1 Ersterer liegt dem Lehrwerk „Die Suche 1“ (Eismann et al. 1993) zugrunde, zweiterer dem Lehrwerk „Die Suche 2“ (Eismann et al. 1996); das Textbuch wird im Folgenden zitiert als „Die Suche 1“ bzw. „Die Suche 2“.

2.1 Literarische Texte zum Hören, Lesen und Lernen: die Narrative Didaktik

2.1.1 Stellenwert der Texte im Fremdsprachenunterricht

Texte in Lehrwerken haben eine zentrale Funktion im Spracherwerbsprozess; sie bieten das sprachliche ‚Material‘, an dem, mit dem und über das etwas gelernt werden soll. Die meisten Lehrwerktexte sind im Sinne des übergeordneten Lernziels „Kommunikative Kompetenz“ auf recht pragmatische Lernziele ausgerichtet: Die Lernenden sollen an diesen Texten Handlungsfähigkeit in der Zielsprache erwerben, die es ihnen erlaubt, sich in verschiedenen Kommunikationssituationen angemessen zu verhalten und ihre Kommunikationsziele zu realisieren. Problematisch an den meisten Lehrwerktexten bleibt nun folgendes:

Das Ziel der Handlungsfähigkeit wird vor allem in der Sprechfertigkeit gesehen, in der eigenen produktiven Umsetzung; Verstehenlernen wird dann oft nur als Vorstufe zu dieser eigenen Produktion erfahren. Das eigentliche Problem entsteht, wenn die Lerner aus der Unterrichtswelt in reale Kommunikationssituationen der Zielsprache entlassen werden. Dort finden sie sich oft nicht vorbereitet auf die Anforderungen, die auch elementare Kommunikationssituationen an ihre rezeptiven Fertigkeiten stellen. Um diesem Problem wirksam zu begegnen, müssen rezeptive Fertigkeiten und Strategien stärker berücksichtigt werden, genauso wie eine interpretative Kompetenz. Von den rezeptiven Fertigkeiten stellt dabei das Hören die größeren Anforderungen an den Lerner – jeder kennt diese „Angst vor der Antwort“ in fremdsprachlichen Situationen.

Jeder Lerner weiß aus seiner Muttersprache aber andererseits auch, dass es einen quantitativen und qualitativen Abstand zwischen produktiven und rezeptiven Fertigkeiten gibt; Fortschritte beim ‚Verstehen-Können‘ sind bekanntlich schneller als die beim Aufbau einer eigenen (mündlichen oder schriftlichen) Ausdrucksfähigkeit, in der Muttersprache wie in der Fremdsprache. Dieser Umstand wird im Fremdsprachenunterricht oft als Mangel empfunden, als bedauerliches Hemmnis. Lehrwerktexte, deren didaktischer Gebrauchswert darin besteht, dem Lernenden Redemittel und Strukturen zur reproduktiven bzw. produktiven Übernahme anzubieten, müssen sich qualitativ und quantitativ am Niveau der Sprechfertigkeit dieses Lernenden orientieren. Und dies gilt insbesondere für Hörtexte, solange Höraufgaben nicht als Hörhilfen konzipiert sind, sondern als Kontrollaufgaben (oft verstärkt durch die unselige Praxis, die Höraufgaben erst nach dem Hören zu stellen). Soweit diese Texte den wesentlichen Lernstoff einer Lektion enthalten, ergibt sich als Konsequenz eine Koppelung der rezeptiven Anforderungen an die Fortschritte im produktiven bzw. reproduktiven Bereich. Diese Koppelung jedoch unterfordert den Lernenden permanent im rezeptiven Bereich und verhindert die ‚natürliche‘ Entwicklung des Verstehens in der Fremdsprache. Eine Alternative wäre hier ein Lehrwerktext, der es erlaubt, das Gefälle zwischen den beiden Kompetenzbereichen

als Chance zu nutzen und der sich quantitativ und qualitativ an der steileren Lernkurve der rezeptiven Fertigkeiten orientiert, sie gezielt vorantreibt und so zum Motor für einen beschleunigten Erwerb auch der produktiven Fertigkeiten macht (vgl. dazu ausführlich auch Eismann/Thurmair 1993 und Eismann et al. 1995).

Die oft anzutreffende Ausrichtung an pragmatischen Lernzielen führt dazu, dass Lehrwerktexte (insbesondere die zentralen Texte einer Lektion) – auch bedingt durch den Mangel an Kontextinformationen – im Allgemeinen stereotype Alltagskommunikationssituationen behandeln (am Bahnhof, beim Arzt, im Restaurant) und somit auch relativ stereotype Äußerungen enthalten. Diese Ausrichtung auf pragmatische Lernziele, bei denen es um die sprachliche Bewältigung von programmatischen Realsituationen geht, birgt oft die Gefahr einer inhaltlichen, kognitiven, emotionalen, affektiven und ästhetischen Unterforderung der Lernenden (auch auf der Anfängerstufe). Wichtig für den Lernprozess ist, dass der Lernende die Zielsprache nicht nur oder überwiegend in der Eindimensionalität von zweckgerichteten Alltagsdialogen erfährt, nicht nur als Mittel, Dinge, Sachverhalte und Handlungen zu bezeichnen, sondern als eine Sprache, die Träger von Konnotationen, von komplexen Bezügen und Emotionen, Anlass für Ausdeutung und Spekulation ist, die Gefühle und Handlungsmotive durchscheinen lässt, ohne sie explizit zu benennen. Wie dies in einer Sprache zum Ausdruck gebracht werden kann, kann ein Lernender jedoch nur dann erfahren, wenn Handlungen, Verhalten und Äußerungen in einem spezifischen, doch deutbaren Kontext stehen. Sprecher und Handelnde müssen genügend psychologische Dichte und Tiefe besitzen, der Lernende muss genügend über den Handlungskontext und die Protagonisten wissen, damit er in und hinter den Formen von sprachlichen Äußerungen (dem „Wie“) Intentionen und Emotionen erkennen oder erraten kann. Diesem Anspruch wird wohl eher ein Text mit narrativer Struktur genügen, ein Text, in dem deutbare Handlungskontexte, Figuren mit erkennbaren Handlungsmotiven und subjektiven Rollenverhalten aufgebaut werden: d.h. eine fiktionale und deshalb überschaubare, verstehbare und sinnvolle Welt.

Die zentralen Texte im Fremdsprachenunterricht sind modellhaft, insofern an ihnen Rezeption und Produktion, Strukturen, Wortschatz und Redemittel gelernt werden sollen. Dies bewirkt in den meisten Fällen ein verzögertes und wiederholtes Eingehen auf den jeweiligen Text, eine ausführliche Beschäftigung. Dazu ist aber wiederum nicht jeder Text und nicht jede Textsorte geeignet. Das heißt, besonders die zentralen Texte müssen es auch wert sein, sich lange mit ihnen zu beschäftigen; sie müssen mit den spezifischen Bedingungen der Langsamkeit des Fremdsprachenlerner und seiner verminderten Rezeptionsgeschwindigkeit (vgl. Weinrich 1981) kompatibel sein. Hierzu eignen sich literarische Texte in hervorragender Weise – zum Lesen wie zum Hören.

2.1.2 Der Text in der Narrativen Didaktik

Die oben dargestellten Überlegungen führten zu einem narrativen Text, einem ‚Lern-Roman‘, als Grundlage für das Lehrwerk „Die Suche“ und „Der Auftrag“. Auf der Basis einer vorgegeben Progression im Bereich Grammatik, Wortschatz und Textsorten haben die Literaten Hans Magnus Enzensberger und Peter Schneider jeder eine Erzählung, einen kleinen Roman entworfen, der Basis der beiden Lehrwerke ist. Der Roman von H. M. Enzensberger („Die Suche 1“, Eismann et al. 1993) handelt von zwei Agenten, Gröger und Schlock, die den Auftrag bekommen, eine Frau (Zaza) auszukundschaften und zu beobachten; der Roman von Peter Schneider („Die Suche 2“, Eismann et al. 1996) handelt von der Suche einer jungen Frau aus Brasilien (Elena) nach ihrem Vater, von dem sie vor allem den Namen, Helmut Schmidt, kennt. Diese beiden Texte sind die Grundlage der Lehrwerke.

In beiden Lehrwerken ist jeder Kapiteltext zunächst einmal ein „Textkapitel“, d.h. Teil einer Erzählung, die den Lerner als Leser und als Zuhörer anspricht, deren Mitteilungsinhalte bzw. -absichten über den Lernkontext hinausreichen, die Menschen, Gefühle, Handlungen und Schauplätze in einen deutbaren Zusammenhang stellt, in der sprachliche Äußerungen kontextualisiert werden, so dass Bedeutungen, Bezüge, Konnotationen und Implikationen sichtbar werden, und in der Sprache in ihren vielfältigen Formen und Funktionen wahrnehmbar wird. Der Text und die Textarbeit machen die Entschlüsselung, den Zugang zum Verständnis, das Aushandeln von Bedeutungen zum Gegenstand der Kommunikation im Unterricht, um so Techniken und Verhalten zu erlernen, die es später erlauben, mit Verständnislücken kreativ umzugehen. Dies hilft zur Entwicklung einer rezeptiven interpretativen Kompetenz, ohne dabei die Fertigkeiten zu vernachlässigen, die im kommunikativen Ansatz an erster Stelle stehen: Sprechfertigkeit, d.h. die Fähigkeit, inhalts- und mitteilungsbezogene Äußerungen zu formulieren. Zentral im Textbuch ist die Textklärung und die Textrezeption; dabei haben die Aufgaben zum Text alle das gleiche Ziel: den Text mit verschiedenen Aufgabenstellungen aus verschiedenen Perspektiven zu durchkämmen und zu durchsuchen, wobei am Anfang das semantische Verständnis im Vordergrund steht, um dann im weiteren Verlauf zu Deutungen, Interpretationen und Meinungen, Urteilen der Leser/Hörer/Lerner zu führen. Dabei bleibt diese Texterschließungsarbeit kein passiver Prozess, sie verläuft über einen intensiven aktiven Austausch in der Zielsprache, bei dem Informationen, Erklärungen, Deutungen, Meinungen verglichen und ausgehandelt werden und bei dem zwangsläufig die Redemittel, die der Text und die Aufgabenstellungen zur produktiven Übernahme anbieten, aufgenommen und umgesetzt werden. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht somit authentische Kommunikation über den fiktionalen Text (und nicht – wie sonst oft – fiktive Kommunikation über authentische Texte). Damit ist das Konzept einer Narrativen Didaktik umrissen (vgl. auch Eismann/Thurmair 1993, Eismann et al. 1995).

Der Lern-Roman erfüllt also eine Reihe von Forderungen in hervorragender Weise gegenüber vielen anderen didaktischen Texten – genauso wie das Lern-Hörspiel.¹

2.1.3 Das Hörspiel in der Narrativen Didaktik

Die didaktischen Vorteile eines durchgehenden Textes, der eine eigene Textwelt aufbaut, sind überzeugend; sie lassen sich auch – in beinahe noch größerem Maße – auf die Hörtexte übertragen und sie entsprechen in weiten Teilen den in der Literatur an Hörtexte und Aufgaben gestellten Forderungen.

„Die Suche“ wie „Der Auftrag“ sind so konzipiert, dass das Hören von Anfang an gleichwertig trainiert wird und dass von Anfang an auch längere Hörtexte mit einbezogen sind. Aus der didaktischen Diskussion weiß man (vgl. Solmecke 1996), dass hier noch manches Desiderat besteht, dass Hörtexte sehr schnell – gerade im Anfängerunterricht – als zu schwierig gelten, was oft auch daran liegt, dass die Aufgaben Hörtexte zu schwierig machen und dass Lehrende wie Lernende alles verstehen (und das heißt wohl immer auch: alles reproduzieren können) wollen. In der „Suche“ und im „Auftrag“ werden dagegen die längeren Hörtexte mit Aufgaben bearbeitet, die oft auch (nur) globales Verstehen erfordern.

Ein weiterer Vorteil in der didaktischen Arbeit mit dem Hörspiel – so wie sie hier vorgestellt wird – liegt in der Aktivierung des Vorwissens und der Erwartungen: Wie wichtig diese Komponenten im Zusammenhang auch mit dem Aufbau einer Verstehensabsicht sind, wird in der Literatur immer wieder zu Recht hervorgehoben. Gerade das aktuelle Diskurswissen ist in einem durchgehenden Hörtext in ungleich größerem Maße vorhanden und auch viel besser zu aktivieren als in anderen didaktisch eingesetzten einzelnen Hörtexten; Vorerwartungen können also ganz natürlich aufgebaut werden. Auch die so entscheidende Verstehensabsicht kann sich bei einem narrativen Text wesentlich besser aufbauen – man könnte hier fast von einer authentischen Verstehensabsicht bei der Arbeit mit dem fiktionalen Hörtext sprechen, die auch damit zusammenhängt, dass das Hörinteresse – die Frage: *Wie geht es denn nun weiter?*² – bei einem derartigen Text natürlich viel größer ist oder sich überhaupt erst ‚natürlich‘ bildet.

Ein weiterer diskutierter Punkt in der Arbeit mit Hörtexten ist die Frage, in welchem Ausmaß ein solcher Text eigentlich verstanden werden muss; dies führt zu den verschiedenen Hörstilen, die textsortenabhängig, aber auch von subjektivem

1 Dass Honnef-Becker (1996) in ihrer kritischen Analyse der Hörarbeit in Lehrwerken „Die Suche“ in eine Reihe stellt mit den anderen untersuchten Lehrwerken, verwundert unter diesem Aspekt. Dass die bei Honnef-Becker pauschal geäußerte Kritik an vielen Punkten auf „Die Suche“ gerade nicht zutrifft, soll dieser Aufsatz auch zeigen.

2 Allerdings darf ein solcher Text auch nicht zu spannend sein; die beiden Romane der „Suche“ entwickeln deshalb – didaktisch sinnvoll – einen flachen Spannungsbogen.

Interesse geprägt sind (vgl. dazu die beiden Experimente in Solmecke 1996: 79ff.). Die Arbeit mit dem Lern-Hörspiel fördert in vielen Fällen ein globales Verständnis; die im Konzept der „Suche“ angelegte nachgeordnete Behandlung als Lesetext kann dann zum Detailverstehen führen. Die Haltung der Lernenden, die immer alles gleich und vollständig verstehen wollen (die aber – so Solmecke 1996: 81ff. – offensichtlich auch bei vielen Lehrenden so vorhanden ist) wird dadurch etwas abgebildert, globales oder auch selektives Hörverständnis plausibel.

Ein weiterer Vorteil des narrativen Hörtextes ist die Berücksichtigung der emotionalen Ebene; in dieser Geschichte handeln Personen, die ein bestimmtes Profil, eine Persönlichkeit haben, es gibt immer wieder (plausibel nachvollziehbare) Konflikte, hinterfragbare Handlungen und Äußerungen und vieles mehr.

Texte (so Solmecke 1996: 87 als eine weitere Forderung) sollen Elemente der Beziehungsregelung zwischen den Gesprächspartnern enthalten – das tut unser fiktiver Text; die Texte sollen nicht immer glatt und ohne Komplikationen verlaufen (so Solmecke 1996: 87) – das tut unser Text ebenfalls; und sie sollen auch gesprächsorganisatorische Elemente enthalten – auch das findet sich in unserem Hörtext (mehr dazu s.u.).

2.2 Hörtext und Lesetext

Hörspiel und Roman, Hörtext und Lesetext ergänzen sich gegenseitig und sind in „Suche“ und „Auftrag“ didaktisch eng miteinander verzahnt. Sowohl dem Hörspiel als auch dem Roman liegt natürlich die gleiche Geschichte zugrunde. Dennoch lassen sich einige Unterschiede finden, die mit den Spezifika des Hörens und des Lesens zu tun haben.¹ Der Text besteht – wie schon erwähnt – aus einzelnen Kapiteln (das erfordert schon die Einteilung des Sprachkurses), die z.T. unterschiedliche Textsorten, aber in jedem Fall verschiedene Kommunikationssituationen beinhalten. So wird in „Suche 1“ bzw. im „Auftrag“ die Geschichte einmal als Märchen weitererzählt, einmal als Drehbuch; außerdem enthalten die einzelnen Kapitel verschiedene Textsorten (etwa Bericht in „Suche 1“ oder Rede, Rechtsanwaltsbrief u.a. in „Suche 2“). Entsprechend der Spezifika der jeweiligen Kapitel ist auch das Verhältnis zwischen Hör- und Lesetext zu bestimmen. Die Unterschiede zwischen den beiden Rezeptionsarten und den Texten bieten breites didaktisches Potential.

2.2.1 Unterschiede zwischen Hörtext und Lesetext

Die weitaus größte Menge an (Teil-)Texten machen Gespräche unterschiedlichster

¹ Die hier angesprochene Abgrenzung zwischen Lesetext und Hörtext ist grundlegend durch das didaktische Konzept von „Suche“ und „Auftrag“ bestimmt; im Allgemeinen ist eine solche Abgrenzung nicht unbedingt notwendig (manchmal auch gar nicht sinnvoll), da jeder Text vor allem hinsichtlich der ihm eigenen Spezifika betrachtet werden sollte.

Art aus. Hier enthält das Hörspiel die reinen Dialoge, ohne Erzählerkommentare, wie sie im Lesetext auftauchen. Dabei werden an manchen Stellen diese Informationen ganz oder teilweise in einer Dialogäußerung angelegt; z.B.:

Beispiel 1:

Hörtext:

Schlock: Die Kinder sind wieder da. Los, gehen wir raus.

Gröger: Ich habe keine Lust, die Kinder sind mir zu laut.

Schlock: Unsinn. Kommen Sie. Hier ist Ihr Mantel.

Lesetext:

„Los“, sagt Schlock. „Gehen wir raus!“

Aber Gröger hat keine Lust. Die Kinder sind ihm zu laut.

„Unsinn“, sagt Schlock. Er bringt ihm seine Handschuhe und seinen Mantel.

(„Die Suche 1“, Kapitel 13, S. 84; „Der Auftrag“, Folge 11, S. 80)

Beispiel 2:

Hörtext:

S: Du, du, da, da kommt der Kellner. Der ist hinter uns her.

G: Verdammt, der Kerl hat gesehen, wie du Zazas Tasche mitgenommen hast.

Lesetext:

Vor dem Restaurant fanden die beiden eine Telefonzelle. Dort wollten sie Zazas Handtasche untersuchen. Aber dazu kamen sie nicht. Plötzlich stand der Kellner aus dem Restaurant vor ihnen.

„Verdammt“, sagte Gröger leise, „der Kerl hat gesehen, wie du Zazas Tasche mitgenommen hast.“

(„Die Suche 1“, Kapitel 19, S. 127; „Der Auftrag“, Folge 17, S. 85)

Beispiel 3:

Hörtext:

[nach einem Konflikt zwischen den beiden Protagonisten]

G: [...] Entschuldigen Sie! Geben Sie mir noch eine Chance.

S: Also gut, wir wollen es noch einmal versuchen. Dann machen **Sie** mir noch einen Kaffee.

G: Gerne.

S: Ich danke Ihnen, lieber Gröger. So ist es schon viel besser.

Lesetext:

„Also gut. Wir wollen es noch einmal versuchen“, sagt Schlock.

Gröger bringt ihm alles, was er haben will, Brot, Kaffee, Eier.

„Ich danke Ihnen, lieber Gröger. So ist es schon viel besser!“

(„Die Suche 1“, Kapitel 12, S. 80; „Der Auftrag“, Folge 10, S. 79)

In anderen Fällen wird durch die Geräuschkulisse (etwa Flughafengeräusche, Verkehrs- und Straßengeräusche, Restaurantgeräusche, Bibbern) bestimmte nicht explizit im Hörspiel verbalisierte Information vermittelt; z.B. in „Suche 1“, Kapitel 15 (s. Beispiel 4), aber auch in Kapitel 7, in dem ein gefundener Brief Thema ist: Hier wird im Hörspiel durch typische Geräusche das Brief-Öffnen signalisiert. Der Bericht in Kapitel 11 wiederum, der ebenfalls vorgelesen wird, wird durch Schreibmaschinengeräusche untermalt.

Beispiel 4:

Hörtext:

[Türaufsperrgeräusche]

G: Wo warst du so lange? Es ist schon fast Mitternacht.

S: Zaza ist erst spät am Abend nach Hause gekommen.

G: Na und dann?

Lesetext:

Schlock kommt erst um Mitternacht zurück. Gröger ist schon ganz nervös. Er will wissen, was Zaza gemacht hat.

„Sie ist erst spät am Abend nach Hause gekommen.“

(„Die Suche 1“, Kapitel 15, S. 99; „Der Auftrag“, Folge 13, S. 82)

Oft werden die durch die Diskrepanz zwischen Hörtext und expliziterem Lesetext entstandenen ‚Lücken‘ bzw. Leerstellen im Hörtext produktiv genutzt: In Beispiel 5 etwa soll (gesteuert durch entsprechende Aufgaben) aus dem Verlauf des Dialogs eine Lücke erschlossen und geschlossen werden.

Beispiel 5:

Hörtext:

[Schlock sucht die Tonbänder]

G: Wahrscheinlich hast du sie in die Tasche gesteckt.

S: In welche Tasche?

G: Woher soll ich das wissen? Schau mal in deinem Mantel nach Na endlich. Fangen wir an.

Lesetext:

„Schau mal in deinem Mantel nach!“

Tatsächlich! Schlock hatte eines der Bänder in seine Manteltasche gesteckt. Ein zweites fand sich unter seinen Toilettensachen.

„Na endlich!“, rief Gröger ...

(„Die Suche 1“, Kapitel 25, S. 165f.; „Der Auftrag“, Folge 24, S. 92)

In anderen Fällen (s. Beispiel 6 und 7) wird die entstandene Leerstelle zu Spekulationen über ihre Füllung genutzt. In (6) ergibt sich nach dem Hörtext die

(an die Lerner gerichtete) Frage, was die beiden wohl gefunden haben, in (7) die Frage, womit Gröger wohl die Tür öffnen möchte. In beiden Fällen gibt dann der explizitere Lesetext die (bzw. eine) Antwort.

Beispiel 6:

Hörtext:

S: Augenblick, ich möchte mir noch ihren Tisch ansehen. Ich habe da so eine Ahnung. Warte einen Moment, ich bin gleich wieder hier [leiser werdend, sich entfernend]

Kellner: Mhm, Sie wollen zahlen?

G: Ja bitte.

[Ober rechnet; Gröger zahlt.]

S [kommt zurück, lachend]: Glück muss der Mensch haben.

G: Wer ist hier kriminell. Du oder ich? Aber gib mal her.

S: Na na na, nein mein Lieber. Die habe ich gefunden. Außerdem, mit dieser Dame muss ich alleine fertig werden, das hast du doch vor einer Minute selbst gesagt.

Lesetext

„Augenblick“, sagt Schlock. „Ich möchte mir ihren Tisch ansehen. Ich habe da so eine Ahnung.“

Tatsächlich. Zaza hat ihre Handtasche liegenlassen.

„Glück muss der Mensch haben“, sagt Schlock. Er nimmt die Tasche einfach mit.

(„Die Suche 1“, Kapitel 18, S. 122; „Der Auftrag“, Folge 16, S. 84)

Beispiel 7

Hörtext:

G: 306, 308, 310. Hier. Du passt auf.

S: Damit willst du die Tür öffnen?

G: Selbstverständlich. Das ist doch kein Problem, Hab ich schon oft im Film gesehen. ... Verdammt. Geht nicht auf.

S [lacht]: Tja, das ist eben der Unterschied zwischen Kino und Wirklichkeit.

Lesetext:

Fünf Minuten später standen sie vor Zazas Tür. Gröger hatte seine Kreditkarte mitgebracht. Er trug sie immer bei sich, obwohl er gar kein Geld auf seinem Konto hatte.

„Damit willst du die Tür öffnen?“ fragte Schlock.

„Selbstverständlich“, antwortete Gröger. Er hatte diesen Trick in irgendeinem Spionagefilm gesehen.

Aber die Tür ging nicht auf.

„Tja“, sagte Schlock, „das ist eben der Unterschied zwischen Kino und Wirklichkeit.“

(„Die Suche 1“, Kapitel 25, S. 166; „Der Auftrag“, Folge 24, S. 92)

Ein weiterer Unterschied zwischen Hörtext und Lesetext ist der, dass im Hörtext gerade in den Gesprächen Formen der Mündlichkeit auftauchen (Partikeln wie *ach was, na, ja aber, nein nein*, Wiederholungen und so weiter), die im Schriftlichen nicht niedergelegt sind. Damit wird – trotz der Fiktionalität des Textes – auch die immer wieder geforderte Mündlichkeit (vgl. etwa Günthner 2000) zumindest ansatzweise vermittelt. Nun entspricht dies sicher nicht im vollen Umfang den Kennzeichen authentischer gesprochener Sprache. Allerdings muss man hier auch berücksichtigen, dass typische Performanzerscheinungen (Abbrüche, Konstruktionswechsel, vermehrte Wiederholungen) zwar Kennzeichen spontaner mündlicher Sprache sind, aber nicht vermittlungrelevant (vgl. zu dieser Diskussion auch Breindl/Thurmair 2003); andere typische mündliche Erscheinungen, lexikalischer wie syntaktischer Natur¹, finden sich in den Gesprächen des Hörspiels durchaus.

Im Hörtext gibt es weiterhin neben den Gesprächen (längere) narrative Passagen, die von einer Erzählerin gelesen werden und sich vom Lesetext nicht weiter unterscheiden. Im Kontext der Geschichte als Hörspiel sind auch diese Passagen authentisch. Schließlich erscheinen im Hörspiel Textteile bzw. Textsorten, die normalerweise nicht unbedingt gehört werden – also schriftbasierte Texte, die mündlich realisiert werden; im Kontext des Hörspiels aber sind auch diese Texte plausibel eingebettet. Es handelt sich hier z.B. um einen Brief („Die Suche 1“, Kapitel 7), den schon erwähnten Bericht in Kapitel 11 oder Grögers Reflexionen (in „Die Suche 1“, Kapitel 14, Teil 2). Diese Textsorten werden in der Hörspielfassung authentisch realisiert: Der Bericht etwa wird so gelesen, wie ein Schreiber typischerweise seinen Text am Ende noch einmal durchliest; sie werden aber nicht didaktisch als Hörtexte behandelt. Das ist der Tatsache geschuldet, dass es sich eben nicht um Textsorten handelt, die man im Allgemeinen mit einer spezifischen Verstehensabsicht hört.²

2.2.2 Kontextualisierung im Hörspiel: Töne und Geräusche

Bei der Arbeit mit der „Suche“ und dem „Auftrag“ spielen auch nicht-verbale akustische Informationen, also Töne und Geräusche, eine wichtige didaktische Rolle. So beginnt der ganze Kurs (vor dem Einsatz des Hörspiels) mit einer ‚Hörgeschichte‘, in der sich jemand aus der freien Natur (erkennbar durch die

1 Hier geht es vor allem um bestimmte Stellungsregularitäten; vgl. dazu ausführlich Thurmair (2005).

2 Es gibt also im Bereich des Hörspiels einen Unterschied dahingehend, dass der gesamte Text als Hörspiel realisiert ist (und als solches durchaus auch unabhängig vom Sprachkurs rezipiert werden kann) und der didaktischen Arbeit mit den Hörtexten, die nicht alle gehörten Texte umfasst.

entsprechenden Geräusche) in ein Dorf und dann in eine Stadt bewegt, wo die Person in eine U-Bahn steigt – dem Handlungsort der ersten vier Kapitel. Dabei sollen die Geräusche verschiedenen Fotos zugeordnet werden (vgl. „Die Suche 1“, S. 8f.; „Der Auftrag“ S. 12f.). Erreicht werden soll damit, dass die Lernenden ihre (immer ja schon mitgebrachte) Fähigkeit, Lautsignale, also nicht verbale Zeichen, zu entschlüsseln und zu deuten, aktivieren und gezielt zum Verständnis einsetzen – eine wichtige Komponente beim Hörverstehen. Geräuschsequenzen finden sich auch als Einstieg in eine neue Lektion, in der Vorphase vor der Arbeit mit dem Hörtext. Dabei müssen zum Beispiel in einer sehr frühen Lektion („Die Suche 1“, Kapitel 3) bestimmte Geräusche in die richtige Reihenfolge gebracht werden (selbstverständlich sind diese Geräusche dann für den folgenden Hörtext relevant) oder es müssen Geräusche erkannt und gedeutet werden: etwa in Suche 1, Kapitel 13, die (auch kulturell interessanten) Wintergeräusche (Schritte im Schnee, Schneeschaufeln, Eis kratzen etc.), in „Suche 2“, Kapitel 3, bestimmte Waldgeräusche. In anderen Fällen werden zum Einstieg in den Hörtext zunächst die verschiedenen Szenarien anhand der einschlägigen Geräusche gedeutet; etwa in „Suche 1“, Kapitel 10: ein Traummonolog, bei dem zunächst der Monolog mit den entsprechenden Geräuschen gehört wird und (vor allem) anhand der Geräusche die Ereignisse bestimmten vorgegebenen Szenen zugeordnet werden sollen.

Geräusche finden sich selbstverständlich auch hörtextbegleitend (Schreibmaschinen- Geklapper, Flughafengeräusche) – das mag für Hörspielproduktionen selbstverständlich sein, für didaktisierte Hörtexte (leider) nicht unbedingt. Diese Geräusche helfen natürlich auch der Interpretation und die Lernenden sollen trainieren, auch darauf Bezug zu nehmen. Allerdings werden diese Begleitgeräusche bewusst sparsam eingesetzt, damit der Inhalt primär über die Sprache erschlossen werden kann.

2.3 Die Arbeit mit dem Lern-Hörspiel

Wie schon erwähnt, gibt es im Konzept der „Suche 1“ und „Suche 2“ und im „Auftrag“ das Hörspiel, das die gesamte Geschichte enthält und innerhalb dessen Hörtexte, die didaktisiert sind und mit konkreten Aufgaben bearbeitet werden. Was lernt man nun am Hörspiel und anderen Hör-Komponenten der „Suche“? Welche Aufgabentypen werden angeboten?

Der didaktische Ort des Hörspiels im Ablauf der einzelnen Lektionen ist ein relativ fester und lässt sich folgendermaßen bestimmen: Jede neue Lektion (und das heißt in diesem Fall auch jedes neue Textkapitel) beginnt mit einem Abschnitt, der auf das Hören und Hörverstehen und (später) Lesen und Leseverstehen vorbereiten soll. Diese Abschnitte tun dies, indem das bisher Gehörte und Gelesene der Geschichte aktiviert wird. In allen Fällen gibt es dazu zunächst einen visuellen Anreiz, eine Illustration, und bestimmte Aufgaben; es soll mit diesem Aufgabenblock

Bekanntes mit Neuem verbunden werden (und zwar sowohl Weltwissen, als auch Diskurs- und Sprachwissen) und es soll eine Erwartungshaltung gegenüber dem nun folgenden Text aufgebaut werden. Dabei wurde allerdings darauf geachtet, dieser Einstimmungsphase kein zu großes Gewicht zu geben, um inhaltlich nicht zu viel vorwegzunehmen, den Reiz des Entdeckens zu erhalten (vgl. Eismann et al. 1995: 13), aber auch, um im Hinblick auf das Hören eine authentische Situation entstehen zu lassen: Beim authentischen Hören hat man Vorerwartungen und Hörinteressen, aber niemanden, der einem die unbekanntenen Wörter übersetzt. Im Einzelnen werden diese Einstiege realisiert durch Illustrationen, Fotos, Geräuschsequenzen, herausgelöste Teile, Alltagstexte (zu deren Funktion im Einzelnen siehe Eismann et al. 1995: 13ff.).

Bei den Aufgaben zum Hörspiel lassen sich nun verschiedene Aufgabentypen unterscheiden, die zu einem immer detaillierteren Textverständnis führen und Verstehensstrategien systematisch aufbauen sollen. Alle vorgeschlagenen Aufgaben sind als Hilfen zum Hören und Verstehen konzipiert und nicht – wie dies bei Höraufgaben leider häufig der Fall ist – als Hörkontroll-Aufgaben. Wichtige Vor„arbeiten“, insbesondere die Aktivierung von Vorwissen verschiedenster Art und die Aktivierung von Erwartungen an den Hörtext, sind im Allgemeinen bereits gemacht (s.o.), bevor der Hörtext, also das entsprechende Hörspielkapitel, gehört wird. Hier werden zunächst Aufgaben angeboten, die dem globalen Textverständnis dienen (etwa: Thema heraushören, bestimmte Situationselemente, Grobstruktur, Stimmung und Atmosphäre und Sprecherintention); dabei werden auch Intonation und andere paraverbale sowie nicht-verbale Elemente zum Verständnis herangezogen und bewusst gemacht. Zusätzlich oder – je nach Textkapitel – allein werden auch Höraufgaben angeboten, die das selektive Hörverstehen trainieren sollen; also etwa: *Von diesen Personen/Dingen ist im folgenden Dialog die Rede. Was erfahren wir Genaueres darüber?* Als strukturierende Hörhilfe werden bei den verschiedenen Höraufgaben oft unterschiedliche Vorgaben gemacht.

An einigen Texten wird auch das Antizipieren geübt, indem der Hörtext unterbrochen wird und die Lernenden über den weiteren Verlauf spekulieren sollen; diese Antizipationsübungen sind natürlich im Kontext der fiktiven Geschichte sinnvoll, spannend und anregend, da aufgrund der Kenntnis des Genre, der Vorgeschichte und der handelnden Personen echte und begründete Voraussagen möglich sind. Die Notwendigkeit des Antizipierens im Zusammenhang mit der Entwicklung der Fertigkeit Hören wird in der didaktischen Literatur immer wieder hervorgehoben (z.B. Eggers 1996), im Kontext des hier vorgestellten Lern-Hörspiels gibt das antizipierende und voraussagende Hören den Lernern auch Vertrauen und Sicherheit, weil sie erfahren, dass sie mit ihrem Kontext- und Weltwissen sehr viel erschließen können (Eismann et al. 1995: 20). Wenn Lernende unterschiedliche Voraussagen machen, so lässt sich dies natürlich produktiv für die Kommunikation im Klassenzimmer nutzen; die Lernenden müssen ihre Erwartungen begründen,

sich mit anderen Interpretationen und Meinungen auseinandersetzen. (Dies gilt gleichermaßen für solche Aufgaben, bei denen es keine eindeutig richtigen oder falschen Antworten gibt.) Das nachfolgende Hören erfolgt dann umso bewusster und aufmerksamer: *Wie geht es nun tatsächlich weiter?*¹

Um die Fertigkeit Hören authentisch zu schulen (und wegen der engen Verzahnung von Hör- und Lesetext) ist es im unterrichtlichen Handeln von großer Bedeutung, dass die Texte gehört werden, ohne dass der Lesetext gleichzeitig gelesen wird (also bei geschlossenem Buch). Hier ist Lehrkräften zu raten, möglichst früh eine metareflexive Besprechung über den Sinn und Nutzen von Höraufgaben einzuschleiben. Dabei sollte man auch das Problem vieler Lerner (und offensichtlich auch Lehrer, nach Solmecke 1996) ansprechen, dass sich gerade bei komplexeren Hörtexten kein vollständiges Verständnis (gar im Sinne einer Re-Produzierbarkeit) einstellt und auch nicht einstellen kann. Dieses Problem wird im Konzept von „Suche“ und „Auftrag“ dadurch abgemildert, dass an die Arbeit mit dem Hörtext ja die Arbeit mit dem Lesetext anschließt und dort dann – da ja auf ein globales Verständnis durch die Hörtextarbeit aufgebaut werden kann – detaillierter Verstehensarbeit erfolgen kann und auch stärker sprachbezogene Arbeit; es wird herausgearbeitet, wie das, was man situativ, atmosphärisch und emotional global erfasst hat, nun konkret sprachlich realisiert werden kann. Die Arbeit am und mit dem Hörtext und am und mit dem Lesetext sind „komplementäre Etappen bei der Erarbeitung des Textes“ (Eismann et al. 1995: 18); Hörspiel und Roman sind didaktisch verzahnt.

Neben Aufgaben zum Hören, die auf inhaltliche Elemente abzielen, sind in der didaktischen Arbeit mit dem Lern-Hörspiel noch weitere Aspekte hervorzuheben, die als Desiderat in der Literatur immer wieder genannt werden (vgl. Solmecke 1996), aber leider sehr selten (gerade für den Anfängerunterricht) auch realisiert werden; zu nennen ist hier einmal der Bereich der Emotionen und zum anderen die nicht ‚glatt verlaufenden‘ Gespräche.

Als Hörspiel, dem eine fortlaufende Geschichte mit handelnden Personen zugrundeliegt, ist es für die Hörtexte in „Suche“ und „Auftrag“ natürlich naheliegend, auch Emotionen und verschiedene Stimmungen zu thematisieren, ihre inhaltlichen Spezifika und ihre sprachliche Realisierung zu erarbeiten. So muss schon in Kapitel 2 die Atmosphäre in einem konflikthaften Dialog herausgehört werden und herausgefunden werden, wem welche Auffassung zuzuordnen ist; in der daran folgenden Arbeit mit dem Lesetext wird dieser Konflikt dann genauer analysiert; Konflikte sind auch relevant in Kapitel 12 (beim Frühstück; s.o. Beispiel 3); Kapitel 13 wiederum ist eine Lektion, in der Glücksgefühle eine wesentliche Rolle spielen.

1 Natürlich wird im unterrichtlichen Umgang mit dem Hörtext keine vollständig authentische Rezeption erreicht, sei es bedingt durch das nötige wiederholte Hören eines Hörtextes, sei es bedingt durch die angesprochenen Antizipationsübungen. Dies ist aber ein wesentliches konstitutives Moment der Unterrichtssituation.

Die Traumsequenz (Kapitel 10) gibt eine Reihe verschiedener Emotionen wieder, die im Hörtext bereits erkannt werden können und bei der Arbeit mit dem Lesetext dann noch genauer analysiert werden. Im Zusammenhang mit den Emotionen lässt sich wiederum der Unterschied zwischen Hör- und Lesetext (s.o.) produktiv nutzen: So erscheint im Hörspiel, „Suche 1“, Kapitel 5, folgender Dialog:

Beispiel 8:

Hörtext:

Schlock: Aber mein lieber Gröger, was ist los. Was haben Sie?

Gröger: Biester sind das!

An der Stimme und am Tonfall hört man (bzw. sollen die Lernenden heraushören), dass Gröger wütend ist. Der Lesetext bringt für die Lerner dann die Bestätigung: *Gröger ist wütend* („Suche 1“, Kapitel 5, S. 29).

Gerade die Texte, in denen Konflikte entstehen, zeigen, dass Dialoge nicht immer reibungslos ablaufen, dass Missverständnisse entstehen können und wie man damit umgeht. Im Rahmen der Geschichte gibt es eine weitere Szene („Suche 1“, Kapitel 23), die dies deutlich macht, einen Dialog zwischen einer Flughafenangestellten und den beiden Protagonisten, der völlig entgegen der üblichen Erwartungen verläuft. Dieser Erwartungsbruch wiederum wird in den Hörübungen produktiv genutzt.

2.4 Hörtextsorten im Lern-Hörspiel und darüber hinaus

Das hier vorgestellte Lern-Hörspiel ist ein fiktionaler literarischer Text. Das scheint der didaktischen Forderung nach Textsortenvielfalt, wie sie oben in 1.3 skizziert wurde, zu widersprechen. Tatsächlich ist es aber so, dass sowohl der Lesetext als auch der Hörtext im Rahmen der Geschichte eine gewisse Bandbreite an Textsorten zeigen. Neben Textsorten, die schriftlich wie mündlich produziert und rezipiert werden, erscheinen schriftkonstituierte Textsorten (Bericht, Brief etc.), die zwar – wie schon erwähnt – im Rahmen des Hörspiels realisiert sind, aber nicht didaktisch als Hörtext bearbeitet werden, und Textsorten, die mündlich realisiert werden (z.B. Reden in „Suche 2“). Darüber hinaus gibt es im Konzept der „Suche“ weitere Angebote für eine optimale Entwicklung des Hörverständnisses und daran anschließender bzw. damit verbundener Fertigkeiten.

Einen zentralen Platz nehmen dabei die Übungen mit dem Titel „Hören und Sprechen“ ein mit der Aufforderung an die Lernenden *a) Hören Sie zu. b) Sprechen Sie nach*. Dieser Teil spielt im Gesamtkonzept des Lern-Hörspiels eine wichtige darüber hinausweisende Rolle, und zwar aus folgenden Gründen: Die Hörspieltexte sind primär keine Nachsprechtexte. Es ist zwar durchaus möglich und sinnvoll, einzelne Bestandteile, Äußerungen herauszugreifen und nachsprechen zu lassen, aber es handelt sich bei diesem Text nicht um Nachsprechübungen. Der Text soll

ja verstanden werden, aber nicht reproduziert werden. Die Bandbreite der Sprecher ist – gemäß der Anlage der Geschichte – nicht allzu groß, vornehmlich handelt es sich (in „Suche 1“) um die beiden männlichen Sprecher Gröger und Schlock. Inhaltlich und emotional sind alle Äußerungen im Kontext der Geschichte zu sehen und an diesen gebunden. Aus diesem Grunde wurden die Sprechübungen konzipiert. Sie knüpfen an Elemente aus dem Hörspiel an, führen aber deutlich darüber hinaus: Sprachformen und Redemittel werden aus dem Hörspiel genommen und in Variationen (inhaltlich, emotional, Sprecher) durchaus als Modelle zum Nachsprechen angeboten; so stehen sie zwar in losem Bezug zum Hörspiel, bieten den Lernenden aber die Gelegenheit, andere Kontexte und Sprechsituationen zu assoziieren (vgl. genauer Eismann et al. 1995: 25ff.).

Ein weiteres wichtiges Angebot im Zusammenhang mit einer Entwicklung des Hörverstehens sind Hörtexte, die im Kontext der Abschnitte zur „Landeserkundung“ (das sind die sogenannten C-Teile in „Suche 1“ und „Suche 2“) und in dem speziellen Textsortenteil D (in „Suche 2“) zusätzlich angeboten werden. Hier findet sich ein breites Angebot an Hörtexten: „Die Suche 2“ bringt mehrere Schlager (in Kapitel 2), die Waldgeräusche (in Kapitel 3), Reden zu verschiedenen Anlässen (in Kapitel 4), Sagen und Anekdoten (in Kapitel 7), Reime, Gedichte und Lieder (in Kapitel 9) und vieles mehr. Dem Hörverstehen – vor allem bezogen auf die sprachanalytische Seite – dienen natürlich auch die Übungen zur Phonetik (in „Suche 1“).

Zusammenfassend kann man sagen, dass in den Lehrwerken „Die Suche“ und „Der Auftrag“ im Rahmen der Narrativen Didaktik ein Konzept der Arbeit mit einem Hörspiel entwickelt wurde und vorliegt, das die Fertigkeit Hören vom Anfang des Spracherwerbs an systematisch mit anregenden Texten und Aufgaben schult.

Literaturverzeichnis

- Berndt, Annette (1994): Produktiver Einsatz von Neuen Hörspielen und auditiver Dichtung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, München: iudicium
- Breindl, Eva/Thurmair, Maria (2003): Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer „Grammatik der gesprochenen Sprache“ (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 40, S. 87-93.
- Dahlhaus, Barbara (1994): Fertigkeit Hören, Berlin etc.: Langenscheidt.
- Dahlhaus, Barbara (1996): Hörspiel im studienvorbereitenden Unterricht. In: Peter Kühn (Hg.), S. 215-233.
- Eggers, Dietrich (1996): Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Peter Kühn (Hg.), S. 13-44.
- Eismann, Volker (2004): Der Auftrag. Deutsch auffrischen und festigen. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Eismann, Volker / Thurmair, Maria (1993): Literatur für Lerner. Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, S. 373-389.

- Eismann, Volker/ Enzensberger, Hans Magnus/ Eunen, Kees v./ Helmling, Brigitte/ Kast, Bernd/ Mummert, Ingrid/ Thurmair, Maria (1993): „Die Suche“. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Textbuch 1, Berlin etc.: Langenscheidt.
- Eismann, Volker/ Enzensberger, Hans Magnus/ Eunen, Kees v./ Helmling, Brigitte/ Kast, Bernd/ Mummert, Ingrid/ Thurmair, Maria (1993): „Die Suche“. Ein Hörspiel mit Sprechübungen. Cassetten 1A/1 und 1A/2; Übungen zur Landeskunde und Phonetik. Cassette 1 B, Berlin etc.: Langenscheidt.
- Eismann, Volker/ Enzensberger, Hans Magnus/ Eunen, Kees v./ Helmling, Brigitte/ Kast, Bernd/ Mummert, Ingrid/ Thurmair, Maria (1995): „Die Suche“. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch 1, Berlin etc.: Langenscheidt.
- Eismann, Volker/ Schneider, Peter/ Altschüler, Ursula/ Rothenhäusler, Rainer / Thurmair, Maria (1996): „Die Suche“. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Textbuch 2, Berlin etc.: Langenscheidt.
- Eismann, Volker/ Schneider, Peter/ Altschüler, Ursula/ Rothenhäusler, Rainer / Thurmair, Maria (1996): „Die Suche“. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Lehrerhandbuch 2, Berlin etc.: Langenscheidt.
- Eismann, Volker/ Schneider, Peter/ Altschüler, Ursula/ Rothenhäusler, Rainer / Thurmair, Maria (1996): „Die Suche“. Ein Hörspiel mit Sprechübungen. Cassetten 2 A/1 und 2 A/2, Berlin etc.: Langenscheidt.
- Günthner, Susanne (2000): Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? In: Info DaF 27, S. 352-366.
- Gutenberg, Norbert (2000): Mündlich realisierte schriftkonstituierte Textsorten. In: Klaus Brinker et al. (Hgg.): Text und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch, Berlin/New York: de Gruyter, S. 574-587.
- Honnef-Becker, Irmgard (1996): Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Peter Kühn (Hg.), S. 45-78.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Hörmaterialien. In: Gerhard Helbig / Lutz Götze / Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch Berlin/ New York: de Gruyter, S.1086-1093.
- Kühn, Peter (Hg.): (1996): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt/M.: Peter Lang
- Neuf-Münkel, Gabriele (1988): Hörverstehen. In: Info DaF 15/2, S. 229-240.
- Schmidt, Carla (1993): „Hören Sie mal, Sie werden schon sehen“. Zum Einsatz von Hörspielen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: Info DaF 20/6, S. 659-673.
- Solmecke Gert (1992): Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 7, S. 4-11.
- Solmecke, Gert (1991): Wie schwierig ist eine Hörverstehensübung? In: Info DaF 18/3, S. 287-295.
- Solmecke, Gert (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Solmecke, Gert (1996): Authentische Texte – authentisches Hören? In: Peter Kühn (Hg.), S. 79-92.
- Solmecke, Gert (2001): Hörverstehen. In: Gerhard Helbig / Lutz Götze / Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch Berlin/New York: de Gruyter, S. 893-900.
- Thurmair, Maria (1997): Narrative Didaktik und Grammatikvermittlung. Am Beispiel des Lehrwerks „Die Suche“. In: Armin Wolff/Dagmar Blei (Hgg.): DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF! Materialien Deutsch als Fremdsprache 44, Regensburg, S. 469-480.

- Thurmair, Maria (2001): Text, Texttypen, Textsorten. In: Gerhard Helbig / Lutz Götze / Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch Berlin/New York: de Gruyter, S. 269-280.
- Thurmair, Maria (2005): „Aber man spricht doch ganz anders heute!“? Wortstellungsvariationen der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht; Fremdsprache Deutsch 32, S. 42-48.
- Weinrich, Harald (1981): „Lesen – schneller lesen – langsamer lesen“. In: Dieter Sturm (Hg.): Media Paris 1980. Deutsch als Fremdsprache heute. Lehren – Lernen – Informieren, München, S. 121-147.

Prof. Dr. Maria Thurmair
Fakultät für Sprach-, Literatur- und
Kulturwissenschaften
Institut für Germanistik
Deutsch als Fremdsprachenphilologie