

ide

Informationen zur Deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Kultur des Hörens

Herausgegeben von Ursula Esterl und Edith Zeitlinger

Heft 1-2008
32. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck–Wien–Bozen

Editorial

URSULA ESTERL, EDITH ZEITLINGER:
Hören – eine Kultur? 5

Magazin

Aktuelles 142
Das Gedicht im Unterricht 144
ide empfiehlt 148
Neu im Regal 150
Trackliste 152

Hörkultur in der heutigen Gesellschaft

- MONIKA LEUBOLT: Hören – der vernachlässigte Sinn 10
 BERND CHIBICI: Wenn die Ohrläppchen blinken könnten 19

Hören im pädagogischen Bereich

- MECHTHILD HAGEN: Förderung des Zuhörens in der Schule.
 Ansatz und Ergebnisse des Projekts »GanzOhrSein« 26
 KATJA BERGMANN: Anleitungen zum Zuhören 38
 GILDA PETZOLD: Abenteuer Vorlesen oder eine mutige Art des Lehrens
 und Lernens 47
 MANUELA GLABONIAT: Wer nicht hören kann, muss üben ... Zur Schulung der
 HV-Kompetenz aus der Sicht des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts 51
 CAMILLA BADSTÜBNER-KIZIK: Eigene und fremde Kultur(en) hören lernen?
 Zu einem vernachlässigten Aspekt der Ausbildung von DaF-/DaZ-Lehrenden ... 66

Hören und Medien

- DORIS MOSER: Bonustrack, oder: Warum das Hörbuch kein Literaturkiller ist 75
 MARTIN SANKOFI: »Den Podcast ins Klassenzimmer tragen«.
 Eine Einführung und praktische Unterrichtsbeispiele 85
 REDAKTION: »HörensWert«. Anregungen für einen hörbaren Unterricht 92

Hören im Unterricht

- MONIKA LEUBOLT: Hörübungen im Deutschunterricht.
 Beispiele für die Unterrichtspraxis 95
 CAMILLA BADSTÜBNER-KIZIK: »Fremde und eigene Kultur(en) hören«.
 Methodische Anregungen für ein (inter)kulturelles Hörtraining im
 DaF-/DaZ- und DaM-Unterricht 103
 ANDREAS MUDRAK: Hören und Lesen im Vergleich. Ein Wahrnehmungs-
 experiment zur Erzählung *Das Bettelweib von Locarno* von Heinrich von Kleist .. 106
 GREGOR CHUDOBA: Akzeptierendes Hören.
 Erarbeitung eines Hörspiels im Deutschunterricht 114
 MARKUS KÖHLE: Poetry Slam. Ein unsystematischer, dafür aber leidenschaft-
 licher Szeneeinblick von Markus Köhle, der schreibt, um gehört zu werden 122
 ELISABETH SCHABUS-KANT: »We will rap you«.
 Bericht über ein literarisches Experiment 127

Service

- FRIEDRICH JANSHOFF: Hören und Zuhören – Hörbuch, Hörfunk und Hörspiel.
 Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht 130
 ANDREA GROSS: Das Tomatis-Hörtraining 138

Das Thema Hören in anderen ide-Heften

- ide 4-1995 Radio hören – Radio machen
ide 2-2003 Präsentation!
ide 2-2006 Fernsehen

Das nächste ide-Heft

- ide 2-2008 Mehrsprachigkeit
erscheint im Juni 2008

Vorschau

- ide 3-2008 Individualisierung
ide 4-2008 Politische Bildung
ide 1-2009 Theater

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften und ein aktuelles Diskussionsforum. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Ursula Esterl, Edith Zeitlinger

Hören – eine Kultur?

Zur *Kultur des Lesens* 1/2006 und zur *Kultur des Schreibens* 1/2007 gesellt sich nun der dritte Band unserer Reihe – die *Kultur des Hörens*.

In einer deutschdidaktischen Zeitschrift könnte man das auch funktionaler ausdrücken und sagen: Neben dem Lesen und dem Schreiben ist das Hören/Zuhören die dritte basale Kompetenz, die in der schulischen Bildung gelehrt und vertieft werden soll. Ist es aber gerechtfertigt, in der Vermittlung von basalen Kompetenzen von einer *Kultur* zu sprechen?

Wir meinen, die Kompetenz selbst – das Können und Anwenden – stellt die Grundvoraussetzung für eine Kultur dar. Wenn das Lesen und das Schreiben vielschichtige subjektive und kollektive Bedeutung erfahren, wenn sie feste, unverzichtbare und angesehene Bestandteile des kulturellen Gutes einer Gesellschaft sind, dann kann man von einer literalen Kultur sprechen.

Wie aber ist es nun mit dem Hören? Ist Hören eine Kompetenz, eine Fertigkeit? Kann man »hören« lernen? Können wir in unserer Gesellschaft von einer »Kultur des Hörens« sprechen? Und, was versteht man überhaupt unter einer »Kultur des Hörens«?

Hören ist eine Haltung

Hören ist zunächst ein physiologisches Phänomen, das wir nicht erst zu lernen brauchen, sondern von Beginn unseres Seins an können, so nicht medizinische oder andere Probleme vorliegen.

Zuhören jedoch ist, nach Roland Barthes, »ein psychologischer Akt«, eine Haltung, die er in drei differierenden Arten beschreibt (Barthes 2006, S. 76).

Beim ersten Zuhören richtet das Lebewesen sein Hören, seine physiologische Hörfähigkeit, auf Indizien – zum Beispiel das Aufhorchen bei Geräuschen. Diese erste Art des Hörens ist allen Lebewesen gemeinsam. Das zweite Zuhören ist ein Entziffern – das, was gehört wurde, wird decodiert, ins eigene Zeichensystem eingeordnet. Hier geschieht »Verstehen« auf einer funktionalen Ebene. Diese Art des Hörens ist die in unserer Gesellschaft meist intendierte, sie ist auf ein Handeln hin ausgerichtet, auf die Umsetzung des Gehörten. Ausgangsbasis dafür ist zumeist nicht das Gespräch oder das, was wir idealiter darunter verstehen, sondern die Anordnung, die Aufforderung, der Appell, usw. das, worauf wir zu achten gewohnt sind, weil es ein Teil unseres Lebens ist.

Das dritte Zuhören geht weit darüber hinaus auf eine zutiefst menschliche, soziale, vielleicht sogar spirituelle Ebene. Es erfasst nicht das Was, das gedeutet wird, nicht die klassifizierbaren Zeichen, sondern es erfasst den Sprecher, die Sprecherin, den Menschen, der spricht. Aus der Stimme eines Menschen, aus seiner Tonhöhe, aus seiner Modulation, aus dem, was mitschwingt, können wir alle unterschiedlichen Gefühlsebenen herauslesen. Und das gilt

sehr oft auch über alle Sprachgrenzen hinweg.

Auf dieser dritten Ebene wird der Akt des Sprechens und des Hörens noch erweitert durch den intersubjektiven Raum, der zwischen Sprechenden und Hörenden entsteht. Hören führt somit zu einem Verstehen, das die grundsätzliche Anerkennung der/des Sprechenden miteinschließt. Hören und Sprechen sind nicht mehr getrennt voneinander stattfindende Aktionen, sie sind durch den kommunikativen Raum, der dabei entsteht, miteinander verbunden.

Diese dritte Art zu hören geschieht nicht von selbst. Nur in einer Kultur, in der diese Form des Hörens Wert hat, in der sie auch gelebt wird, wachsen Menschen heran, die diese Fähigkeit lernen. Eine Fähigkeit, die sich aus vielen anderen Teilfähigkeiten, wie Empathie, Aufmerksamkeit und Wachsamkeit zusammensetzt, die alle notwendig sind, damit das Zuhören zu einer Haltung wird (vgl. dazu auch den Beitrag von Doris Moser in diesem Heft).

Das Ohr führt den Menschen nach innen. Das Auge führt den Menschen nach außen.

Der Philosoph Wolfgang Welsch weist in seinem Aufsatz *Auf dem Weg zu einer Kultur des Hörens?* (2006, S. 29–46) darauf hin, dass unsere abendländische Kultur ursprünglich keine Kultur des Sehens, sondern eine des Hörens war. Erst am Beginn des vierten vorchristlichen Jahrhunderts – und hier vornehmlich in den Bereichen Philosophie, Wissenschaft und Kunst – kommt es zu einer Wende. Die Augen werden laut Heraklit zu »genaueren Zeugen« als die Ohren und nach Platon führt der Weg

des Menschen aus der Dunkelheit der Höhle und der Schattenbilder zum Tageslicht, zur Sonne und somit durch die Wahrnehmung der Augen zum reinen Guten. Diese Auszeichnung des Sehens verstärkt die aristotelische Metaphysik mit einem Lob auf das Sehen. Das visuelle Modell beginnt sich in Wissenschaft und Kunst langsam durchzusetzen.

Für die meisten Menschen jedoch bleibt noch lange Zeit die Tradition der mündlichen Überlieferung aufrecht. Eine wesentliche Ursache dafür ist die Religion, denn es ist die Stimme Gottes, die den Glauben vermittelt – und nicht das Bildnis (vgl. Ackermann 2006). Erst mit der Erfindung des Buchdrucks findet der Übergang von der oralen Tradition zur literalen Kultur statt.

Das Primat des Sehens zeigt sich jedoch nicht nur in der Gewichtung des visuellen Sinns durch die Jahrhunderte, es offenbart sich auch an anderen Unterschieden zwischen der Sehwelt und der Hörwelt. Das Sehen bezieht sich auf räumliche, das Hören auf zeitliche Phänomene. Sich umzusehen heißt, räumliche und körperliche Gegebenheiten wahrzunehmen, sich umzuhören heißt, Laute wahrzunehmen, die flüchtig sind, die im nächsten Moment schon verschwunden sind.

Die Seinsweise von Sichtbarem und Hörbarem ist grundsätzlich verschieden. Das Sichtbare verharrt in der Zeit, das Hörbare hingegen vergeht in der Zeit. [...] Daher gehört zum Sehen eine Ontologie des Seins, zum Hören hingegen eher ein Leben vom Ereignis her. Aus dem gleichen Grund hat das Sehen eine Affinität zu Erkenntnis und Wissenschaft, das Hören hingegen zu Glaube und Religion. (Welsch 2006, S. 38)

Mit dieser Aussage werden die polaren Gegenüberstellungen von Gesicht und

Gehör, Vernunft und Glauben, Analyse und Holistik, der Distanz des Blicks und der Empathie des Hörens in der abendländischen Kultur nachvollziehbar. Wobei die einseitige Schärfung des Blickes sehr oft in Zusammenhang mit einem überzogenen Rationalismus gesehen wird, mit Analyse und Spezialistentum, die letztendlich zur Zerstörung der Welt durch den westlichen Menschen geführt haben oder führen werden. Das Ohr dagegen hört Zusammenhänge, es erreicht tiefere Schichten und ist dem Nicht-sichtbaren auch im spirituellen Sinne verbunden (vgl. Wermke 1995, S. 10).

Westliche Traditionen der Mystik und östliche Meditation haben eine stärkere Affinität zum Ohr und begegnen der Welt nicht wie der Augenschmuck besitzergreifend. In diesem Zusammenhang ist der prophetisch-beschwörende Satz von Joachim Ernst Berendt zu verstehen, wenn er sagt: »Der neue Mensch wird ein hörender Mensch sein – oder er wird nicht sein.« (Berendt 2005, S. 16).

Eine Hörkultur etablieren

Johann Wolfgang von Goethe bemerkte bereits: »Es hört jeder nur, was er versteht«, – und das wird, glaubt man häufig vernommenen Klagen von Lehrern und Lehrerinnen, immer weniger. Mit diesem *ide*-Heft möchten wir nun den Ursachen für Hördefizite auf den Grund gehen, Wege und Zugänge erschließen, wie man die »Ohren wieder öffnen« und auch für leisere Töne sensibilisieren könnte. Schüler und Schülerinnen sollen einen Weg entdecken, von passiven Hörmüll-KonsumentInnen wieder zu Zuhörenden zu werden, die in der Lage sind, ihre Hörimpulse

aktiv auszuwählen und den sinnlichen Eindruck mit bewussten Strategien emotional und kognitiv zu verarbeiten.

Innehalten und Lauschen liegt vielleicht nicht im Trend der Zeit, und dennoch erscheint es uns wichtig, in unserer Gesellschaft so etwas wie eine »Hörkultur« zu etablieren, ohne belehrend wirken zu wollen und den Anspruch zu erheben, hier alle Aspekte aufzeigen zu können.

In einigen Bereichen ist dieses Heft eigentlich eine Gratwanderung zwischen der Wissenschaft, der Didaktik und dem Ziel, eine Haltung heranzubilden. Die Haltung ist das, was am schwierigsten lehr- und lernbar ist, was aber die positivsten und nachhaltigsten Auswirkungen auf unser gesellschaftliches Zusammenleben hat. Man denke nur an Formen des aktiven Zuhörens, die Eingang finden in das soziale Lernen oder in die Mediation, oder an ein bewussteres Wahrnehmen und Umgehen mit der Vielfalt an akustischen Eindrücken, die uns umgeben.

Und so ist diese Ausgabe der *ide* sehr pragmatisch und praxisorientiert ausgerichtet.

Bereits im einleitenden Artikel weist *Monika Leubolt* auf die Vernachlässigung des Hörsinns im Unterricht hin. Sie zeigt das Ungleichgewicht im Umgang mit sprachlichen Fertigkeiten im Deutschunterricht auf und hebt die zentrale Bedeutung des Hörens für die Wahrnehmung der Umwelt, aber auch für den Wissenserwerb, die Orientierung in der Medienlandschaft, die Rezeption von Literatur sowie für gelungene zwischenmenschliche Kommunikation hervor. Im Praxisteil zeigt die Autorin anhand zahlreicher Unterrichtsbei-

spiele, wie eine Hörförderung vor sich gehen könnte. *Bernd Chibici* sieht die Pflege einer Zuhörkultur als Schlüsselrolle in modernen pädagogischen Konzepten und kritisiert, dass bei der architektonischen Gestaltung von Schulen noch viel zu wenig Wert auf Raumakustik gelegt wird, ein Manko, das auch *Mechthild Hagen* beklagt. Eine gute Höratmosphäre wirkt sich positiv auf die Qualität des Unterrichts, auf das soziale und kommunikative Klima sowie auf die psychische und physische Gesundheit von Lehrkräften und Kindern aus. Ihr zufolge »kann die Fähigkeit, beim Zuhören gezielt auswählen zu können, als Bildungsmerkmal des Einzelnen gesehen werden« (S. 28). Für Hagen trägt die Fähigkeit zuzuhören entscheidend zum Gelingen sozialer Beziehungen und zur Steigerung des Lernerfolgs bei. In ihrem Beitrag zeigt sie Wege auf, wie man den »Hörhorizont« von SchülerInnen und LehrerInnen erweitern könnte. Wie dies vor sich gehen könnte, zeigt auch *Katja Bergmann* mit ihren *Anleitungen zum Zuhören*, sie stellt ein Hörcurriculum vor, das sich aus den drei Bausteinen »Körperwahrnehmungen«, »Hörängen« und »Aktiver Deutschunterricht«, für den sie auch zahlreiche praktische Anregungen bietet, zusammensetzt.

Mit der Bedeutung des Vorlesens für die Verbesserung der Zuhörfähigkeit, einer Methode, bei der auch die emotionale Ebene angesprochen wird und gleichzeitig literarisches Lernen geschieht, setzt sich *Gilda Petzold* auseinander. Den Bogen zur Schulung des Hörverstehens bei Lernenden mit DaF-/DaZ-Hintergrund spannt *Manuela Glaboniat* in ihrem Beitrag. Sie zeigt

Faktoren, die bei der Schulung des Hörverstehens eine Rolle spielen, auf. Insbesondere geht sie auf Merkmale ein, die helfen, den Schwierigkeitsgrad eines Hörtextes für den fremd- aber auch für den muttersprachlichen Bereich einzuordnen. In einem Exkurs stellt sie die Bedeutung des Hörens in den neu erstellten Bildungsstandards dar und muss feststellen, dass das Hörverstehen im Vergleich zum Leseverstehen »absolut unterrepräsentiert ist« (S. 64). Aufgrund der ausführlichen Darstellung im Beitrag von Manuela Glaboniat entfällt unsere Rubrik »Standards« in diesem Heft. Ebenfalls mit dem Hörverstehen im DaF-/DaZ-Unterricht beschäftigt sich *Camilla Badstübner-Kizik*. Sie zeigt auf, an wie vielen unterschiedlichen Anlässen Hörverstehen festgemacht werden kann und plädiert dafür, Anregungen aus der Musik- und Muttersprachendidaktik auch im Fremd- und Zweitsprachenunterricht aufzunehmen. Im Praxisteil ergänzt sie ihre Ausführungen durch zahlreiche methodische Anregungen für ein (inter)kulturelles Hörtraining.

Für die Entwicklung des Hörverstehens ist neben dem persönlich gesprochenen Wort das mediale Hören von großer Bedeutung. Als sinnlich-sinnvolle Ergänzung und keinesfalls als »Literaturkiller« beurteilt *Doris Moser* das Hörbuch, das den Zuhörenden neue Möglichkeiten der Wahrnehmung bietet und so eine wertvolle Ergänzung zum Lesen darstellt. Einen Einblick in die sich technisch rasant verändernde Welt der auditiven Medien, genauer in das Spezifikum der Podcasts, bietet *Martin Sankofi*. Er führt in den Umgang mit bereits existierenden Podcasts ein, gibt aber auch eine Anleitung, wie

man im Unterricht selbst aktiv werden kann.

In einem umfangreichen Praxisteil werden verschiedene Möglichkeiten gezeigt, wie Lehrerinnen und Lehrer das Hörverstehen im Deutschunterricht fördern können, es werden aber auch Unterrichtsprojekte vorgestellt, die zum Nachmachen anregen sollen. So nähert sich *Andreas Mudrak* im Unterricht dem Kleist-Text *Das Bettelweib von Locarno*, sowohl hörend als auch lesend, und zeigt interessante Unterschiede in der Wahrnehmung seiner SchülerInnen auf. *Gregor Chudoba* berichtet von der Produktion eines Hörspiels im Unterricht. Eine Begegnung mit der boomenden Szene des Poetry Slam ermöglicht der Beitrag von *Markus Köhle*, der dem Slam durchaus Schultauglichkeit attestiert, wie auch die Hörbeispiele belegen. Wie sehr sich SchülerInnen für den Rap begeistern können, zeigt der Bericht von *Elisabeth Schabus-Kant* über ein gelungenes Unterrichtsprojekt.

Im Serviceteil dieser Ausgabe bietet *Friedrich Janshoff* eine umfangreiche bibliographische Übersicht über wichtige Publikationen zum Hören, auffällig dabei ist, dass der Anteil an Publikationen im Internet deutlich höher ist als in anderen Bereichen der Deutschdidaktik, was wohl auch auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass in diesem Medium auch problemlos Hörbeispiele angeboten werden können. *Andrea Groß* stellt die Methode des Hörtrainings nach Alfred Tomatis vor, deren Ziel es ist, das bewusste, aufmerksame Hören von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu trainieren und so zahlreiche Schwierigkeiten des alltäglichen Lebens, von Lern- und Konzentrationsstörungen bis

zu psychosomatischen Problemen, besser zu bewältigen.

Um das Hörverstehen auch gezielt genießen und trainieren zu können, liegt dieser Ausgabe eine CD mit ausgewählten Hörbeispielen bei und lädt unsere LeserInnen ein, direkt in unterschiedliche Hörwelten einzutauchen. Wir möchten uns bei allen Institutionen und AutorInnen, die uns ihr Hörmaterial kostenlos zur Verfügung gestellt haben, an dieser Stelle noch einmal sehr herzlich bedanken.

Literatur

- ACKERMANN, MAX in: *Ohr-Geschichte(n) – Zur Entwicklung der Hörkultur*. (= Funkkolleg, Nr. 7. Eine Hörsendung des Hessischen Rundfunks vom 18.11.2006). Audiodatei. [Zugriff: 20.01.2008]. (Texte und Audios bei www.wissen.hr-online.de)
- BARTHES, ROLAND: Zuhören als Haltung. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Wellmann Karl-Heinz (Hrsg.): *Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören*. Reader Neues Funkkolleg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006, S 76–89.
- BERENDT, ERNST-JOACHIM: *Nada Brahma. Die Welt ist Klang*. Hamburg: Rororo Verlag 2005, 20. Aufl.
- WELSCH, WOLFGANG: Auf dem Weg zu einer Kultur des Hörens? In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Wellmann Karl-Heinz (Hrsg.): *Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören*. Reader Neues Funkkolleg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006, S. 29–46.
- WERMKE, JUTTA: *Hören-Horchen-Lauschen*. Downloadskriptum von: http://www.mediaculture-online.de/Autoren_A-Z.253+M5a8a79ec8ef.0.html [Zugriff: 4.02.2008], S. 10 ff.

Monika Leubolt

Hören – der vernachlässigte Sinn

Hörerziehung, das Pendant zur Sprecherziehung, ist kein traditionsreicher Begriff in der Deutschdidaktik. Lesen, Schreiben und Sprechen bestimmen die traditionellen Handlungsfelder des Deutschunterrichts. Hörübungen kennt man hingegen meist nur aus dem Fremdsprachenunterricht.¹ Die meisten Deutschlehrwerke geben den schriftlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben Priorität mit dem primären Ziel der Alphabetisierung in der Muttersprache. Der mündlichen Kommunikation wird meist nur im Zuge der produktiven Fertigkeit Sprechen Platz eingeräumt. Auch in der LehrerInnenaus- und -fortbildung spielt das Thema Hören und Zuhören so gut wie keine Rolle. Die Hörerziehung und das Training der Rezeption in der Mündlichkeit treten hinter der mündlichen Produktion zurück und bleiben weitgehend unbeachtet. Doch wer wird einmal all den ausgebildeten Sprecherinnen und Sprechern zuhören? Es wird meist stillschweigend vorausgesetzt, dass es für Schülerinnen und Schüler genüge, Ohren zu haben, um zu hören.

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass es wichtig ist, die Förderung des Hörens und Zuhörens als pädagogische Aufgabe des Deutschunterrichts zu begreifen.

MONIKA LEUBOLT ist AHS-Lehrerin für Deutsch und Englisch am BG/BRG Klosterneuburg.
E-Mail: mleubolt@yahoo.com

¹ Dieses Ungleichgewicht im Umgang mit den sprachlichen Fertigkeiten in der Didaktik des muttersprachlichen Unterrichts gab den ausschlaggebenden Impuls für meine Diplomarbeit *Schon gehört? Ziele und Möglichkeiten von Hörerziehung im Deutschunterricht* (Wien 2006), auf der dieser Artikel basiert.

Dabei geht es nicht im Speziellen um die sonderpädagogische Förderung von hörbehinderten, hörgeschädigten oder gehörlosen Schülerinnen und Schülern, sondern um bewusste Hörschulung als Teil des Deutschunterrichts für physiologisch *normal* Hörende. Hervorzuheben ist, dass das Hören in der Muttersprache nicht nur eine angeborene *Fähigkeit* ist, die normal hörenden Schülerinnen und Schülern als biologische Eigenschaft fertig ausgebildet zur Verfügung steht, sondern auch zu den sprachlichen *Fertigkeiten*² gehört, die man durch Übung erwerben und trainieren kann und muss. Allgemein gesprochen hat der Begriff *Fertigkeit* – im Gegensatz zum Begriff *Fähigkeit* – immer etwas mit einem übenden Lernprozess zu tun. So wie Lesen, Schreiben und Sprechen ist auch das Hören als individuelle Sprachfertigkeit einem Entwicklungsprozess unterworfen, der keinesfalls bereits bei Schuleintritt abgeschlossen ist.

Hörfertigkeiten werden in vielen Lebensbereichen über die gesamte Lebensspanne gebraucht. Hören und zuhören zu können hat nicht nur eine zentrale Bedeutung für die Wahrnehmung unserer Umwelt, sondern auch für den Wissenserwerb, die Orientierung in der Medienlandschaft, die Rezeption von Literatur sowie für gelungene zwischenmenschliche Kommunikation. In der Schule reicht es nicht, Hören und Zuhören einfach einzufordern und sich dann über mangelnde Zuhörkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu beklagen, denn Hörfertigkeiten können nicht als selbstverständlich und gegeben vorausgesetzt werden, sondern müssen gezielt geschult werden.

1. Das Gehör – der grundlegende menschliche Sinn

Wie grundlegend der Hörsinn im Leben eines Menschen ist, wird deutlich an seiner frühen Entwicklung. Das Gehör ist ein Sinn, der bereits vor der Geburt am Embryo ausgebildet ist. Nach Berendt sind schon sieben bis acht Tage nach der Befruchtung mikroskopisch kleine Ansätze zur Bildung von Ohren erkennbar. Das Innenohr entwickelt sich etwa in der neunten Woche im Mutterleib und nach viereinhalb Monaten ist unser eigentliches Hörorgan, das Labyrinth mit der Cochlea, in seiner endgültigen Größe fertig ausgebildet (vgl. Berendt 1992, S. 12). Wir hören also schon lange, bevor wir geboren werden, und nehmen bereits vom Mutterleib aus unsere Umwelt akustisch wahr. Berendt weist auch auf die interessante Beobachtung hin, dass der kleine Embryo in seiner zusammengekauerten, auf dem Kopf stehenden Stellung selbst aussieht wie ein Ohr (vgl. Berendt 2004, S. 68). Umgekehrt gehen die Lehren der Ohrakupunktur davon aus, dass der gesamte menschliche Körper – wie auf einer Schalttafel – am Ohr abgebildet ist. Wenn wir schließlich sterben und alle unsere Sinne schwinden, dann ist es laut Erkenntnissen der modernen Sterbeforschung der Hörsinn, der bei den meisten Menschen als letzter erlischt (vgl.

² Dieser Begriff der sprachlichen Fertigkeiten, der sprachlichen Skills, kommt aus der Fremdsprachendidaktik, in der man von den vier *klassischen Fertigkeiten* spricht: *Hören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben*.

Berendt 1992, S. 13). Unser Gehör begleitet uns also vom Anfang bis zum Ende unseres Lebens.

Das menschliche Ohr birgt einen faszinierenden Hörapparat, der durch raffinierte Mechanismen feine und differenzierte Wahrnehmungen möglich macht. Hörerfahrungen sind allerdings nicht nur abhängig von angeborenen, physiologischen Faktoren und den physikalischen Gegebenheiten des Klangereignisses, sondern auch von der persönlichen und individuellen Interpretation der Hörenden. Deshalb sind akustische Wahrnehmungsleistungen auch gezielt trainier- und veränderbar. Hörfertigkeiten in Bezug auf Detektion, Identifikation, Diskrimination, Wiedererkennen, Kategorisieren und Klassifizieren können erweitert werden (vgl. Schick 1997, S. 51).

Die psycholinguistischen Prozesse, die bei der Verarbeitung von gesprochener Sprache ablaufen, sind hochkomplex und längst nicht ausreichend erforscht. Fest steht jedoch, dass das sprachliche Hören wichtige soziale Funktionen hat. Wer nicht hören bzw. zuhören kann, ist nicht nur von einem großen Teil des medialen Informationsflusses ausgeschlossen, sondern auch in seinen sozialen Kompetenzen eingeschränkt. Gehörlose bedienen sich ihrer eigenen Sprache, der Gebärdensprache, und schaffen sich so eine eigene Hörkultur. Für normal Hörende ist das Hören ein wichtiger Sinn, der der Kommunikation dient, dessen gesellschaftliche Bedeutung meist erst dann bewusst wird, wenn er nicht mehr einwandfrei funktioniert. Betroffene, vor allem ältere Menschen, sprechen von schwerwiegenden seelischen Auswirkungen durch Schwerhörigkeit in Zusammenhang mit ihrer veränderten Kommunikationsfähigkeit. Wer zum Beispiel auf überhörte oder missverständene Fragen nicht oder unpassend antwortet, wirkt für den Fragestellenden schnell abwesend, verwirrt oder gar intellektuell minderbemittelt und erlebt dadurch im schlimmsten Fall ein Abdriften in soziale Isolation (vgl. *Diagonal* Radiosendung, 25.9.2004). Schon Kant erkannte die kulturelle Funktion des Hörens und verglich sie mit der des Sehens:

Nicht-sehen [sic] trennt den Menschen von den Dingen.
Nicht-hören trennt den Menschen vom Menschen. (Immanuel Kant)³

2. Visuelle Dominanz

Immer wieder werden in kulturwissenschaftlichen Diskursen der gesellschaftliche Stellenwert des Sehens und die kulturelle Relevanz des Hörens miteinander konfrontiert und einander gegenübergestellt (vgl. z.B. Ackermann 2003, Berendt 1992, Berendt 2004, Blomann/Sielecki 1997, Sielecki 1997 und Quandt 1997). In der abendländischen Kultur zeichnet sich eine eindeutige Sinnespräferenz ab: das Primat des Sehens. Wir leben in einer vorwiegend visuell orientierten Zivilisation.

³ Zitiert nach Berendt 1992, S. 23 (dort ohne nähere Angabe).

Die Bedeutung der Sinne, also auch die Bedeutung des Hörens, ist immer an die vorherrschenden Bedingungen einer Kultur gebunden. In der menschlichen Frühzeit bestimmten die Klänge der Natur das Leben, man denke nur an die Rolle, die das Wahrnehmen von Geräuschen auf der Flucht vor Feinden bzw. auf der Jagd nach Beute einnahm (vgl. Ackermann 2003, S. 70f.). Doch nicht nur die Zeichen der Natur, auch Sprache wurde anders wahrgenommen als heute. Vor dem Vormarsch der Schriftlichkeit bestimmte Oralität die Sprachwahrnehmung. Die vordrängende Literalität veränderte menschliche Kommunikationsformen grundlegend, und es ist nicht von der Hand zu weisen, dass »ein Wechsel in der Art der Kommunikation auch das Verhältnis zum Hören grundsätzlich mitbestimmt haben könnte« (Ackermann 2003, S. 71). Es drängt sich die Frage auf, was durch die Dominanz und Abhängigkeit von visuellen Wahrnehmungen mit dem Hörsinn geschehen ist. Haben die Menschen verlernt zu hören bzw. zuzuhören? Ist ihr Hörsinn im Laufe der Zeit degeneriert? Ackermann verneint diese Fragen und begründet das folgendermaßen:

Denn was sich in Zeiträumen menschlicher Entwicklung wandeln konnte, war kaum die biologische Grundausstattung des Menschen. Nicht seine Sensorik änderte sich grundlegend, sondern das Verhältnis, das die Sprache zu seinen Sinnen einnahm. Ihre Stellung zueinander gestaltete sich neu, schon deshalb wohl, weil Sprache den Sinnen unterschiedlich zugeführt wurde: erst galt sie überwiegend dem Hören, dann dem Lesen, erst war sie dem Ohr, dann dem Auge. So ist in der Geschichte des Hörens eine Geschichte wechselnden Interesses enthalten, die zu tun hat mit den wechselnden Techniken der Kommunikation, mit Oralität und Literalität. So wird die Geschichte des Hörens eine Geschichte der Kulturtechniken. (Ackermann 2003, S. 69)

Der moderne Mensch lebt nicht nur in einer Kultur von Schriftlichkeit. Visuell gesteuerte Multimedialität und die ständige Präsenz des Fernsehens haben ein Zeitalter geprägt, in dem die Bedeutung des Hörens beständig abnimmt. Mit dem Wandel der Kulturtechniken kann von einer Regression des Hörens gesprochen werden, einer zunehmenden Abschwächung des akustischen Sinnes. Als Augenschmuggler gewinnt man den Eindruck, man könne den Ansprüchen der modernen Welt kaum noch hörend genügen:

Mit dem kontinuierlichen Vormarsch und der Perfektionierung der elektronischen Medien am Ende des 20. Jahrhunderts scheint das Visuelle unsere sinnliche Wahrnehmung zu dominieren – ob bei der Informationsvermittlung, als Simulation von Realität oder als didaktisches Hilfsmittel. (Blomann/Sielecki 1997, S. 7)

3. Allgemeines Verschwinden von Sinnlichkeit

Die Sinne und ihre Relevanz in der Gesellschaft waren und sind ein zentrales Thema für die philosophische und später die kulturwissenschaftliche Forschung. Schon in der Antike beschäftigte sich Aristoteles mit der Funktion der Sinne für die Gesellschaft. Manche KulturwissenschaftlerInnen sind heute der Meinung, dass mit der visuellen Dominanz in unserer Gesellschaft ein allgemeines Verschwinden von Sinnlichkeit einhergeht (vgl. Quandt 1997, S. 38). Die Bedeutung der Sinne im technischen Alltag hat sich verändert und es wird von »Entsinnlichung«, »passive[r]

Sinnenferne« oder gar »aktive[r] Sinnennegation« gesprochen (Ackermann 2003, S. 52). Information und Vernunft verdrängen sensorielle Erfahrungen und Intuition.

Das Auge bleibt immer eher auf Distanz, es vermittelt einen Überblick über die Außenwelt, während das Ohr mit seinen Höreindrücken in unserem Inneren viel eher Betroffenheit und Involviertsein hervorrufen kann (vgl. Ackermann 2003, S. 388). Demnach bedingt das Interesse am Hören ein Interesse an Sinnlichkeit, an der Lust, in sich hinein zu hören. Quandt stellt diesem sinnlichen akustischen Weltbild die visuell dominierte Orientierung an Vernunft und Verstand gegenüber:

Man könnte vermuten, dass dieses aktuelle Interesse [am Hören] mit dem postmodernen Verruf, in den Vernunft und Verstand geraten sind, zusammenhängt. Dieser Verruf hängt eng mit dem Vorwurf einer einseitigen Orientierung der abendländischen Rationalität am Modell des Sehens für unseren Weltbezug schlechthin zusammen. (Quandt 1997, S. 19)

Berendt geht sogar so weit zu behaupten, das Primat des Sehens habe unser Leben entspiritualisiert und stehe in direktem Zusammenhang mit der Entwicklung zu Rationalismus und Materialismus (vgl. Berendt 2004, S. 48).

Im Deutschunterricht geht es natürlich nicht darum, Sinneskult zu betreiben, ein Zurück zur Natur zu propagieren oder banale Zivilisationskritik zu üben. Es geht auch nicht darum, das Hören gegen das Sehen auszuspielen. Es erscheint vielmehr wichtig, auf die gesellschaftliche Überforderung und Überbewertung eines Sinnes aufmerksam zu machen, um der Regression eines anderen Sinnes entgegenzusteuern. Die Möglichkeiten des Hörens sollen in der Schule in gleichem Maße wie die des Sehens genutzt, entwickelt und kultiviert werden. Es soll eine Kultur des Hörens entstehen, die der Kultur des Schreibens und Lesens ebenbürtig ist.

4. Dauerbeschallung oder das Recht, nicht zuzuhören

Wenn eines unserer Sinnesorgane heute verhunzt und trotz Unterforderung überfordert wird, dann dasjenige, das durch die unverschließbaren Öffnungen rechts und links im Kopf erreichbar ist. Von morgens bis abends wird es berieselt/ bedudelt/ beschallt. (Buggert 1997, S. 33)

Ein auffallender Unterschied zwischen Ohr und Auge besteht darin, dass die Ohren keine Lider haben und dadurch einerseits immer präsent und wachsam, andererseits aber auch schutzlos gegen unerwünschte Beschallung sind. Dennoch können wir uns Höreindrücken gezielt entziehen, denn der Mensch hat die Fähigkeit, erwünschten von unerwünschtem Schall zu unterscheiden und selektiv wahrzunehmen. Das geschieht meist unbewusst und unbemerkt. Für Außenstehende ist es dabei nur schwer erkennbar, was Hörende ausgewählt und was sie ausgeblendet haben.

Werden unerwünschte Geräusche als unangenehm und störend empfunden, fällt ein Ausblenden oft schwer und man spricht von Lärm.⁴ Der Übergang vom Geräusch zum Lärm ist allerdings fließend und wird höchst individuell empfunden.

4 Für eine ausführliche Definition von »Lärm« vgl. Schafer 1988, S. 314–315.

Auch darf man nicht glauben, Lärm sei ein Phänomen der modernen, technisierten Welt. Beschwerden über den zunehmenden Lärm finden sich schon beim römischen Satiriker Juvenal, der sich vor fast 2000 Jahren durch den Verkehrslärm in Rom belästigt fühlte.⁵ In jüngerer Vergangenheit sind es dann Schriftsteller wie zum Beispiel Dickens, Zola, Rilke oder Kafka, die den Lärm ihrer Umwelt thematisieren (vgl. Ackermann 2003, S. 303–305). Lärm ist also eine Frage der subjektiven Empfindung und Bewertung. Die Dauerbeschallung, der ständige Klangteppich der technischen Welt werden meist negativ bewertet. Das städtische Neben-, In- und Durcheinander vieler verschiedener Geräusche gleicht für viele akustischer Umweltverschmutzung.⁶ Wie würde Juvenal wohl den Lärmpegel in einer Großstadt oder in einer Schulklasse des 21. Jahrhunderts wahrnehmen?

Lärm schadet dem Gehör. Lärm macht krank. Lärm ist ein ernst zu nehmendes medizinisches Problem. Die Belästigung im Hörbereich kann sich zum Beispiel auch durch dezente Musikberieselung im Kaufhaus oder an anderen öffentlichen Orten, aufdringliche Werbeslogans oder unerwünschtes Geschwätz in Schulstunden äußern. Hörende müssen einfach lernen selektiv vorzugehen. Analog zu Daniel Pennacs erstem unantastbarem Recht jedes Lesers (vgl. Pennac 1992, S. 149–151) soll ein unantastbares Recht jeder Hörerin und jedes Hörers betont werden: *Jeder Mensch hat das Recht, nicht zuzuhören.*

Zuhören ist eine Entscheidung. Niemand kann gezwungen werden, einem akustischen Stimulus seine Aufmerksamkeit zu schenken. Im Falle von Lärmbelästigung kann Weghören sogar als Selbstschutz dienen. Eine gewisse Empfindlichkeit für den alltäglichen Lärm erscheint jedoch wichtig für dessen Begrenzung und Eindämmung. Hörsensibilität darf nicht vom Lärm erstickt werden. Es darf nicht soweit kommen, dass man sich schließlich aufgrund von permanenter Dauerbeschallung das Hören abgewöhnt und das Zuhören verlernt.

5. Ein Schritt zurück im Trend der Zeit – Hörerziehung im Deutschunterricht

Wie bereits erläutert, sollte das bewusste Hören selbst in einem stark visuellen Zeitalter nicht an Bedeutung verlieren. Die Welt ist reich an wunderbaren Tönen und Klängen, für die man ein offenes, sensibles Ohr braucht. Über auditive Medien können viele Informationen über den akustischen Kanal empfangen und verarbeitet werden, nicht zuletzt hat auch der Aufschwung am Hörbüchermarkt zu einer verstärkten ästhetischen Rezeption geführt. Außerdem spielt das Hören und Zuhören eine nicht zu vernachlässigende Rolle im Aufrechterhalten zwischen-

5 Vgl. Juvenals Zitat aus dem Jahr 117 n. Chr.: »Es ist absolut unmöglich, irgendwo in der Stadt zu schlafen. Der unaufhörliche Verkehr von Wagen in den Nachbarstraßen genügt, um Tote aufzuwecken.« Zitiert in: *Diagonal*, Radiosendung, 25.9.2004.

6 Interessante Ausführungen zum Thema Lärm in der modernen Gesellschaft finden sich bei Berendt 2004, S. 144–160.

menschlicher Beziehungen und die akustische Aufnahmefähigkeit ist auch in Lernprozessen von großer Bedeutung.

Viele Pädagogen stellen resignierend fest, dass heutige Schülerinnen und Schüler zu unaufmerksamen ZuhörerInnen geworden sind. Laut einer Umfrage des Linzer Meinungsforschungsinstituts »market« Ende August 2005 meinten 78 Prozent der 500 befragten Lehrpersonen, ihre Schülerinnen und Schüler könnten nicht gut zuhören (APA 2005). Seit moderne visuelle Medien zur Verfügung stehen, werden deshalb Präsentationstechniken propagiert, die Informationen über verschiedene Kanäle vermitteln. Jede »gute« und zeitgemäße Präsentation muss heutzutage über den optischen Kanal (Folien, Power Point, Filmsequenzen etc.) unterstützt werden. Moderne Vorträge kommen ohne Visualisierungen nicht mehr aus, denn mit der Zeit wurde die Unterstützung über das Auge notwendig, um das Publikum überhaupt zu erreichen. Ein Vortrag, der ohne visuelle Hilfsmittel auskommt, fordert oder gar überfordert das moderne Publikum. Berendt betont die Wichtigkeit des akustischen Kanals für das Lernen und sieht einen Zusammenhang zwischen der optischen Berieselung und der oft beklagten mangelnden Konzentrationsfähigkeit von Jugendlichen:

Immer mehr Lehrer und Psychologen klagen über die »Fahrigkeit« heutiger Kinder – ihren Mangel an Konzentrationsfähigkeit. Es ist wahrscheinlich, daß ein Zusammenhang besteht zwischen der größeren Gesammeltheit früherer Schüler-Generationen und der Tatsache, daß ihr info-input in erster Linie durch das Ohr erfolgte: durch das Hören auf den sprechenden Lehrer. Es gehört zur Natur des Auges, daß es »herumfährt«, daß es weniger »vernimmt« als sucht; eben deshalb macht zu starker Augen-Input »fahrig«, vor allem dann, wenn Auge und Ohr gleichzeitig – oft noch dazu auf verschiedene Weise – angesprochen werden. (Berendt 2004, S. 38)

Bedenkt man diesen Zusammenhang zwischen visueller Überreizung und Konzentrationsmangel, erscheint es sinnvoll, in einem Zeitalter, in dem der Alltag von Jugendlichen maßgeblich durch Computer und Fernsehen bestimmt ist, einen Schritt zurück zu gehen, um den Daueraufenthalt in der visuell dominierten Sphäre zu durchbrechen. Deutsch ist ein Fach, das den Umgang mit Kulturtechniken stark prägt. Deshalb wird es zu seiner Aufgabe, das Hören als eine solche zu vermitteln. Hören und Zuhören sind Schlüsselqualifikationen für Schülerinnen und Schüler. Es soll nicht passieren, dass angesichts des Übergewichts visueller Reize in vielen Bereichen des täglichen Lebens die Fähigkeit zu konzentriertem Hören für heutige Jugendliche unentwickelt bleibt. Sie sollen lernen, ihren Hörsinn zu sensibilisieren und ihn sorgfältig und bewusst einzusetzen. Ein Bewusstsein für Hörkultur soll entstehen.

Wenn die Schulung einer speziellen Fertigkeit zum Thema gemacht wird, drängt sich die Frage auf, ob Fertigkeiten überhaupt einzeln geschult werden können. Geht es um Fertigkeitstraining, wird oft an die einzelnen Fertigkeiten isoliert gedacht. Aber natürlich braucht reale Kommunikation die vier Fertigkeiten in einem ständigen Zusammenspiel. Fertigkeiten sind ja auch »keine klar abgrenzbaren, beobachtbaren Grundeinheiten unseres Umgangs mit Sprache« (Krumm 2001, S. 6). Auf Sprache wird reagiert. Hörer und Leser antworten, Sprecher und Schreiber

achten auf die Rezeption ihrer Aussagen. Zwischen schriftlicher und mündlicher Kommunikation besteht eine enge Beziehung, denn rezeptive und produktive Fertigkeiten sind miteinander gekoppelt. Deshalb kann eine Fertigkeit nicht oder kaum isoliert von den anderen geschult werden. Kommunikation besteht ja auch selten aus einem reinen Hör-Akt. Das Hören ist vielmehr immer eingebettet in den Kontext der anderen Fertigkeiten. Aber es ist durchaus legitim, einer Fertigkeit, der meist wenig Beachtung geschenkt wird, in bestimmten Lernbereichen Priorität zu geben, um das Bewusstsein für deren Relevanz in der Kommunikation zu schärfen. Das bewusste Trennen und Hervorheben einer Fertigkeit lässt Lernende deren spezielle sprachliche Funktion wahrnehmen und nützen lernen.

Bei der Forderung eines kombinierten Fertigkeitstrainings mit dem Fokus auf Sprachhandlungen wird oft übersehen, dass dabei meist die Produktion eine übergeordnete Rolle einnimmt und die rezeptiven »passiven« Fertigkeiten in den Hintergrund gedrängt werden.

Für Kleinkinder ist bewusste Rezeption selbstverständlich. Hörend erforschen sie die Welt. Doch mit zunehmendem Alter nimmt bewusste mündliche Rezeption immer weniger Zeit in Anspruch. Sprachliche Produktion rückt in den Vordergrund, bewusstes Hören wird mehr und mehr verlernt. Deshalb soll bei bestimmten Übungen ein Fokus auf das Hören gelegt oder von eben dieser Fertigkeit ausgegangen werden, wobei die anderen angesprochenen Fertigkeiten dann Hilfsfunktion haben. Außerhalb von Alltagskommunikation gibt es ja auch spezifische Aktivitäten – wie etwa Radio hören, einen Vortrag anhören, einem Freund zuhören oder einem Hörbuch lauschen –, die den Einsatz der Fertigkeit Hören im Besonderen verlangen.

Dabei darf jedoch nicht aus den Augen verloren werden, dass die Schulung einer einzelnen Fertigkeit natürlich immer nur ein Teillernziel des Sprachunterrichts verfolgen kann. Spezifische Hörübungen und Akzentsetzungen müssen in den Kontext der Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit eingebunden werden. Natürlich kann und soll man im Deutschunterricht Fertigkeiten nie ganz getrennt voneinander betrachten, aber man muss die Eigenständigkeit jeder Fertigkeit berücksichtigen und ihr als solche spezielle Aufmerksamkeit widmen. Rezeption und Produktion, gesprochene und geschriebene Sprache haben ihre Eigenheiten, die spezifische Formen des Übens und Lernens erfordern.

Deutsche Initiativen wie zum Beispiel die »Stiftung Zuhören« (vgl. Bayrische Landeszentrale für neue Medien et al. 2006) und hördidaktische Ansätze der jüngeren Vergangenheit (vgl. z. B. Wermke 1995 und Pöttinger 2005) lassen bereits eine wachsende Aufmerksamkeit für Phänomene des Hörens und ihre Schulung erkennen und zeigen, dass das Hören- und Zuhören-Können zu einem wichtigen kulturellen Thema geworden ist, das es verdient, in einem modernen Deutschunterricht wieder aufgegriffen zu werden. Früher war das Zuhören-Können eine selbstverständliche Fähigkeit. »Noch vor einigen Jahrzehnten gab es eine selbstverständliche Hörkultur.« (Pöttinger 2005, S. 1) Heute, in einer schnelllebigen, technologischen, reizüberfluteten Gesellschaft ist es nicht mehr selbstverständlich und wird daher zum Thema. Denn wie Ackermann vermutet, ist es ein interessantes

Phänomen, »dass man häufig erst dann beschwörend über Dinge zu reden beginnt, wenn sie drohen, ihre Selbstverständlichkeit zu verlieren« (Ackermann 2003, S. 11).

Literatur

- ACKERMANN, MAX: *Die Kultur des Hörens: Wahrnehmung und Fiktion. Texte vom Beginn des 20. Jahrhunderts*. Haßfurt/Nürnberg: Hans Falkenberg/Institut für Alltagskultur 2003.
- APA WISSENSCHAFT & BILDUNG: Lehrer schlagen Alarm: Schüler unaufmerksam, Sprachprobleme. 90 Prozent überzeugt: Lehrerberuf ist schwieriger geworden. In: <http://select.cms.apa.at/cms/bmw/bsite/einzel.html?channel=CH0068&doc=CMS1125662004594> [Zugriff: 04.09.2005].
- BAYRISCHE LANDESZENTRALE FÜR NEUE MEDIEN, BAYRISCHER RUNDFUNK, HESSISCHE LANDESANSTALT FÜR PRIVATEN RUNDFUNK, HESSISCHER RUNDFUNK, MEDIENKOMPETENZ FORUM SÜDWEST UND FIRMA SONNHEISER ELECTRONIC GMBH: Stiftung Zuhören. In: www.stiftungzuhoeren.de [Zugriff: 07.05.2006].
- BERENDT, JOACHIM-ERNST: *Ich höre – also bin ich. Hör-Übungen. Hör-Gedanken*. Freiburg: Goldmann 1992, 2. Aufl.
- DERS.: *Das Dritte Ohr. Vom Hören der Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch 2004, 13. Aufl.
- BLOMANN, KARL-HEINZ; SIELECKI, FRANK: Vorwort. In: Blomann, Karl-Heinz; Sielecki, Frank (Hrsg.): *Hören. Eine vernachlässigte Kunst*. Hofheim: Wolke 1997, S. 7.
- BUGGERT, CHRISTOPH: Delirium Radio. Anmerkungen eines Medien-Fossils. In: Felix, Jürgen et al. (Hrsg.): *Radioästhetik – Hörspielästhetik. Augen-Blick. Marburger Hefte zur Medienwissenschaft* 26 (1997), S. 30–39.
- DIAGONAL: *Hören – Drei Millionen Jahre homo audiens, 80 Jahre Radio*. Ö1-Radiosendung, 25.09.2004.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN: Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. In: *Fremdsprache Deutsch* 24 (2001), S. 5–12.
- LEUBOLT, MONIKA: *Schon gehört? Ziele und Möglichkeiten von Hörerziehung im Deutschunterricht*. Diplomarbeit, Wien 2006.
- PENNAC, DANIEL: *Comme un roman*. Paris: Gallimard 1992.
- PÖTTINGER, IDA: Can't you hear my heart beat – Wer fühlen will, muss hören. In: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/poettinger_heartbeat/poettinger_heartbeat.pdf [Zugriff: 05.09.2005]. [Ursprüngliche Quelle: Bloech, Michael et al. (Hrsg.): *Junges Radio. Kinder und Jugendliche machen Radio*. München: Kopaed 2005.]
- QUANDT, LOTHAR: Kleiner Versuch über Sinnlichkeit und Verstand. Philosophische Bemerkungen zur Rolle von Geist und Sinnen im Subjekt-Objektverhältnis, unter besonderer Berücksichtigung von Sehen und Hören. In: Blomann, Karl-Heinz; Sielecki, Frank (Hrsg.): *Hören. Eine vernachlässigte Kunst*. Hofheim: Wolke 1997, S. 19–46.
- SIELECKI, FRANK: Hören zwischen Wissen und Täuschung. In: Blomann, Karl-Heinz; Sielecki, Frank (Hrsg.): *Hören. Eine vernachlässigte Kunst*. Hofheim: Wolke 1997, S. 9–17.
- SCHAFFER, R. MURRAY: *Klang und Krach. Eine Kulturgeschichte des Hörens*. Aus dem Amerikanischen von Kurt Simon und Eberhard Rathgeb. Hrsg. von Heiner Boehnke. Frankfurt/M.: Athenäum 1988.
- SCHICK, AUGUST: Entwicklung und Stand der psychoakustischen Forschung. In: Blomann, Karl-Heinz; Sielecki, Frank (Hrsg.): *Hören. Eine vernachlässigte Kunst*. Hofheim: Wolke 1997, S. 47–73.
- WERMKE, JUTTA: Hören – Horchen – Lauschen. Zur Hörästhetik als Aufgabenbereich des Deutschunterrichts unter besonderer Beachtung der Umweltwahrnehmung. In: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/wermke_hoeren_lauschen/wermke_hoeren_lauschen.pdf [Zugriff 06.04.2005]. [Ursprüngliche Quelle: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang 1995 (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 20), S. 193-216.]

Bernd Chibici

Wenn die Ohrläppchen blinken könnten ...

Zuhören – das sollte theoretisch etwa die Hälfte jener wechselseitigen Übermittlung von Botschaften sein, die wir Kommunikation nennen. Deutlich mehr Interesse und Leidenschaft bringen wir bekanntlich der anderen Hälfte entgegen, die sich als Redekunst seit eh und je blendend verkauft, wie ein Blick in die Regale von Buchhandlungen oder in die Broschüren von Seminaranbietern zeigt. Zuhören hat ein Problem, das sich am besten am Beispiel eines beliebten Rituals namens Besprechung erklären lässt: Anerkennung sammeln dort ausschließlich jene, die stimmstark in Erscheinung treten und auf diese Art kundtun, dass sie ganz bei der Sache sind. Gute Zuhörer sind es oft noch mehr, aber ihnen fehlt ein Beweisstück dafür. Wenn man ihre Lauscharbeit etwa an einem blinkenden Ohrläppchen erkennen könnte, wäre wahrscheinlich alles viel einfacher.

Erst jetzt, wo wir schmerzhaft entdecken müssen, dass uns die auditive Aufmerksamkeit in den Stürmen der Reizüberflutung und Informationsüberlastung immer mehr und folgenschwer abhanden kommt, gewinnt sie als Thema spät aber doch an Bedeutung. Hoffentlich nicht zu spät, denn es zeigt sich vor allem, dass ohne Ohrenarbeit jener Dialog kaum noch gelingt, der so etwas wie das Fundament unserer modernen Gesellschaft ist. Letztere sollte mit Hilfe des Gehörs – dem sozialen Sinn des Menschen – Toleranz, Verständnis und Ausgleich üben.

BERND CHIBICI ist Journalist, Autor, Lehrbeauftragter und Gründungsmitglied der »ARGE Zuhören« (www.zuhoeren.at) in Österreich. Er führt ein Unternehmen für Medien- und Kommunikationsberatung in Graz. E-Mail: bernd.chibici@iii-media.com

Die liebe Not mit dem »Ohr sein« hinterlässt längst in allen Lebensbereichen tiefe Spuren. In der Arbeitswelt weiß man aus dutzenden Studien ebenso wie aus vielfältigen persönlichen Erfahrungen, dass »nicht zuhören können« in Unternehmen aller Sparten und Größen jährlich milliardenschäden verursacht.

Kräftige Impulse und starke Argumente verdankt die noch junge Zuhörbewegung der Gehirnforschung. Sie erklärt eindrucksvoll, wie wir uns mit Hilfe der so genannten Spiegelneuronen über eine Art innere Simulation tatsächlich (sehr oft beim Zuhören!) in andere Menschen »hineinfühlen« können. Das wohl Wichtigste daran: Man weiß nun auch, dass dies bei Angst und Stress so gut wie gar nicht und mit erhöhter Sympathie um vieles leichter gelingt.

Neueste Erkenntnisse der Neurobiologie machen uns klar, dass Zuwendung und gelingende mitmenschliche Beziehungen die »zentrale Motivation« des Menschen sind, wie es der deutsche Neurowissenschaftler und Erfolgsautor Joachim Bauer formuliert. Die Motivationssysteme im Gehirn des Menschen belohnen mit dem wohldosierten Einsatz so genannter Botenstoffe gedeihliches Miteinander, Anerkennung und Wertschätzung. Diese Botenstoffe vermitteln allerdings nicht nur Wohlgefühl, sie sind auch in mehrfacher Hinsicht ein wichtiger Gesundheitsfaktor! Sie lassen weniger Stress aufkommen, stützen das Immunsystem und einiges mehr. Auf diese Weise ist Beziehungsqualität in der Zweisamkeit genauso wie in der Gemeinschaft auch ein Schutzschild, welches vieles vom Menschen fernhält. Und der Weg dorthin führt, wie niemand bestreiten wird, über gegenseitiges Zuhören.

Unter all diesen Aspekten sollte man das große Zuhördilemma unserer Zeit insgesamt besonders ernst nehmen. Aber ganz speziell jenes, unter dem das System Schule zu leiden hat. Unterricht ist, wie man sehr einfach nachvollziehen kann, ohne offene Ohren und waches Interesse zum Scheitern verurteilt. Und im Sinne der genannten neurowissenschaftlichen Erkenntnisse sollte die Pflege von Zuhörkultur in modernen pädagogischen Konzepten einfach eine Schlüsselrolle spielen.

Das ganz offensichtlich doppelte Risikopotential des großen Weghörens in Klassenzimmern, Hörsälen und Seminarräumen scheint in unseren Breiten jedoch vorerst noch recht wenig zu interessieren. Die gegenwärtige leidenschaftlich und breit geführte Bildungsdiskussion nimmt jedenfalls von der Krise des Zuhörens kaum Notiz. Und das, obwohl die Indizien erdrückend sind. Im benachbarten Deutschland haben sie beispielsweise dazu geführt, dass von der engagierten »Stiftung Zuhören« innerhalb von nur fünf Jahren an sage und schreibe 1.000 Schulen so genannte »Hörclubs« geschaffen wurden. Einrichtungen, wo Kinder wieder die so kostbare auditive Aufmerksamkeit üben können. Die Zuhörnot der Schule hat gleich mehrere Ursachen. Sie beginnt zunächst einmal bei einer grundlegend veränderten »Kundschaft«, die zunehmend eher spärliche Erfahrungen auf diesem Gebiet von zu Hause mitbringt. Hören kann das Kind im glücklichen Idealfall von Natur aus, Zuhören – sich intensiv und gezielt auf etwas Tönendes einlassen – muss es in seinem Lebensumfeld lernen. Wenn es dort kaum reizvolle Angebote (wie etwa erzählte Geschichten) gibt und wenn die Vorbilder Mama und Papa einander auch kaum noch zuhören, wird die Erfahrungsausbeute dürftig. Und wenn heute 60 Pro-

zent der Familienfreizeit vor dem Flimmerkasten verbracht wird, trägt das natürlich ebenso zur kommunikativen Verödung von Elternhäusern mit all ihren Folgen bei. Eine davon: Bereits jedes fünfte Kind kommt – wie Expertinnen und Experten beklagen – mit Sprachentwicklungsstörungen in die Schule. Tendenz steigend.

Ignorierte Veränderungen

In ganz besonderer Weise muss aber die Schule leiden: Da hat man unter tatkräftiger Mithilfe von Architekten schon seit langem völlig ignoriert, dass grundlegende gesellschaftliche und pädagogische Veränderungen natürlich auch die entsprechenden Rahmenbedingungen brauchen. Bildungsstätten sind heute häufig lebendige Orte. Man glaubt an Frei-, Partner-, Gruppen- oder Projektarbeit und Schlagwörter wie Entdeckerfreude, Lustbetonung und Motivation machen die Runde. Das alles kann kaum leise geschehen!

Die Bauweise der meisten Bildungsburgen ist dieser Lebendigkeit nicht gewachsen. Selbst neue, äußerlich ansprechende und auf den ersten Blick auch funktionelle Bildungsstätten sind häufig noch in ihrer Konzeption und Ausstattung an der Pädagogik von vorgestern orientiert. Dieser Vorwurf betrifft in ganz besonderer und bisweilen sogar dramatischer Weise das Thema Raumakustik. In der Mehrzahl schulischer Räumlichkeiten herrschen diesbezüglich katastrophale Verhältnisse. Sie entsprechen den Bedingungen aus jenen Tagen, als hundert und mehr Kinder eng aneinander gereiht und mucksmäuschenstill in einer Klasse saßen, andächtig dem Lehrer lauschten und vor dem Rohrstab zitterten. Solche Verhältnisse sind aus heutiger Sicht völlig unvorstellbar. Schon in den Bänken der Grundschule sitzen vorwiegend selbstbewusste kleine Persönlichkeiten, die sich trauen ihre eigene Meinung zu sagen. Wenn es sein muss auch recht laut.

Der Lärmpegel erreicht aus all den genannten Gründen und noch einigen mehr oft geradezu bedrohliche Höhen und moderne Architektur macht diese Tragödie noch viel schlimmer. Ihre bevorzugten Baustoffe sind Beton, Stahl und Glas, also Materialien, deren Härte den Schall ganz extrem reflektiert. Sie verstärken den entscheidenden Problemfaktor am Arbeitsplatz von Lehrkräften wie Schülern – die sogenannte Nachhallzeit. Dort, wo keinerlei Elemente (wie etwa Teppiche, Vorhänge oder auch Spezialeinrichtungen verschiedenster Art) sind, die Schall auch »schlucken« können, klingen all die vielen Geräusche, die nun einmal im Klassenzimmer erzeugt werden, länger nach. Oft viel zu lange.

Wie eine Hauptverkehrsader

Verschiedenste Untersuchungen stellten übereinstimmend fest, dass der durchschnittliche Schallpegel in Klassenräumen zwischen 70 und 75 Dezibel liegt, aber durchaus nicht selten auch an der 80-Dezibel-Marke kratzt. Das entspricht etwa dem heftigen Geräusch einer stark befahrenen Hauptverkehrsader und überschreitet massiv jene Grenze, die für Arbeitnehmer gilt, die überwiegend geistige Tätigkeiten verrichten – also für Erwachsene, die das tun, was vorwiegend in der

Schule geschieht. Sie liegt bei nur 50 (!) Dezibel, also um Lichtjahre darunter. Selbst in Räumen, in denen »einfache Bürotätigkeiten« erledigt werden, sollten laut Vorschriften 65 Dezibel nicht überschritten werden.

Wie man aus zahlreichen Untersuchungen weiß, leiden Lehrerinnen und Lehrer ganz massiv unter dieser Situation – Lärm gilt eindeutig als größter Belastungsfaktor dieses Berufes. Eine Studie der ARGE Zuhören in der Steiermark hat ergeben, dass 72,2 Prozent (sehr) häufig mit Lärm konfrontiert sind. 58,5 Prozent sehen dadurch den Unterricht gestört und 65,9 Prozent fühlen sich auch persönlich (sehr) beeinträchtigt davon.

Völlig neue Perspektiven hat die Tatsache entstehen lassen, dass die leidgeprüfte Lehrerschaft in Sachen Lärm neuerdings Verbündete gefunden hat. Bei einer von den beiden Psychologen Erich Hotter und Josef Zollneritsch geleiteten Untersuchung der »ARGE Zuhören« gemeinsam mit den Schulbehörden in der Steiermark stellte sich heraus, dass von 1.100 befragten Schülerinnen und Schülern zwei Drittel, also eine klare Mehrheit, vom Krach in Klasse und Schulhaus die Nase voll haben. Ein Drittel davon immer, das andere Drittel manchmal. Das darf man wohl als einen ersten Schritt zur akustischen Revolution im Klassenzimmer deuten. Bislang galt die Reduktion des Geräuschpegels als einsames Anliegen der Lehrerschaft.

Vor diesem Hintergrund beginnt man sich nun endlich mehr für das Zuhören und seine Rahmenbedingungen zu interessieren, beschäftigt sich auch mit der theoretischen Seite des Themas. Das Wichtigste dazu: Geprägt ist die schwierige Situation von der Beziehung, die so genannte Nutz- und Störsignale zueinander haben. Als Nutzsignale darf man allenfalls die Stimme des Lehrers oder die einer Schülerin bzw. eines Schülers definieren. Bei erwachsenen Ohren braucht das Nutzsignal einen um etwa zehn Dezibel höheren Schallpegel, um sich gegen die gesammelten Störsignale, die wir Lärm nennen, durchzusetzen. Bei Kindern sind je nach Alter sogar 15 bis 20 Dezibel mehr notwendig, damit sich die Botschaft vom lärmenden Hintergrund deutlich genug abheben kann.

Normaler Weise ist die menschliche Stimme unter durchschnittlichen Rahmenbedingungen auf einen Pegel von 50 bis 55 Dezibel angelegt. Wenn sie mit dieser Lautstärke gut verstanden werden soll, dürfte in einer Schulklasse die Geräuschschwelle von 40 Dezibel nicht überschritten werden. Bei jüngeren Kindern sollten die Schallwerte sogar noch deutlich darunter liegen.

Die Lärmspirale dreht sich

Pendeln die Pegel jedoch – wie in der Mehrzahl der Fälle – zwischen 70 und 80 Dezibel, müssen die Lehrerin oder der Lehrer aus ihren Stimmbändern das Allerletzte herausholen, damit sie auch bis in die hinterste Bankreihe noch halbwegs gehört werden können. Das Reden steigert sich solcherart zum Schreien und schon beginnt sich eine regelrechte Lärmspirale zu drehen. Die Stimme der armen Lehrkraft wird auf diese Weise schnell kraftlos, verzerrt sich und geht in ein mühsames Herauspressen von Tönen über. Wenn dies öfter geschieht, lassen es sich die Stimmbänder nicht gefallen. Was im Lehrberuf nur zu gut bekannt ist ...

Typischer »Klassenlärm« hat noch eine weitere Tücke. Er ist stark von Sprachgeräuschen geprägt und Sprache wird vom Radarsystem der menschlichen Aufmerksamkeit immer als »potenziell bedeutungsvoll« eingestuft, bekommt daher Sonderbehandlung. Das heißt, die Aufmerksamkeit beschäftigt daher auch stets das Kurzzeitgedächtnis, dessen Aufnahmekapazität nur beschränkt ist, wie die Psychologin und Lärmforscherin Maria Klante von der Uni Oldenburg erläutert. Was übrigens auch verständlich macht, warum selbst ein relativ leises Handygespräch für jemanden in der näheren Umgebung einfach keine Konzentration ermöglicht. Sprachlärm lässt nicht los!

Für Mechthild Hagen von der Universität München (Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik), die sich mit Hören, Zuhören und Akustik an Schulen befasst, gibt es keinen Zweifel daran, dass Lärm Einfluss auf die Lern- und Leistungsfähigkeit, das soziale Verhalten und die psychische Verfassung der Kinder und Lehrkräfte hat. Er bindet kognitive Ressourcen – das heißt, Zuhören wird anstrengender und ermüdender, da mehr kognitive Energie notwendig ist, um Sprache zu verstehen. Unter Lärm nehmen Erinnerungsleistung und Reaktionsfähigkeit ab und es kann ein Zustand von Hilflosigkeit entstehen, der sich durch Passivität und Teilnahmslosigkeit ausdrückt. Er kann aber auch Ärger oder Aggressivität auslösen.

In Studien der (in Sachen Hörforschung berühmten) Universität Oldenburg in Deutschland wiesen Forscher nach, dass selbst moderate Hintergrundgeräusche die Leistungen von Schülern um zehn bis 25 Prozent schlechter werden ließen, also gravierende Auswirkungen hatten. Es gibt also jede Menge Gründe, um zu handeln!

1000 Erfolgsgeschichten

Der »Stiftung Zuhören« in Deutschland ist, wie schon gesagt, ein großer Wurf gelungen. Auf ihre Initiative sind jene berühmten »Hörclubs« entstanden, wo Kinder wieder jenen richtigen Umgang mit ihren eigenen Ohren lernen, der für die Schule wie auch für das Leben so ungemein wichtig ist. Mechthild Hagen hat diese Einrichtungen wissenschaftlich begleitet. Ihre Diagnose, im Buch *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule* zusammengefasst, sollte zur Nachahmung anregen. »Hörclub«-Kinder sind, stellt Hagen fest, nicht nur konzentrierter im Unterricht, sie zeigen auch ein verbessertes Sozialverhalten. Entsprechend positiv entwickelte sich auch das Klassenklima.

Was geschieht in den »Hörclubs«? Einmal in der Woche treffen sich die Schüler in einem speziell eingerichteten, gemütlichen Raum. Am Anfang gehen die Ohren auf Klangreise, dann wird spannenden Hörspielen oder Geräuschgeschichten gelauscht. Lehrern wird umfangreiches Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt, das die »Stiftung Zuhören« gemeinsam mit Pädagoginnen und Pädagogen entwickelt hat. Dazu zählen unter anderem CDs und Kassetten mit Hörspielen, Erzählungen, Krimis und Hörgeschichten.

Im Ringen um bessere Zuhörbedingungen in der Schule gibt es neuerdings auch ein interessantes technisches Hilfsmittel – die so genannte Lärmampel. Sie spricht

die vertraute »Farb-Sprache«, wie sie aus dem Straßenverkehr bekannt ist und bringt diese in Beziehung zu einer Dezibel-Obergrenze, die man händisch einstellen kann. Bei Grün ist alles okay, die Lautstärke passt im Sinne des eingestellten Limits. Bei Gelb droht die Gefahr einer akustischen Grenzüberschreitung und bei Rot ist die Lärm-Notbremsung angesagt.

Die Erfahrungen aus einer von der »ARGE Zuhören« initiierten und von großem Medienecho begleiteten Testaktion in über 200 Schulklassen in ganz Österreich (sie wurde von der Hörgeräte-Firma Neuroth großzügig unterstützt) sind ungemein positiv. Es ist in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle – oft auch unter schwierigen pädagogischen Bedingungen – gelungen, die Lärmpegel in Klassenzimmern zu senken und damit eine völlig neue Arbeitsqualität herzustellen.

Wenn Lärm von außen kommt

Schwierige akustische Rahmenbedingungen werden natürlich nicht nur von den »Betriebsgeräuschen« der Schule selbst geschaffen, sehr häufig kommt der Lärm auch von Quellen, die außerhalb der Schule liegen. Lange Zeit war man der Meinung, dass Kinder gegen Krach aller Art weniger empfindlich sind als Erwachsene. Dieser irrigen Ansicht ist es teilweise auch zu verdanken, dass Schulbauten oft an höchst frequentierten Straßen und Plätzen gebaut worden sind. Sie sollten zentral liegen und gut erreichbar sein. Aus heutiger Sicht ist auch da ein Umdenken angesagt. Eine Schlüsselrolle dafür spielen die Ergebnisse der »Inntal-Studie« von Lärmforscher Univ.-Prof. Peter Lercher (Universität Innsbruck).

Er konnte am Beispiel des Inntales in der Nähe von Innsbruck nachweisen, dass auch schwacher bis mittlerer Lärm (55 bis 65 Dezibel) nicht nur Stresshormone und Blutdruck von Kindern chronisch erhöhte, sondern auch Konzentrations- und Leseschwächen bewirkte. Außerdem stellte sich bei Leistungstests heraus, dass speziell die Motivation von Mädchen unter solchen Umweltbedingungen leidet.

Was ist nun störender – Innen- oder Außenlärm? Die Fachwelt hat sich diesbezüglich eindeutig festgelegt: Geräusche, die durch Fenster und Gemäuer in die Schule dringen, sind zwar sehr lästig, sie irritieren jedoch erheblich weniger als jene aus »eigener Erzeugung«. Getuschel da und Räuspern dort, heimliches Kichern und Rascheln, Hin und Her von Stühlen und die diversen Kommentare bei der Gruppenarbeit – all dieses und noch viel mehr lässt keine echte Aufmerksamkeit aufkommen.

Die Stöpsel-Stille

In vielen Pausenhallen gibt es seit geraumer Zeit einen – leider aber auch ganz und gar nicht erfreulichen – Grund dafür, dass die Lärmpegel plötzlich fallende Tendenz zeigen. Ursache dafür ist die wachsende Begeisterung für den tragbaren Musikspeicher mit der Bezeichnung MP3. Nach neuesten Studien stehen bereits über 80 Prozent aller jungen Leute im Banne dieses Gerätes, das sich so schnell verbreiten konnte wie noch kein elektronisches Spielzeug dieser Art; iPod und Co

haben den Lebensstil junger Menschen in unglaublichem Ausmaß verändert – man swingt sich zugestöpselt durch den Tag.

Das betrifft natürlich den Weg in die Schule und von der Schule, das Zusammensein mit Freundinnen oder Freunden und auch jene Elemente des Schul-lebens, die eigentlich Gemeinschaft fördern sollten. Eben die Pause, den Wandertag, den Schikurs etc. Bis zu drei Viertel der Kinder und Jugendlichen, beklagen Schulen, isolieren sich bei diesen Gelegenheiten von ihrer Umgebung, ziehen dabei ihre Lieblingshits dem Gruppenerlebnis vor. Aus kommunikativer Sicht betrachtet werden sie zu Weghörern.

MP3 beschädigt aber nicht nur den Dialog und ist ein Sicherheitsproblem, weil beispielsweise die Geräusche eines nahenden Fahrzeuges nicht mehr wahrgenommen werden können. Die tragbaren Mini-Konzertsäle sind oft derart laut aufgedreht, dass sie in der wechselseitig verstärkenden Wirkung von Langzeiteffekt und Schallintensität junges Gehör irreparabel (!) beschädigen. MP3-Player sind derzeit leider der Hauptfaktor jener epidemischen Ausbreitung an Hörschäden von jungen und jüngsten Leuten, deren Tragweite noch gar nicht abschätzbar ist.

Es ist also aus vielerlei Gründen allerhöchste Zeit, dem menschlichen Gehör, diesem großartigen Wunderwerk voll technischer Raffinesse und sozialer Kraft mehr Beachtung zu schenken. Die Schule sollte ein Vorbild dabei sein – und würde stark davon profitieren!

Literatur

- ARGE ZUHÖREN: www.zuhoeren.at/
- BAUER, JOACHIM: *Das Gedächtnis des Körpers*. München: Piper 2002.
- DERS.: *Warum ich fühle, was Du fühlst*. Hamburg: Hoffmann & Campe 2005.
- DERS.: *Prinzip Menschlichkeit*. Hamburg: Hoffmann & Campe 2006.
- BERENDT, JOACHIM-ERNST: *Ich höre – also bin ich. Hör-Übungen. Hör-Gedanken*. Freiburg: Goldmann 1993.
- DERS.: *Das Dritte Ohr. Vom Hören der Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1995.
- CHIBICI, BERND: *Alle reden, keiner hört zu*. Wien: Holzhausen 2004.
- DERS.: *Auf Wiederhören*. Wien: Haus der Ärzte 2006.
- DERS.: *Die Lärmspirale*. Wien: Haus der Ärzte 2007.
- CHRIST, EBERHARD; FISCHER, SIEGFRIED: *Lärminderung an Arbeitsplätzen*. Berlin: Schmidt 2007.
- ESKA, GEORG: *Schall und Klang*. Basel: Birkhäuser 1997.
- FLEISCHER, GERALD: *Gut hören – heute und morgen*. Stuttgart: Trias/Thieme 2000.
- HAGEN, MECHTHILD: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006 (= Edition Zuhören, Bd. 6).
- HUBER, LUDOWIKA; ODERSKY, EVA: *Zuhören – Lernen – Verstehen*. Braunschweig: Westermann 2000 (= Praxis Pädagogik).
- IMHOF, MARGARETE: *Zuhören*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2003 (= Edition Zuhören, Bd. 4).
- KLATTE, MARIA; MEIS, MARKUS; NOCKE, CHRISTIAN; SCHICK, AUGUST: *Einblicke* Nr. 35, Universität Oldenburg, 2002.

Mechthild Hagen

Förderung des Zuhörens in der Schule Ansatz und Ergebnisse des Projekts »GanzOhrSein«

»Ich sitze ganz hinten und die Kinder, die ganz vorne sitzen, denen ist das ja egal. Die sind der Lehrerin ganz nah, die hören das ja. Und ich sitze ganz hinten. Manchmal liest sie ein Diktat und ich kann nicht gut hören, was sie gesagt hat. Und dann lasse ich viele Lücken und komme nicht mit und werde wütend [...]« (Hauptschüler, 5. Jg.)

Während in Deutschland kulturelle Grundfertigkeiten wie Lesen und Schreiben Gegenstand eigener Forschungsrichtungen geworden sind und als »Lese-« oder »Schreibforschung« mit umfangreichen Ergebnissen ihr Problemfeld erhellen, wurde Zuhören bisher nur selten gezielt untersucht. Von pädagogischer Seite aus scheinen Forschungen zum Zuhören besonders dringend: Obwohl Zuhören in der Schule häufig verlangt wird – Untersuchungen an deutschen Grundschulen zeigen, dass Schüler die Hälfte bis zwei Drittel der Unterrichtszeit mit Zuhören verbringen (Imhof 2004, S. 34) –, wird es im Unterschied zu den anderen kulturellen Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen kaum gelehrt und gelernt. Die Fähigkeit zum Zuhören wird eher als »Bringschuld« der Kinder vorausgesetzt und weniger als pädagogische Aufgabe begriffen (vgl. Kahlert 2000). Dass diese »Bringschuld« häufig nicht eingelöst werden kann, zeigt die oben zitierte Äußerung des Schülers. Die Gründe dafür sind vielfältig.

MECHTHILD HAGEN ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München.
E-Mail: m_hagen@mail.paed.uni-muenchen.de

1. Zuhören – eine vernachlässigte Kunst

Unter Lehrern und Eltern ist die Klage weit verbreitet, dass die Kinder nicht mehr zuhören können. Und viele Kinder, die wir am Anfang des Projekts »GanzOhrSein« befragten, beklagten sich darüber, dass ihnen ihre Eltern und Lehrerinnen und Lehrer nicht richtig zuhören. Auch aus pädagogischer, psychologischer, soziologischer und kulturphilosophischer Sicht wird darauf hingewiesen, dass sich Wahrnehmungsfähigkeiten verändern, Wahrnehmungsintensität verloren geht und sich Wahrnehmungsgewohnheiten einengen. Gründe dafür werden in der Vielfalt medialer Angebote, der Dominanz der Schriftlichkeit und des Visuellen gesehen (vgl. zusammenfassend Hagen 2006, S. 13 ff.).

Gerade die Hör- und Zuhörfähigkeiten scheinen von den gesellschaftlichen Bedingungen besonders betroffen zu sein. Schätzungen des Anteils hörbeeinträchtigter Schüler in Schulklassen schwanken international zwischen drei und 11,3 Prozent (Bormann et al. 2003, S. 151), jeder vierte Jugendliche gilt heute als irreversibel hörgeschädigt (Schick et al. 1999), eine Zunahme von auditiven Wahrnehmungsstörungen wird vermutet (Lauth/Knoop 1998). Studien über die Medienutzung bei Kindern und Jugendlichen legen die Vermutung nahe, dass Zuhören unverbindlicher wird: 57 Prozent der Befragten einer Untersuchung zur Radionutzung gaben an, Radio nebenbei zu hören (Oehmichen 2002, S. 96). Behne (2003) stellte in einer Längsschnittstudie zwischen 1991 und 1997 zu musikalischen Hörgewohnheiten fest, dass bei den Jugendlichen im Vergleich mit seiner Studie aus den 1980er Jahren das »diffuse Hören« – so nennt er das unspezifische Hören von Musik als Hintergrund für andere Tätigkeiten – zunahm, während sich das kompensatorische und das konzentrierte Hören rückläufig entwickelten. Behne stellt die These auf, dass die Kinder lernen, wegzuhören, um sich vor der Reizfülle in ihrem Alltag (Allgegenwart von Musik in den Medien, Medienpräsenz in den Kinderzimmern) zu schützen.

Selbst wenn Kinder in der Schule zuhören wollen (und nicht unter Hörstörungen leiden), ist nicht gesagt, dass das Zuhören gelingt, wie die oben zitierte Aussage des Hauptschülers zeigt. Denn zwischen dem Sprecher, mit seiner Intention, und dem Hörer, mit seiner Wahrnehmungsbereitschaft und -gewohnheit, liegt der von der Schulklasse teils vorgefundene, teils mitgestaltete Raum, in dem es zu mehr oder weniger hohen Informationsverlusten durch Störeinflüsse verschiedener Art kommen kann. Nur ein Teil dieser Informationsverluste wird dabei den Beteiligten bewusst und kann auf wahrgenommene Störbedingungen wie Lärm, Geräusche, undeutliches Sprechen etc. zurückgeführt werden. Auf diese wahrnehmbaren Störbedingungen können Schüler und Lehrer zumindest noch reagieren, sei es durch Nachfragen, Beschwerden oder auch durch zusätzliche Konzentration. Daneben kommt es auch zu Informationsverlusten, die nicht bemerkt werden. Untersuchungen aus der psychologischen Akustik weisen auf zum Teil erhebliche Hörerbußen durch eine schlechte Raumakustik hin (vgl. zusammenfassend Klatt et al. 2002, S. 19 ff.). Festgestellt wurde, dass in vielen Unterrichtsräumen hohe Nachhallzeiten eine Erhöhung des Grundgeräuschepegels bewirken. Dadurch steigt die

Lärmbelastung in Schulen oft weit über 55 dB(A), den Grenzwert, der in Deutschland in der Arbeitsstättenverordnung für Arbeitsplätze mit vorwiegend geistiger Tätigkeit festgelegt wurde. Lärm wirkt sich auf die Verarbeitung von akustischer und auch visueller Information sowie auf das phonologische Arbeitsgedächtnis aus, beeinflusst Aufmerksamkeitssteuerung, Leistungsmotivation und Gedächtnisleistungen, mindert die Qualität der mündlichen Kommunikation im Unterricht und macht Schule und Unterricht auf unproduktive Weise anstrengend. Weil ungünstige raumakustische Bedingungen die Sprachverständlichkeit beeinträchtigen, wird der Spracherwerb und in Folge das Lesen- und Schreibenlernen negativ beeinflusst. Lärm erhöht auch die psychische und gesundheitliche Belastung von Lehrkräften und Schülern und kann das soziale Klima beeinträchtigen (vgl. zusammenfassend Hagen 2006, S. 25 ff.).

Die Effekte der Raumakustik auf Lernen und Leisten, auf Sprach- und Wissenserwerb, auf die Qualität von Unterricht, auf das soziale und kommunikative Klima sowie auf die psychische und physische Gesundheit von Kindern und Lehrkräften werden in der Pädagogik noch kaum beachtet. Besonders für jüngere Kinder und Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache wäre es wichtig, für eine gute Höratmosphäre zu sorgen. Sie sind von den Informationseinbußen durch Lärm und eine ungünstige Raumakustik besonders betroffen. Ihnen fällt es schwerer, unvollständig ankommende akustische Informationen zu kompensieren oder sich von Störgeräuschen nicht ablenken zu lassen (vgl. Klatte et al. 2004).

Wer Lärm bekämpft, kommt bereits zu spät, denn Lärmbekämpfung ist eine eher reaktive Strategie. Sie setzt an der Störung an und geht nicht selten mit Schuldzuweisungen einher. Lärm machen immer die anderen. Zuhören zu fördern ist im Vergleich dazu eher produktiv und vorbeugend. Alle an einer Situation Beteiligten können sich mit darum kümmern, dass es möglich ist und bleibt, für die Dauer des Zusammenseins einander zuzuhören. Die Förderung des Zuhörens ist eine Aufgabe, die auf konstruktive Gestaltung von Situationen zielt, an denen man – mehr oder weniger freiwillig und mehr oder weniger gerne – nun einmal beteiligt ist. Es gibt noch weitere Gründe, warum es wichtig ist, dem Zuhören in der Schule mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

2. Zum pädagogischen Stellenwert einer Zuhörförderung

- In einer »Multioptionsgesellschaft«, in der zahlreiche »Optionen des Hörens und Sehens« (Gross 1994, S. 26) um die Aufmerksamkeit des Einzelnen konkurrieren, kann die Fähigkeit, beim Zuhören gezielt auswählen zu können, als Bildungsmerkmal des Einzelnen gesehen werden. Sie entscheidet mit darüber, wie die Kinder und Jugendlichen die Zumutungen, aber auch die Angebote und Herausforderungen der Umwelt bewältigen, nutzen und gestalten können.
- Zuhören kann als Qualitätsmerkmal sozialer Beziehungen gelten. Ein Zuhören, das dem Verstehen und der Verständigung dient, trägt zum Gelingen von Kommunikation bei. Gerade interkulturelle Kommunikationssituationen setzen ein hohes Maß an Zuhörfähigkeit voraus, um die »fremde« und die eigene Per-

spektive wahrnehmen zu können. Zuhören vermittelt den Kindern und Jugendlichen die Erfahrung, gehört und als Person wahrgenommen zu werden. Auch soziale Kompetenzen wie Dialog- und Konfliktfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit und Toleranz bauen auf einer differenzierten Zuhörfähigkeit auf. Daneben kann eine Förderung des Zuhörens einen Beitrag leisten, um die von Gewaltforschern zu Prävention von Gewalt geforderte »Kultur der Anerkennung« (Heitmeyer 1995) in die Praxis umzusetzen.

- Hören und Zuhören sind nicht nur Voraussetzungen für Spracherwerb, den mündlichen Sprachgebrauch und den Schriftspracherwerb sowie für das Erlernen einer Fremdsprache, sondern auch für den Lernerfolg allgemein. Da Wissen überwiegend sprachlich gespeichert ist, leben Unterricht und Lernen von der Qualität der Kommunikation. Der Wissenserwerb wird unterstützt, wenn Lernende ihr Wissen nachfragenden Zuhörern darlegen können. Die lernstützende Wirkung des Zuhörens im kommunikativen Austausch ist von besonderer Bedeutung bei handlungsorientierten Unterrichtsmethoden und einer anwendungs- und problemorientierten Gestaltung von Lernumgebungen, wie sie von Seiten der Lehr- und Lernpsychologie und aus den Fachdidaktiken herausgefordert werden, um den Aufbau von flexiblem Wissen zu fördern.
- Sensibilisierung der Wahrnehmung und die Kommunikation über Bedingungen des eigenen Hörens und Zuhörens tragen dazu bei, dass die Kinder und Jugendlichen aufmerksam werden für ihr eigenes Gehör und für die akustische Qualität der Umwelt. Damit leistet eine Förderung des Zuhörens einen Beitrag zur Gesundheitserziehung, der wahrscheinlich nachhaltiger wirkt als das »Drohen mit dem erhobenen Zeigefinger«.

3. Zuhören fördern – mehr als die Wahrnehmung erweitern: Der Ansatz des Projekts »GanzOhrSein«

Da beim Hören und Zuhören individuelle Fähigkeiten und Bedingungen, die der Einzelne vorfindet, zusammenspielen, setzte das Projekt »GanzOhrSein« sowohl an der Erweiterung der Wahrnehmung – wir nennen dies den »Hörhorizont« – als auch an der Gestaltung von Zuhörsituationen und Hörereignissen des »sozialen Hör-raums« Unterricht an. Ziel des Projektes war, die individuellen Handlungsmöglichkeiten beim Hören und Zuhören, das »Hörhandeln«, zu erweitern. Mit dem Bezug auf den Handlungsbegriff wird unterstrichen, dass Zuhören ein aktiver Prozess ist, bei dem Umweltereignisse interpretierend verarbeitet werden, aber auch mitgestaltet werden über die Ausdrucksmöglichkeiten, die dem Einzelnen zur Verfügung stehen, um Zuhörsituationen zu gestalten (z. B. über kommunikative Verhaltensweisen oder den Einsatz von Zuhörstrategien). Möglichkeiten zur Erweiterung des Hörhandelns eröffnet das kulturelle Angebot, der »kulturelle Hör-raum«. Im Projekt »GanzOhrSein« wurden aus verschiedenen Sparten der Kunst und Kultur »Bausteine« für eine Zuhörförderung didaktisch erschlossen: Sprechen und Sprache mit den Teilbereichen Erzählen, Stimme und Kommunikation; Musik, Bildende Kunst und Theater; die Medien mit den Bausteinen Hörclub und Radio; die akustische Umwelt in

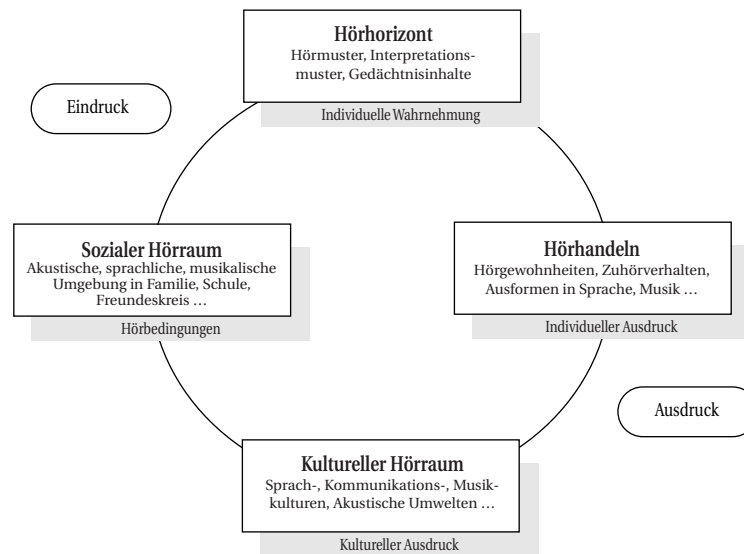


Abb. 1: Handlungsmodell einer Zuhörförderung

den Bausteinen Klangumwelt und Raumgestaltung. Das folgende Handlungsmodell veranschaulicht den Zusammenhang der hier nur kurz skizzierten Dimensionen einer Zuhörförderung (siehe Abbildung 1; vgl. ausführlich dazu Hagen 2006, S. 87 ff.).

Im Mittelpunkt der Aktivitäten im Projekt standen das »Hören machen« – die aktive Auseinandersetzung mit dem Zuhören und der Gestaltung von Zuhörsituationen für andere – und die Zusammenarbeit mit Experten der kulturellen Praxis (zum Beispiel Radiojournalisten, Erzähler, Künstler, Musiker). Im Folgenden werden die Erfahrungen aus der praktischen Arbeit in den verschiedenen Bausteinen zusammengefasst, um Ihnen einen Leitfaden sowie Anregungen und Ideen zu geben, wie Sie in Ihrem Unterricht Zuhören fördern können.

4. Hinweise für den Unterricht

Um Zuhören zu fördern, fangen Sie doch am besten bei dem an, was Sie bereits machen und betrachten Sie es unter dem Aspekt »Zuhören«. Ein »neuer« Blick auf Gewohntes und Alltägliches eröffnet Ihnen viele Zeitfenster und Anknüpfungspunkte.

4.1 Die Ohren öffnen – eine »neue« Sichtweise auf Gewohntes und Alltägliches entdecken

- Welche Anregungen finden Sie in Ihren Unterlagen, die genauso »Ohrenöffner« sind und für das Hören sensibilisieren wie beispielsweise Einführen in sprachliche Besonderheiten?

- Welche Rituale setzen Sie ein, um die Kinder und Jugendlichen zum Zuhören zu bewegen?
- Gibt es Zeiten in Ihrem Unterricht, in denen Sie akustische Wahrnehmungsübungen einbauen können?
- Wo können Sie der Mündlichkeit mehr Raum geben, ohne großen Aufwand?

Die Beschreibung eines Klanges kann beispielsweise einführen in das Thema »Adjektive«, der Wortschatzarbeitung dienen oder eine Stunde ausklingen lassen.¹ Oder eine Gruppe erstellt für die Klasse ein Hörrätsel. Entweder müssen dann nur die (aufgenommenen) Geräusche erraten werden oder es wird wie bei einer Scharade nach einzelnen Buchstaben gefragt und ein Lösungswort entschlüsselt. Aus diesem Hörrätsel können auch Geschichten entstehen, wie auch aus dem Anfang eines Hörbuchs. Kurze Hörgeschichten können Grundlage für eine Nacherzählung sein oder in ein Thema einführen. Personenbeschreibungen können auf Kassette aufgesprochen und vorgespielt statt aufgeschrieben und vorgelesen werden, Referate oder Ergebnisse von Gruppenarbeiten können auf Kassette gesprochen werden und stehen somit zur Wiederholung des Unterrichtsstoffs zur Verfügung.

Alle Übungen, Spiele und Rituale, die die Wahrnehmung schulen, fördern auch das Zuhören. Mit kleinen Veränderungen wie beispielsweise dem Einsatz einer Hörbrille (oder eines Tuches, das die Augen verdeckt) lenken sie noch einmal mehr das »Ohrenmerk« auf den Hörsinn. Sie schulen Konzentration und Aufmerksamkeit – wichtige Bedingungen dafür, dass Zuhören gelingt.

Eine gute Übung, um die Ohren zu öffnen, ist ein Hörspaziergang, wie er in diesem Heft auf S. 97f. beschrieben ist. Viele weitere kurze Übungen zur Erweiterung der Wahrnehmung finden Sie in den Veröffentlichungen des Projekts (siehe Kasten weiter unten).

4.2 Zuhören erleichtern – Unterricht als »Zuhörereignis« gestalten

Ihnen als Lehrerin oder Lehrer stehen viele Möglichkeiten zur Verfügung, um Unterricht als Zuhörereignis zu inszenieren. Auch hier gilt wieder: Zuhören fördern ist häufig nichts Zusätzliches, sondern ein neuer Blick auf Gewohntes und Alltägliches. Dazu gehört zum Beispiel:

- Die Dramaturgie des Unterrichts: Überlegen Sie, wie Sie Ihren Unterricht aufbauen und nutzen Sie Ihre Möglichkeiten aus, um über die Dramaturgie Zuhören zu erleichtern. Haben Sie beispielsweise klar begrenzte Zuhörzeiten? Welche akustischen oder sprachlichen Signale setzen Sie als »listening organizer« ein, um Zuhörzeiten anzuzeigen? Gibt es »Erholungszeiten«, in denen wichtige Informationen zusammengefasst oder verarbeitet werden können? Denn Zuhören

¹ Sie finden ganz besondere Klänge (zum Beispiel singender Sand, Pinguine, gärender Wein, Eisschollen) auf der CD »Klangoase«, zusammengestellt von der Stiftung Zuhören (siehe www.stiftung-zuhoeren.de).

verbraucht Energie und ist nicht beliebig lange aufrecht zu erhalten (vgl. Imhof 2003). Teilen Sie Ihren Schülern mit, worum es gehen wird, und lassen Sie ihnen Zeit, eine Zuhörabsicht aufzubauen? Wenn die Schüler sich überlegen können, warum sie zuhören wollen, was sie wissen wollen und was sie auch bereits schon zum Thema wissen, wird ihr Vorwissen aktiviert, die Aufmerksamkeit fokussiert und ihre Bereitschaft zuzuhören gestärkt. Die Wahrscheinlichkeit, dass wichtige Informationen dann auch aufgenommen und verarbeitet werden, steigt.

- Ihre Stimme wirkt ganz besonders auf das Zuhören der Kinder. Das kennen Sie selbst: Es ist anstrengend, jemandem zuzuhören, der mit einer zu hohen oder zu lauten Stimme spricht oder sich häufig räuspert beim Sprechen. Denn bei Ihnen als Zuhörer werden ansatzweise die gleichen Muskeln aktiviert wie beim Sprecher. Das heißt, Sie fangen auch an, sich zu räuspern oder sich zu verspannen (vgl. Eckert 2004). Hingegen werden Sie wahrscheinlich lange zuhören können, wenn jemand entspannt in seiner Normallage spricht, mit einer angenehmen Stimme, die in Höhe und Lautstärke moduliert und gut zu verstehen ist, weil deutlich artikuliert wird und das Gesagte mit Gestik, Mimik und über die Körpersprache unterstützt wird.
- Machen Sie doch einmal das Zuhören zum Thema des Unterrichts. Tauschen Sie sich mit den Schülern darüber aus, was sie beim Zuhören stört, wann sie gut, wann sie weniger gut zuhören können oder was ihnen beim Zuhören hilft. Geben Sie ihnen Zuhörstrategien an die Hand, wie beispielsweise Vorwissen aktivieren, Fragen an das Thema formulieren, nachfragen, Stichpunkte notieren, das Gehörte mit eigenen Worten zusammenfassen oder mit dem Vorwissen verbinden, sich bewegen, eine Pause oder Luftzufuhr einfordern, wenn die Energie nachlässt (vgl. Imhof 2001). In einem Zuhörtagebuch können die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen mit verschiedenen Zuhörstrategien festhalten. Dadurch werden sie in die Gestaltung der Zuhöratmosphäre eingebunden, es kann gemeinsam daran gearbeitet werden, mögliche Störungen zu beseitigen, und ihre Schüler lernen, sich beim Zuhören zu beobachten. Dies ist eine wichtige Voraussetzung dafür, das eigene Zuhören zu verbessern.

4.3 Vielfältige Zuhöereignisse arrangieren – den Hörhorizont erweitern

Damit aus akustischen Reizen bedeutsame Informationen und verstehbare Ereignisse werden, ist es notwendig, relevante Reize auszuwählen, irrelevante Reize auszublenken, Informationen aus verschiedenen Quellen (Sprache, Mimik, Gestik, Bewegung u. ä.) zu verarbeiten, in sinnvolle Einheiten zu gliedern, einzuordnen und mit Gedächtnisinhalten zu verbinden (vgl. Imhof 2004). Vielfältige kognitive Muster, mit denen das Gehörte assoziiert werden kann, erweitern die Möglichkeiten zu verstehen, zu bewerten und das Hörereignis zu interpretieren. Stehen beispielsweise differenzierte kommunikative Muster zur Verfügung, ist die Wahrscheinlichkeit größer, eine Nachricht auf verschiedenen »Ohren« hören zu können – Stierlin/ Schulz von Thun (2000) unterscheiden neben dem Sachohr ein Appell-, ein Selbststoffbarungs- und ein Beziehungsohr – und entsprechend differenziert reagieren zu

können. Das »Umschalten« auf ein anderes »Ohr« als einer anderen Ebene des Verstehens kann bei Konflikten neue Lösungswege eröffnen und Verständigung erleichtern.

Die Erweiterung des Hörhorizontes hängt eng zusammen mit dem folgenden Aspekt einer Zuhörförderung.

4.4 »Hören machen« – Höreindrücke mit Ausdrucksmöglichkeiten verbinden

Damit das Arrangieren vielfältiger Hörereignisse nicht zur vielfach beklagten Reizvielfalt beiträgt, sondern zu einer Erfahrung verarbeitet werden kann, sollten Höreindrücke wiederholt angeboten und mit Ausdrucksmöglichkeiten verbunden werden. Sprechen über das Gehörte unterstützt die Sprachentwicklung und hilft dem Hörgedächtnis und der Höridentifikation (vgl. Schriever 2002). Auch die Verbindung von Hören mit Bildender Kunst, Musik oder Bewegung, mit den Ausdrucksmöglichkeiten der akustischen Medien oder des Theaters helfen den Kindern dabei, Gehörtes zu strukturieren, zu verarbeiten und damit verfügbar zu machen.

Dabei setzen sich die Kinder intensiv mit Zuhörbedingungen auseinander. Sie lernen beispielsweise beim »Radio machen«, sich in den Zuhörer hineinzusetzen und den Zuhörer »mitzudenken«. Im Austausch mit anderen werden die eigenen Hörmuster bewusst und Unterschiede in den Wahrnehmungen und individuellen Hörgewohnheiten deutlich. Dies sind wichtige Erfahrungen, um eine tolerante Haltung anderen Auffassungen und Meinungen gegenüber zu entwickeln und ein Zuhörklima mitgestalten zu können, in dem Verständigung gelingt.

Im Projekt »GanzOhrSein« verfassten die Schülerinnen und Schüler eigene Hörbücher und Hörspiele, erstellten »akustische Polaroids«, gestalteten einen Klangparcours, hörten im Hörclub Hörspiele und setzten sie in Bewegung, Musik oder Tanz um, horchten dem Klang von Bildern nach und malten Bilder zu Klängen, erlebten »Musik zum Anfassen«, komponierten »neue Musik«, brachten ihre Aula zum Klingen oder wurden auf eine musikalische Weltreise mitgenommen. Sie lauschten den Geschichten von Erzählern und feilten in der Erzählwerkstatt an ihren Geschichten, horchten auf den Klang von Sprache oder von verschiedenen Sprachen, untersuchten die Wirkung von »Giraffen- und Wolfssprache«. Sie beschäftigten sich über Hörprotokolle mit der Klanglandschaft Schule, kreierte klangästhetische Elemente für die Schulgestaltung oder schufen spezielle Hörräume. Die entwickelten Ideen finden Sie beschrieben in den Veröffentlichungen des Projekts (siehe Kasten weiter unten).

4.5 Dem Zuhören Raum geben – akustische Gestaltung des Hörraums Schule

- Die Gestaltung der räumlichen Zuhörbedingungen: Genügend Licht, eine gute Luft und eine ruhige und gemütliche Arbeitsatmosphäre erleichtern es den Kindern zuzuhören. Auch eine Sitzordnung, die guten Blickkontakt untereinander ermöglicht, gehört dazu. Denn Kinder verbinden Zuhören mit dem Blickkontakt, wie Untersuchungen zeigen (Imhof 2002).

Abb. 2:
Kinder »beruhigen«
ihr Klassenzimmer



Neben der Nachfrage, ob an allen Plätzen die gesprochene Sprache hinreichend verständlich ist, sollte der Hörraum in der Schule akustisch gestaltet werden. Das kann über kostenintensive Maßnahmen wie dem Einbau von Akustikdecken oder der Installation von Soundfieldsystemen – diese Lautsprechersysteme verteilen die Sprache gleichmäßig im Raum – geschehen. Daneben können Störquellen mit den Schülern gemeinsam aufgedeckt und mit Hilfe von Molton, Filz, Schaumgummi, Filterpapier oder Stoffbahnen »beruhigt« werden (vgl. Roos 2002; Hagen u. a. 2004).

Solche pädagogischen Maßnahmen ändern zwar wenig an den raumakustischen Parametern, jedoch setzen sich die Kinder intensiv mit den Zuhörbedingungen im Hörraum Schule und Unterricht auseinander. Dies wirkt sich auf den Lärmpegel im Unterricht aus, wie die am Projekt beteiligten Lehrerinnen feststellten. Es lohnt sich also, dem Zuhören in der Schule Raum zu geben. Das zeigen auch weitere Ergebnisse aus der Evaluation des Projekts »GanzOhrSein«.

5. Lohnt es sich? Wichtige Ergebnisse des Projekts »GanzOhrSein«²

- Das Arrangieren von vielfältigen Hörereignissen erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass differenzierte Hörmuster zur Verfügung stehen und sich der Hörhorizont erweitert. Darauf weisen die Ergebnisse des Projektes hin: Hörbezogene Aktivitäten

² Die Arbeit im Projekt »GanzOhrSein« wurde in einem Mehrmethodenansatz mit verschiedenen quantitativen und qualitativen Instrumenten (Schüler- und Lehrerfragebogen, Einzel- und Gruppeninterviews, informelle teilnehmende Beobachtung) in einem quasi-experimentellen Design mit einer Projekt- und einer Kontrollgruppe evaluiert. Insgesamt waren 220 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 1 bis 9 und 14 Lehrerinnen (zehn Grundschulen, zwei Hauptschulen, zwei Gymnasien) beteiligt (siehe ausführlich dazu Hagen 2006, S. 126ff.).

in der Freizeit nahmen zu; der Musikgeschmack differenzierte sich aus; akustische Gegebenheiten der Umwelt wurden sensibler wahrgenommen.

- Durch die Aktivitäten in den verschiedenen Bausteinen verbesserte sich das wahrgenommene Sozialklima: Schüler und Lehrerinnen stellten weniger Schlägereien und Hänseleien fest und gaben an, die Unterstützung untereinander und der höfliche Umgang miteinander habe zugenommen.
- Wie wichtig der Dialog über Hörwahrnehmungen und über zuhörförderliche oder -erschwerende Zuhörbedingungen sind, lässt sich auch aus den Ergebnissen des Projektes erkennen. Kinder und Lehrer nahmen beispielsweise Störungen und Störquellen unterschiedlich wahr: Während sich die Schüler in erster Linie durch den Lärm ihrer Klassenkameraden gestört fühlten, meinten die Lehrerinnen, dass vor allem fehlende Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit ihre Schülerinnen und Schüler vom Zuhören abhalten. Ebenso wurde die Ablenkung durch den Banknachbarn von den Lehrerinnen als gravierender eingeschätzt als von den Schülerinnen und Schülern.
- Die raumakustischen Maßnahmen führten im Projekt »GanzOhrSein« nicht nur zu einer Verbesserung der Sprachverständlichkeit, sondern auch zu einer Verbesserung des Lärmverhaltens und der Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Höranstrengung reduzierte sich signifikant.
- Die Bedeutung der Stimme für das Zuhören wurde über die Ergebnisse des Projektes bestätigt. Viele Schülerinnen und Schüler störte beim aufmerksamen Zuhören, dass ihre Lehrerin zu leise und undeutlich spricht. Die Lehrerinnen selbst schätzten ihr Sprach- und Stimmverhalten deutlich besser ein. Dies änderte sich im Laufe der Projektarbeit: Die Lehrerinnen gaben an, bewusster mit ihrer Stimme umzugehen und gelassener gegenüber Störungen zu reagieren. Außerdem verbesserte sich die Sprachverständlichkeit von Lehrern und Schülern; die Schüler hatten den Eindruck, dass sie sich untereinander besser zuhören und ausreden lassen, dass die Lehrerin ihnen besser zuhört und weniger oft schreien muss.
- Besonders bewährt hat sich im Projekt »GanzOhrSein« die Zusammenarbeit mit Künstlern und außerschulischen Experten. Sie arbeiteten mit einzelnen Klassen und bezogen darüber hinaus in Schulaktionen auch die ganze Schule oder in Abendveranstaltungen die Eltern und die interessierte Öffentlichkeit in das Zuhören ein. Dadurch wurden nicht nur Verbündete für eine Förderung des Zuhörens in der Schule gewonnen. Die am Projekt beteiligten Lehrerinnen nahmen die Zusammenarbeit als Bereicherung und praxisnahe Weiterbildungsmöglichkeit wahr. Den Schülerinnen und Schülern gab die Zusammenarbeit mit den Experten Hilfen an die Hand, um ein qualitätsvolles Produkt zu erreichen (zum Beispiel eine gelungene Erzählung, einen guten Radiobeitrag) und motivierte sie, sich für diese Qualität auch anzustrengen.³

³ In Österreich vermittelt der »Kulturservice« Kontakte zu Künstlern und Experten aus verschiedenen Sparten (siehe www.öks.at).

Die Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt »GanzOhrSein« zeigen die Bedeutung einer Zuhörförderung. Sie zeigen, dass es sich lohnt, sich mit den Bedingungen auseinanderzusetzen, die Zuhören erleichtern beziehungsweise erschweren können, und gemeinsam für eine gute Höratmosphäre Verantwortung zu übernehmen. Die Gestaltung einer zuhörförderlichen Lernumgebung ist die Basis für jeden Unterricht. Elemente und Projekte, um gezielt das Zuhören zu fördern, lassen sich in alle Unterrichtsfächer und Klassenstufen integrieren. Damit eröffnen sich für die Arbeit in der Schule nicht nur neue Felder und Lernchancen, sondern auch vielfältige Sprach- und Sprechkanäle. Wenn die an Schule Beteiligten gemeinsam daran arbeiten, Zuhören zu fördern, und die »zuhörfreundliche Schule« zur Leitidee im Schulentwicklungsprozess wird, leistet die Schule einen wichtigen Beitrag dazu, dass sich Lernbedingungen und Bildungschancen verbessern. Und vielleicht erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Schulen wieder zu Stätten intensiver Begegnung werden, Begegnung mit Inhalten, mit Wissen und vor allem Begegnungen zwischen den beteiligten Menschen.

Viele Ideen für die Unterrichtspraxis finden Sie in:

- Binder, Sigrid; Hagen, Mechthild; Kahlert, Joachim: *GanzOhrSein. Anregungen für die Unterrichtspraxis*. Braunschweig: Westermann 2007 (= Praxis Impulse).
- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Hrsg.): *Erzähl uns eine Geschichte. Anregungen zum Erzählen und Zuhören für Grundschule und Sekundarstufe*. Dillingen 2007 (zu beziehen über die Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, Kardinal-von-Waldburgstraße 6/7, D-89401 Dillingen).
- Themenheft »Erzählen und Zuhören«, Zeitschrift *Deutsch differenziert*, H. 4/2007, Braunschweig: Westermann.
- Themenschwerpunkt »GanzOhrSein«, Zeitschrift *Grundschule*, H. 2/2004, Braunschweig, Westermann.
- Zeitschrift *Praxis Schule 5–10*, H. 4/2004, Braunschweig, Westermann.
- Huber, Ludowika; Kahlert, Joachim (Hrsg.): *Hören lernen – Musik und Klang machen Schule*. Braunschweig: Westermann 2003.
- Huber, Ludowika; Kahlert, Joachim; Klatt, Maria (Hrsg.): *Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2002.

Literatur

- BEHNE, KLAUS-ERNST: Hintergrundmusik: Wirkung und Wirkungslosigkeit von Musik. In: Huber, Ludowika; Kahlert, Joachim (Hrsg.): *Hören lernen. Musik und Klang machen Schule*. Braunschweig: Westermann 2003, S. 49–55.
- BORMANN, VOLKER; FUDER, GÜNTHER; HEINECKE-SCHMITT, REGINA: Hörminderung und Sprachverständlichkeit bei Schülern in unterrichtstypischen Situationen. In: Schick, August u. a. (Hrsg.): *Hören in Schulen. Beiträge zur psychologischen Akustik*. Oldenburg: BIS 2003, S. 149–190.
- ECKERT, HARTWIG: Die Wirkung der Stimme auf das Zuhören in der Schule. In: *Grundschule* 2/2004, S. 48–49.
- GROSS, PETER: *Die Multioptiongesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994.

- HAGEN, MECHTHILD: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006.
- HAGEN, MECHTHILD; HUBER, LUDOWIKA; KAHLERT, JOACHIM: Wie hört sich unsere Schule an? Den »Hörraum Schule« gestalten. In: *Grundschule* 2/2004, S. 41–42.
- HEITMEYER, WILHELM: *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. Weinheim u. a.: Juventa 1995.
- IMHOF, MARGARETE: How to listen more efficiently. Self-monitoring strategies in listening. In: *International Journal of Listening*, Nr. 15 (2001), S. 2–19.
- DIES.: In The Eye of the Beholder: Children's Perception of Good and Poor Listening Behavior. In: *International Journal of Listening*, Nr. 16 (2002), S. 40–56.
- DIES.: Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2003.
- DIES.: »Hör doch einfach zu!« Von der Schwierigkeit, Zuhören zu lernen und zu lehren. In: *Grundschule* 2/2004, S. 34–35.
- KAHLERT, JOACHIM: Der gute Ton in der Schule. Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens in der akustisch gestalteten Schule. In: Huber, Ludowika; Odersky, Eva (Hrsg.): *Zuhören – Lernen – Verstehen*. Braunschweig: Westermann 2000, S. 7–25.
- KLATTE, MARIA; MEIS, MARKUS; SCHICK, AUGUST: Lärm in Schulen. Auswirkungen auf kognitive Leistungen von Kindern. In: Huber, Ludowika; Klätte, Maria; Kahlert, Joachim (Hrsg.): *Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2002, S. 19–43.
- KLATTE, MARIA; MEIS, MARKUS; NOCKE, CHRISTIAN; SCHICK, AUGUST: Lernumwelt = Lärmumwelt? Akustische Bedingungen in Schulen und ihre Auswirkungen auf das Lernen. In: *Grundschule* 2/2004, S. 38–40.
- LAUTH, GERHARD; KNOOP, MICHAEL: Konzeption von Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen aus der Sicht des Lehrers. In: *Heilpädagogische Forschung* 24 (1998), H. 1, S. 21–28.
- OEHMICHEN, EKKEHARDT: Aufmerksamkeit und Zuwendung beim Radiohören – Ergebnisse einer Repräsentativbefragung in Hessen. In: Zuhören e.V. (Hrsg.): *Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2002, S. 85–108.
- ROOS, ULRIKE: Akustisch gestaltete Schule. In: Huber, Ludowika; Klätte, Maria; Kahlert, Joachim (Hrsg.): *Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2002, S. 172–189.
- SCHICK, AUGUST; KLATTE, MARIA; MEIS, MARKUS: Die Lärmbelastung von Lehrern und Schülern – ein Forschungsstandbericht. In: *Zeitschrift für Lärmbekämpfung* 46/3 (1999), S. 77–87.
- SCHRIEVER, FRIEDRIKE: Zuhören allein genügt nicht. In: *Sache – Wort – Zahl* 30/2002, H. 43, S. 4–8.
- STIERLIN, LARISSA; SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN: Zur Psychologie des guten Zuhörens. In: Huber, Ludowika; Odersky, Eva (Hrsg.): *Zuhören – Lernen – Verstehen*. Braunschweig: Westermann 2000. S. 26–38.

Katja Bergmann

Anleitungen zum Zuhören

Über die Sinne erschließen wir uns die Welt. Mit den Sinnen hören, schauen und ertasten wir unsere Umgebung. Hören ist dabei ein besonders wichtiger Prozess der Weltwahrnehmung, denn über die Vermittlung akustischer Signale findet ein Großteil unserer Kommunikation statt. Alles Hörbare nimmt Einfluss auf unsere Wahrnehmung und verändert damit unsere Hörbiografie. Es beeinflusst, wie wir die Welt wahrnehmen, unsere Umgebung und die Personen um uns herum, und wie wir in ihr handeln.

In einer vernetzten Welt, in der akustische Informationen von einem Ort an jeden anderen übertragen werden können, scheint die Aufmerksamkeit für Töne, Klänge Geräusche und andere Laute, die uns unmittelbar umgeben, verloren zu gehen. Dem differenzierten und bewussten Hören und Zuhören kommt somit eine besondere Bedeutung zu. Es gilt, das (Zu-)Hören als Schlüsselqualifikation zu fordern und zu fördern. Besonders Schülerinnen und Schüler sowie Lehrer müssen gut zuhören können, um erfolgreich lernen, lehren und kommunizieren zu können.

»Die Kinder hören überhaupt nicht mehr gut zu« – diese Klage hört man nicht nur in der Grundschule häufig. Meist wird das Hören und Zuhören dabei als Bringeschuld der Schülerinnen und Schüler gesehen, weniger als pädagogische Aufgabe.

KATJA BERGMANN ist Physiotherapeutin. Sie promovierte mit einer deutschdidaktischen Arbeit zum Zuhören an der FU Berlin und ist jetzt Lehrerin an einer kleinen Dorfschule in der Nähe von Frankfurt/M. E-Mail: katjabergmann@yahoo.de

Hören und Zuhören können aber nicht vorausgesetzt, sondern müssen gelernt werden wie Lesen, Schreiben und Rechnen (vgl. Hagen/Huber 2001). Um Literatur hören zu können, bedarf es deshalb einer gründlichen Hinführung und Vorbereitung.

1. Vorschlag eines möglichen Hörcurriculums

Im Folgenden sei hier kurz ein mögliches Hörcurriculum vorgestellt, in dessen drei Bausteinen »Körperwahrnehmung«, »Hörgänge« und »Aktiver Deutschunterricht« Sprache eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. Bergmann 2000, S. 136 ff.). Ziel eines solchen Hörcurriculums ist zunächst die Schulung der Hörfähigkeit.

Für die »Körper- und Sinneswahrnehmung« werden die Handlungsanweisungen verbal gegeben, wobei über Sprachnuancen, die von den Schülerinnen und Schülern zu »er-hören« sind, die einzelnen Bewegungsabläufe gesteuert werden. Es ist zum Beispiel ein Unterschied, ob man sich auf einen Stuhl setzt oder sich auf einem Stuhl niederlässt. Durch die Veränderung des Verbs in der Handlungsanweisung wird ein anderer Bewegungsablauf veranlasst. Dabei verändert sich die Bewegungsqualität. Das kann und soll auch hörbar sein. Denn ein Setzen, das einem Plumpsen gleicht, ist hörbarer als das Niederlassen, das vermutlich kaum ein Geräusch macht. Die Schüler können dazu selbst weitere Übungen und Experimente erfinden. Möglich sind u. a.: das Gehen auf einer Treppe, das Hinlegen oder zum Boden kommen. Jeweils nach den Übungen sollen die Schüler ihre Erfahrungen mit einem Partner oder innerhalb der Gruppe austauschen und sich mit den eigenen Erfahrungen und denen der anderen auseinandersetzen. Zu diesen Übungen könnten auch solche zu Haltung und Bewegung, Atmung sowie Stilleübungen zählen, denn alle tragen zu einem bewussteren (Zu-)Hören bei. Manchmal können diese Wahrnehmungsversuche auch auf einen Sinn reduziert werden, wenn es zum Beispiel darum geht, auf einem Hörspaziergang die Welt mit geschlossenen Augen wahrzunehmen.

Ein zweiter Baustein »Hörgänge« bewegt sich deutlicher auf die Sprache zu. Hier sollen Hörerfahrungen erweitert und das akustische Differenzierungsvermögen geschult werden. Es geht in diesem Baustein um das Fördern und Erlernen unterschiedlicher Hörtechniken. Zunächst wird die Aufmerksamkeit vom Körper weg, auf das Hörorgan, das *Ohr*, gelenkt.

Natur- und Alltagsgeräusche sollen darauf aufbauend einbezogen werden. Neben der akustischen Beobachtungsfähigkeit soll u. a. die Sprachsensibilität gefördert werden. Zum Beispiel geht es darum, den Klang von Natur- oder Alltagsgeräuschen zu imitieren und lautlich – in Buchstaben – umzusetzen. Wie notiert man das Zerknüllen eines Papierblattes oder das Öffnen und Trinken einer Sprudelflasche?

Da Alltagsgeräusche und -klänge sich verändern, sollen hierbei Fragen als Diskussionsanregung und entsprechende Beobachtungsaufgaben gestellt werden, die sich auf historisch bedingte Veränderungen beziehen. Früher gab es zum Beispiel Registriertassen, die die Schüler vermutlich nur noch aus Filmen kennen, heute gehen Kassen fast geräuschlos auf. Dafür piepst es, wenn die Ware über den Laserstreifen gezogen wird. Züge klangen anders als heute und beim Skifahren haben

sich auch die Geräusche beim Einstieg in die Gondeln verändert. Auf der Grundlage des Erhörten sollen eigene Hörspiele, zum Beispiel mit Schuhen, Papier oder Alltagsgegenständen entstehen bzw. kommerziell produzierte angehört und untersucht werden.

Ein letzter Bereich, »*Wörter, die klingen*«, bezieht sich ausschließlich auf die Sprache als Klangmaterial, zum Beispiel auf den Klang des eigenen Namens, auf die Wirkung und Bedeutung von Vokalen in Gedichten und darauf, ob Wörter wie zum Beispiel »Mondschein« oder »Traktorgeknatter« wirklich mit ihrem Klang das bezeichnen, wofür sie stehen, mit dem Ziel, Wörter auf ihren onomatopoetischen Gehalt hin zu prüfen.

Im dritten Baustein »Aktiver Deutschunterricht« können und sollen erworbene Hörtechniken bzw. -fertigkeiten eingesetzt werden. Dazu gehört im engeren und weiteren Sinn der schriftliche und mündliche Sprachgebrauch. Der wichtigste Bereich ist der der *Kommunikation*, der Sprach- und Handlungskompetenzen und die Fähigkeit zur Interaktion einschließt. Dem *mündlichen Erzählen* gilt hier besondere Aufmerksamkeit; darüber sollen Formen der Gesprächskultur etabliert werden, bei der zum Beispiel das aktive Zuhören und Feedback-Regeln von Bedeutung sind. Texte sollen hörend erschlossen bzw. über das Hören sollen Sprechen und Sprachgefühl geschult werden; dies kann in vortrefflicher Weise anhand von Gedichten oder mit literarischen Hörbüchern geschehen.

2. Gedichte

Mit Lyrik können Hörprozesse und ästhetisches Lernen ideal miteinander verknüpft werden. Im Vordergrund stehen dabei das erlebnishafte Aneignen von Sprache, aufmerksames Zuhören, genaues silbenbetonendes Nachsprechen, das Ausprobieren der eigenen Sprachwerkzeuge, das Schulen des Ausdrucks und der Intonation. Das Text-Verstehen soll dabei gefördert und gefordert werden. Die Lust an der Sprache, am Spiel mit der Sprache wird zum Beispiel in *Unsinnsgedichten* geweckt. So lässt James Krüss Möpfe Schnäpse trinken und Ochsen boxen, und das Fazit lautet: Dabei entsteht zwar ein Gedicht, aber sinnvoll ist es nicht! Andere Gedichte wie *Das große Lalula* von Christian Morgenstern wirken gleich ganz unverständlich, die Ansammlung von Wörtern und Buchstaben scheint ohne Bedeutung zu sein. Dennoch werden auch Jugendliche darin eine Art Geheimsprache entdecken und durch ein solches Gedicht können sie dazu angeregt werden, eigene Texte in einer neu erfundenen Sprache zu verfassen.

Andere Gedichte haben einen unmittelbareren Nutzen; sie eröffnen vor allem Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache eventuell *unentdeckte (Sprach-)Welten*; und auch Akustisches lässt sich so kennen lernen. Liest man James Krüss Gedicht *Das Feuer* laut, hört man die Flammen regelrecht knicken, knacken, krachen und knistern. Solche Lautmalereien können dazu führen, genauer auf die Elemente bzw. die Natur zu hören, ihnen Klänge abzuhören, die dann eventuell sprachlich wieder zum Beispiel als Wasser- oder Luftgedicht umgesetzt werden können.

Der Autor Hans Manz lenkt die Aufmerksamkeit der Leser/Hörer auf das genaue Hören des Wortlautes. Im Zentrum seiner Texte steht die exakte Sprachverwendung; das Hören auf das »Was« ist genauso wichtig wie das Hören auf das »Wie«. Hans Manz versteht seine Gedichte als Gesprächsanlass. Laute, Wörter und Sätze sind für ihn »lebensbestimmendes, lebensgefährdendes, lebenserhaltendes Instrumentarium« (Manz 1991, S. 345), mit dem die Kinder vertraut gemacht werden müssen. In seinen Texten sollen sie erfahren, dass man nicht immer nur miteinander, untereinander und füreinander, sondern auch gegeneinander, übereinander und aneinander vorbei spricht (ebd.). Hans Manz will Schüler mit seinen Texten zum Staunen und Stutzen bringen, damit sie sich auf die Suche nach einem tieferen, verborgenen Sinn und den Mehrdeutigkeiten des Sprachgebrauchs machen.

(Hör-)Gedichte, in denen der Hörsinn selbst im Zentrum steht, sind eine Seltenheit. Unter all den Neuerscheinungen der letzten Jahre gibt es eines von Robert Gernhardt *Das elfte Gebot* in seinem Buch *In Zungen reden*, in dem der Lärm und damit letztlich auch der Schutz des Gehörs thematisiert wird.

3. Hörbücher

Das Anhören von Hörbüchern sollte ein wichtiger Bestandteil der Hörschulung sein, das mit entsprechender Heranführung durch die oben genannten Hör-curriculum-Bestandteile auch für Schüler als Erfolg empfunden werden kann. Denn oft kann das (Er-)Lesen längerer Texte eher eine frustrierende Erfahrung in der Schule sein. Die Definition von Hörbüchern ist nicht ganz einfach: Viele verstehen darunter nur gelesene Bücher, meistens jedoch verbergen sich hinter diesem Begriff alle erdenklichen Genres. Die Lesung gehört genauso dazu wie die szenische Lesung, das Feature, die O-Ton-Dokumentation, das Hörstück oder das klassische Hörspiel. Auf Qualitätsmerkmale zu achten, gerade in der Auswahl für den Einsatz u. a. im Deutschunterricht, obliegt dem Lehrer bzw. der Lehrerin.

Generell gibt es zum Hörspieleinsatz einiges zu sagen: Das eigentliche »Hörspielalter« ist mit ca. zwölf Jahren beendet. Danach dominiert eher das Musikhören. Eine Tatsache, die allerdings nicht unbedingt dem Einsatz des Hörspiels im Unterricht widerspricht; schließlich kann man auf frühe, bereits gemachte Erfahrungen mit dem Medium zurückgreifen (vgl. Gaida 1996). Nicht zuletzt hat diese die Jugendlichen oft emotional ansprechende Vermittlungsform viele Vorzüge. Denn über das Hören und Zuhören können Informationen, Kenntnisse und Einsichten vermittelt sowie Orientierung und Anregung gegeben werden.

Das Fach Deutsch stellt fast »naturgemäß« einen Schwerpunkt für den Einsatz von Hörbüchern dar, handelt es sich dabei doch um eine mögliche literarische Darbietungsform, die in unterschiedlichen Aspekten auch in den Lehr- und Rahmenplänen verschiedener Klassenstufen auftaucht. Hörbücher sollten nicht als Konkurrenz zum Lesen gefürchtet, sondern eher als Ergänzung und Chance für den Deutschunterricht gesehen werden. Sie können als Medium sowohl über das Lesen von Büchern hinaus gehen als auch zu ihm hin führen. Diese beiden »Pole« sollte man stets im Blick behalten.

Insgesamt werden produktive und rezeptive Tätigkeiten dabei gleichermaßen eingefordert. Im Bereich »Medienerziehung«, der gemeinhin im Deutschunterricht oft ein wenig vernachlässigt wird, lassen sich vortrefflich Kriterien für Hörspielproduktionen erarbeiten. Dabei kann mit Texten akustisch experimentiert werden, denn man lernt durch das Hören-Machen, also durch die und aus den eigenen Erfahrungen, die man zum Beispiel im Umgang mit dem Aufnahmegerät und beim Bauen eines Beitrags sammelt. Zugleich werden die Schüler Wirkungsabsichten, Verwendungszusammenhänge und Gestaltungsmittel leichter erkennen und mediale Manipulationen besser durchschauen können.

4. (Zu-)Hören in der Sekundarstufe

Auch im Unterricht der Sekundarstufe kann und sollte das (Zu-)Hören unter bestimmten Bedingungen für sich stehen. Das Hören und Zuhören darf nicht ausschließlich als Mittel zum Zweck degradiert werden. Es sollte immer genug Raum bleiben für das »Kino im Kopf« und auch der Hörer genuss darf nicht zu kurz kommen.

Hörbücher sollten jedoch mit bestimmten Zielen eingesetzt und »aktiv-kreativ« gehört werden. Zum Beispiel um Sprach- und Sprechanlässe über das Hören zu schaffen oder einer gewissen Hörkompetenz bzw. einem Hörbewusstsein den Boden zu bereiten. Denn nur, wer Kriterien zur Beurteilung von Hörstücken selbst entdeckt und entwickelt, wird künftig zu Hörendes kritischer auswählen bzw. sich weniger schnell von Gehörtem manipulieren lassen.

Literatur soll und muss hörend aufgenommen werden, ob beim Vorlesen, Erzählen oder beim Rezitieren von Gedichten im Unterricht. Das Hören literarischer Texte im Unterricht eröffnet dabei nur eine weitere Dimension. Denn aus »Hör-Arten« können zum Beispiel veränderte »Les-Arten« werden, weil einmal Gehörtes Wahrgenommenes und Wahrzunehmendes verändern kann. Den *Zauberlehrling* von Goethe in verschiedenen Weisen (Rufus Beck, Lutz Görner, Gert Westphal, Klaus Kinski etc.) gesprochen zu hören, wird voraussichtlich das eigene Lesen und Sprechen beeinflussen, und im besten Fall wird das Hören professionell gesprochener Gedichte bisher nicht erkannte Nuancen eines Textes freilegen, die beim leisen Selbstlesen verborgen geblieben sind oder bleiben würden.

Im Folgenden möchte ich anhand einiger Hörbücher unterschiedlicher Genres exemplarisch einige Anregungen bzw. Umsetzungsmöglichkeiten aufzeigen. Die Anregungen sind als Impulse zu verstehen und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

5. Dramatisierte Literatur

Es gibt inzwischen zahlreiche »Bestseller« oder klassische Jugendliteratur, die für das Medium Hörspiel bearbeitet wurden. Dazu zählen u. a. die Hörspiele *Herr der Ringe* und *Herr der Fliegen*. Eine Kooperation mit dem Englischunterricht bietet sich hier durchaus an. Für das Tolkien-Paket wird eine Arbeitsteilung vorgeschlagen: Einen ganzen Kurs oder eine Klasse über fast zehn Stunden zum Hören zu ani-

mieren, scheint mir nur im Rahmen eines Projektes sinnvoll. In Kleingruppen lässt sich die Hörarbeit aber gut aufteilen. Jede Gruppe erstellt nach einer selbst erarbeiteten Kriterien-Liste die jeweilige CD-Zusammenfassung, zum Beispiel Inhalt, Handlung, Personal, Spannungsbogen etc. Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen werden visualisiert, im Plenum zusammen getragen und diskutiert. Vermutlich haben viele Schüler den Roman gelesen bzw. die Verfilmung gesehen. Darüber wie nun Leser oder Cineasten die akustische Version aufnehmen, wird sich trefflich streiten lassen. Welche Bilder erscheinen beim Hören, die des Films oder tatsächlich neue? Inwieweit greifen die unterschiedlichen Medienkenntnisse Buch, Film und Hörspiel ineinander? Und ist man überhaupt in der Lage das Hörbuch für sich und als eigenständiges Medium wahrzunehmen?

Das Hörspiel *Herr der Fliegen* sollte, wenn möglich, ohne Kenntnis der literarischen Vorlage gehört werden. Die Lektüre wird sicher so manches Licht ins Dunkel bringen und die Frage aufwerfen, ob sich die Geschichte ohne Kenntnis der Vorlage dem Hörer wirklich erschließt. Ist das Buch bereits bekannt, könnten Schlüssel-szenen »akustisch« entworfen bzw. umgesetzt und dann gehört werden. Es können Vermutungen darüber angestellt werden, warum welche Szenen ausgewählt wurden. Oder die Klasse entscheidet zunächst nach der Lektüre selbst, welche Szenen sie hörbar machen würde und vergleicht sie dann mit der mdr-Produktion.

Oft im Deutschunterricht gelesene Literatur, die im Grunde fast einer Art Kanon entspricht wie *Der Zauberberg*, *Buddenbrooks* oder *Königliche Hoheit* von Thomas Mann können u. a. als Hörspiel in den Literaturunterricht einfließen. Diese Romane wurden hervorragend, wenn auch ganz unterschiedlich, bearbeitet und als Hörspiele inszeniert. Dabei bietet sich ein Vergleich mit der literarischen Vorlage in Auszügen geradezu an. *Der Zauberberg* zeichnet sich durch eine sparsam, aber eindrücklich gesetzte Geräuschkulisse und hervorragend ausgewählte musikalische Motive aus, die zum Teil das Personal und bestimmte Handlungen charakterisieren. Die Bearbeitung der Vorlage würde ich als kongenial bezeichnen; überzeugender hätte man Mann nicht kürzen können. Auch die Inszenierung der *Buddenbrooks* ist interessant. Es ist eine ältere Umsetzung des Stoffes aus den 1960ern, die einer deutlich anderen Hörspielästhetik folgt. Hier lassen sich u. a. Merkmale bzw. »Moden« der Hörspielentwicklung sowie der Rezeptionsgewohnheiten ablesen.

Allerdings muss man sagen, dass diese Inszenierung der *Buddenbrooks* zeitlos wirkt; nicht umsonst wurde sie erst vor kurzem aus dem Archiv des Hessischen Rundfunks geborgen und beim Hörverlag publiziert. Auffällig ist bei dieser Inszenierung der unglaubliche Aufwand an Sprecherinnen und Sprechern, der heute nur in seltenen Fällen noch in dieser Form praktiziert wird.

Die *Königliche Hoheit* dagegen kommt leichtfüßig daher und ist fast unterhaltsam zu nennen. Nebeneinander gestellt lassen sich bei diesen drei Mann-Inszenierungen sicherlich die Vor- bzw. Nachteile der einen oder anderen Umsetzung benennen und nicht zuletzt tragen die unterschiedlichen Versionen sicherlich zur Geschmacksbildung bei. Ein Richtig oder Falsch sollte es bei den Beurteilungen der Höreindrücke nicht geben; denn wie so oft sind die »Hörwahrnehmungen« subjektiv. Für die ein oder andere Passage lassen sich ein Für oder Wider, ein Besser oder

Schlechter abwägen. Hör-Urteile sollten aber unbedingt erläutert und begründet werden.

Aus der Prosafassung von *Jakob der Lügner* (Jurek Becker) machte Lukas Ruegenberg ein Bilderbuch für Kinder, auf dessen Grundlage das vom WDR produzierte Kinderhörspiel entstanden ist. Dabei werden zehn Episoden aus dem Ghetto erzählt. Das Hörspiel ist eine Art Kurzfassung des Romans und fasst essentielle Aussagen des Buches, unter anderem in den (Lügen-)Geschichten Jakobs, zusammen. Das Schwere wird plötzlich leicht, ohne dabei ins Seichte zu verfallen. Jakobs Lügen funktionieren und seine Phantasie hilft so manchem Ghetto-Bewohner über die schwere Zeit. Die Hör-Geschichte endet mit der Deportation; »der Vorhang zu und alle Fragen offen [...]«. Vermutlich wird das hervorragend gemachte Hörspiel den ein oder anderen dazu verführen, das Buch zu lesen. Es stand nicht umsonst auf der hr2-Bestenliste!

6. Lesungen

Lesungen können unglaublich langweilig sein und schnell werden die Jugendlichen erkennen, dass das Schreiben von Geschichten sich grundsätzlich vom Lesen/Vorlesen unterscheidet. Bisweilen gibt es Fälle, in denen Autoren beides können, schreiben und lesen. Meist werden jedoch literarische Texte von Profis, also Schauspielern oder ausgebildeten Sprechern, gelesen. Und auch hier gibt es manchmal große Unterschiede, die herauszufinden bzw. herauszuhören, eine Aufgabe sein kann, die zur »Geschmacksbildung« der Jugendlichen beitragen kann. So gibt es berühmte Schauspieler, die lispeln und durchaus noch eine Sprecherziehung vertragen könnten, aber dennoch auf einige Romanpersonen passen, weil ihre Stimme eine der Figur entsprechende Klangfarbe hat. Es gibt stimmliche Fehlbesetzungen; die vor allem dann auffallen, wenn man den Roman gut kennt und ihn sich gelesen mit einer ganz anderen Stimme vorgestellt hat. Und es gibt beeindruckende Leseleistungen, wo der (Vor-)Leser mit der handelnden Person verschmilzt wie Ulrich Matthes mit *Pnin* von Nabokov. Matthes als »Sprechsteller« gibt dem Roman einen akustischen Mehrwert, eine Qualität, die man beim stillen Lesen nicht unbedingt erfährt. Er interpretiert die Hauptfigur des Romans, Professor Pnin, auf phänomenale Weise. Erst Matthes macht Pnin lebendig (vgl. Hieber 2003). Der Anreiz hier für die Schüler könnte – auch wenn es banal klingt – sein, das Vorlesen zu üben; das Gelesene für die Hörer wirklich hörbar zu machen.

7. Neue Literatur (Popliteraten)

Popliteratur wird vermutlich sogar mit der Absicht geschrieben, gelesen zu werden, um noch eine weitere Vermarktungsmöglichkeit zu haben. Viele junge Autorinnen und Autoren lesen ihre Werke selbst; bei einigen klingt es, wie oben beschrieben, bei anderen hingegen gewinnen die Texte. Judith Hermann zum Beispiel liest völlig unprätentiös und zurückgenommen. Sie verkörpert ihre Geschichten beim Lesen geradezu und eröffnet dem Leser ein tieferes Verständnis ihrer Texte. Auch Benjamin

Lebert, Michael Lentz und Benjamin Stuckrad von Barre sind in ihrer Selbstdarstellung als Vorleser interessant zu hören. Ich würde diese Aufnahmen immer als eine weitere Interpretationsform dieser neuen Literatur heranziehen.

8. Sachbücher

Für Referate oder andere kleine Vorträge über Autoren oder Abschnitte der Literaturgeschichte eignen sich zahlreiche Hörbücher. Zum einen können wichtige Informationen entnommen werden – auch das informationsentnehmende (Zu-)Hören ist eine Technik, die erst gelernt werden muss – zum anderen können O-Ton-Dokumente Referate um eine akustische Ebene bereichern: Rose Ausländer, Ernst Jandl, Paul Celan, Thomas Mann, Robert Gernhardt, Elias Canetti gibt es in zahlreichen Originalaufnahmen zu hören. Die Stimme der Literaten verschafft den Schülern einen noch plastischeren Eindruck der Person und ermöglicht vielleicht neue oder weitere Aspekte für die Textinterpretationen.

Im Anhang werden die genannten und einige weitere Produktionen angeführt, die sich besonders für den Unterricht eignen. Dies sind nur wenige Beispiele für den Einsatz von Hörbüchern im Unterricht der Sekundarstufe; sie sollen vor allem Ansätze bieten, mit der Hoffnung, dass die Freude und Chance des Zuhörens wieder vermehrt Eingang in den Deutschunterricht findet.

Literatur

- BÖCKELMANN, ANGELIKA: *Hörspiele für Kinder. Kinderliteratur als Vorlage für Hörspiele. Otfried Preußler als Autor. Bewertungskriterien*. Oberhausen: Athena 2002.
- BERGMANN, KATJA: *Hör-Gänge*. Oberhausen: Athena 2000.
- GAIDA, EDITH u. a.: *Hörspiel-Hören. Eine Handreichung für den Hörspieleinsatz*. MPZ Brandenburg. Potsdam: Medienpädagogisches Zentrum 1996.
- HAGEN, MECHTHILD; HUBER, LUDOWIKA: GanzOhrSein. Ein Projekt zum Hörenfördern und Hörenmachen in der Schule. In: *Grundschulverband Aktuell*, H. 76, November 2001, S. 9–14.
- HIEBER, JOCHEN: Tanzen, singen, dirigieren. In: *Funkkorrespondenz*, 14. März 2003, S. 7 f.
- HUBER, LUDOWIKA; KAHLERT, JOACHIM; KLATTE, MARIA (Hrsg.): *Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2002.
- KLIEWER, HEINZ-JÜRGEN: Literatur hören. Überlegungen zu einem Curriculum. In: *medien + erziehung*, H. 3/2002, S. 146–168.
- MANZ, HANS: *Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige*. Im Anhang Beitrag über Hans Manz und seine Texte von Hans Manz. Weinheim: Beltz & Gelberg 1991.
- ONG, WALTER: *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1987.

Hörbücher und Hörbuch-Produktionen

Literatur (-klassiker)

- BECKER, JUREK: *Jakob der Lügner*. WDR. Köln: Headroom 2003.
- GOLDING, WILLIAM: *Herr der Fliegen*. Produktion mdr 1996. München: DHV 2002.
- HESSE, HERMANN: *Siddhartha*. Eine indische Dichtung. München: DHV 2002.
- MANN, THOMAS: *Buddenbrooks*. hr, Radio Bremen 1965. München: DHV 2001.

DERS.: *Königliche Hoheit*. Produktion: hr, SWR/SRG 1954. München: DHV 2002.
 DERS.: *Der Zauberberg*. BR 1999. München: DHV 2000.
 NABOKOV, VLADIMIR: *Pnin*. SFB 2001. Berlin: Audio Verlag 2002.
 TRAVEN, B.: *Das Totenschiff*. BR 1981. Dortmund: Igel Records 2000.

Popliteraten

HERMANN, JUDITH: *Sommerhaus, später. Erzählungen*. München: DHV 1999.
 LEBERT, BENJAMIN: *Crazy*. München: DHV 1999.
 LENTZ, MICHAEL: *Muttersterben*. Lesung und Hörstück. BR 2001/2002. München: DHV 2001/2002.
 STUCKRAD-BARRE, BENJAMIN VON: *Voicerecorder: Ausgewählte Aufnahmen der Blackbox-Tournee*. Live-Mitschnitt. München: DHV 2001.

Biografien

Max Frisch. Leben und Werk. Von Heinz Ludwig Arnold. hr 2001. München: DHV 2001.
Elias Canetti. Leben und Werk. Von Karoline Naab. hr 2005. München: DHV 2005.

Autorenlesungen, Lyrik, Märchen

AUSLÄNDER, ROSE: *Gedichte* gelesen von der Autorin. SWR u. a. 1959/1984/1978. München: DHV 2002.
Balladen. Hrsg. von Otfried Preußler und Heinrich Pleticha. Hamburg: Hörcompany 2002.
Das Wasserzeichen der Poesie oder die Kunst und das Vergnügen, Gedichte zu hören. hr2 1999. Frankfurt: Eichborn 1999.
Die Lieblingsgedichte der Deutschen. WDR. Düsseldorf: Patmos 2000.
Der Zauberlehrling gelesen von Rufus Beck. BR 1999. München: DHV 2002.
Dunkel war's der Mond schien helle. Verse, Reime und Gedichte. Hamburg: Jumbo 2000.
 FRIED, ERICH: *Liebesgedichte*. Berlin: Wagenbach o.J.
 GERNHARDT, ROBERT: *In Zungen reden. Stimmenimitationen von Gott bis Jandl*. München: DHV 2001.
 JANDL, ERNST: *Eile mit Feile*. Produktion Luchterhand 1995. München: DHV 2000.
 KALIF STORCH: *Wilhelm Hauff*. SWR. Iznang: Edition See-Ige 2002.
Lyrik eins gelesen von den Autoren. BR 2001. München: DHV 2002.
 MANDELSTAM/JESSENIN: *Gedichte gelesen von Paul Celan*. WDR/DRA 1967. München: DHV 2002.
Zauberlehrlinge. Bad Lippspringe: Uccello 2001.
Zwerg Nase. Wilhelm Hauff. SWR. Iznang: Edition See-Igel 2002.

Sachhörbücher, Themen, Motive

Die 90er Jahre von Dorothee Meyer-Kahrweg. hr 2000. München: DHV 2000.
Erzählte Literaturgeschichte. Von Goethe bis Grass. hr2. Hamburg: Hörbuch 2001.
 MAI, MANFRED: *Geschichte der deutschen Literatur*. Hamburg: Hörcompany 2001.
Über das Glück. Eine philosophische Anthologie. Köln: Headroom 2003.
Über den Tod. Eine philosophische Anthologie. Köln: Headroom 2001.
Über die Liebe. Eine philosophische Anthologie. Köln: Headroom 2000.

Drama

Faust. Der Tragödie erster Teil. Gründgens-Inszenierung 1954. Hamburg: Deutsche Grammophon 1954.
 HOCHHUTH, ROLF: *Der Stellvertreter*. hr 1963. München: DHV 2003.

Gilda Petzold

Abenteuer Vorlesen oder eine mutige Art des Lehrens und Lernens

»Schön«, sagt der Lehrer, »da ihr nicht gern lest, werde ich euch Bücher vorlesen« [...] Das gibt's doch gar nicht, ein Pauker, der vorhat, das ganze Schuljahr vorzulesen. Entweder ist er saumäßig faul, oder da steckt was dahinter. Die Sache hat einen Haken [...] (Pennac 2004, S. 121 f.)

Bevor Sie nun den Beitrag aus der Hand legen, weil Sie denken, »Ihre« Schülerinnen und Schüler sind ja wohl doch schon ein wenig über das Vorlesealter hinaus, möchte ich dagegenhalten, dass man aus diesem Alter niemals heraus ist. Auch ältere Schülerinnen und Schüler haben ein Recht darauf, dass ihnen vorgelesen wird.

Es erfordert nur ein wenig Mut wie jedes andere Abenteuer auch und ein bisschen Durchhaltevermögen. Mut übrigens nicht nur von Ihnen als lehrende und vorlesende Person, sondern auch von den Jugendlichen selbst, nämlich durch aufmerksames Zuhören das Eingeständnis zu offenbaren, dass das Vorlesen und Hören von Geschichten eigentlich ziemlich cool sein kann. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern bestätigen, dass nach anfänglichen Gefühlen von Unsicherheit auf beiden Seiten eine entspannte Genusshaltung entstehen kann.

Viel wurde in den letzten Jahren über das Lesen geschrieben und gesprochen. Viele gute Konzepte zur Steigerung von Lesekompetenz werden und wurden entwickelt, Tipps und Ratschläge zur Lesemotivation veröffentlicht – zwei Aspekte

GILDA PETZOLD ist Journalistin und Sozialpädagogin; sie ist Mitgründerin des Vereins »Lesewelt Berlin e.V.« und Autorin des Buches *Abenteuer Vorlesen*; sie hält Vorträge und Seminare u. a. zu den Themen Vorlesen und Lesemotivation. E-Mail: gilda.petzold@vorlesen.at

jedoch bleiben häufig unberücksichtigt: Zum einen das, was ein amerikanisches Modell für Leseförderung an weiterführenden Schulen, »Reading for Understanding«¹, als soziale Dimension des Lesenlernens bezeichnet, welche unter anderem die Schaffung eines sicheren Umfeldes einfordert, einer Atmosphäre, in der Schülerinnen und Schüler offen über ihre Leseschwierigkeiten reden können. Der zweite Aspekt berücksichtigt die emotionale Seite des Lesens und Zuhörens. Es kann nicht nur um das reine Textverständnis gehen, sondern Texte finden einen Zugang zu Lesenden und Hörenden auch über das Fühlen. Leseförderung nicht im Sinne von »Habt ihr verstanden, was der Inhalt dieses Textes ist?«, sondern gemeint als Lesemotivation im Sinne von: »Könnt ihr fühlen, was der Text euch geben kann?« Beide Aspekte finden in unserem stark leistungsorientierten Schulsystem nur schwer Zugang und müssen sich viel zu oft gegen große Widerstände durchsetzen: »Bitte helfen Sie mir, Argumente für meinen Chef zu sammeln, dass Vorlesen im Unterricht keine Zeitverschwendung ist!«, so der Hilferuf einer Teilnehmerin in einem Seminar zum Thema »Vorlesen in der Schule«. Ich öffnete das Fenster und frischer Wind wehte herein ...

- Zum Vorlesen gehören immer mindestens zwei – einer, der vorliest, und einer, der zuhört. Es gibt kein Vorlesen ohne Zuhören. Der Übersetzer und Vorleser Harry Rowohlts bemerkte in einem Interview auf der Internetplattform »LiteraturCafé« (www.literaturcafe.de), dass nicht das Vorlesen die Kunst sei, sondern das Zuhören. Einfach nur sitzen und zuhören – vielen Menschen fällt das schwer. Aber es ist erlernbar, zum Beispiel durch Vorlesen, weil dies Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer schult.
- Lesenkönnen ist eng an das Lesenwollen geknüpft. Vorlesen ist eine der besten Gelegenheiten, Kindern die Freude an Geschichten zu vermitteln, sie neugierig zu machen und zum Lesen zu motivieren. Vorlesen kann Geschichten zum Leben erwecken, ihnen durch die Stimme mehr und intensiver Sinn, Raum und Gestalt geben. Vorlesen gibt Schülerinnen und Schülern die Chance, Geschichten über das Hören zu erleben und zu erfühlen. Im weiteren Sinne nämlich ist auditive Wahrnehmung auch die Fähigkeit, Sprache sowohl differenziert wahrzunehmen als auch erlebnismäßig-emotional zu erfassen. Wie sollen Mädchen und Jungen, die sich beschwerlich von Satz zu Satz hangeln, jemals erfahren, wie schön Geschichten sein können, wenn sie ihnen niemals vorgelesen werden? An diesem Punkt öffnet sich die emotionale Dimension des Vorleseerlebnisses und schließlich des Lesens ganz besonders.
- Geben Sie Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich an das Erlebnis »Geschichten hören« langsam heranzutasten – für einige Kinder sind zehn Minuten schon viel. Auch die Auswahl der Texte spielt eine entscheidende Rolle für ein konzentriertes Vorlese- und Hörerlebnis. Legen Sie den pädagogisch wertvollen

1 Eine ausführliche Darstellung des Modells finden Sie in den entsprechenden Büchern, welche am Ende des Beitrages angegeben sind.

Anspruch für eine kleine Weile unter das Pult, entspannen Sie sich und wählen Sie Geschichten nach Lust und Laune aus – nach Ihrer und nach der der Schülerinnen und Schüler. Mit der Auswahl der richtigen Texte gelingt es (fast) immer, Kinder und Jugendliche als Zuhörerinnen und Zuhörer zu begeistern. Dabei ist der Begriff »Text« hier nicht zufällig gewählt: Lesen in der gegenwärtigen Zeit ist mehr als das Rezipieren erzählender Literatur. Lesen Sie auch Sachtexte vor, das *Guinness-Buch der Rekorde* zum Beispiel steht auf den Auswahllisten in Bibliotheken im oberen Bereich.

- Vorlesen unterstützt die Entwicklung von Sprachgefühl. Das Vorlesen von Reimen und Versen, auch längeren Geschichten in Reimform, hilft Kindern, das Gefühl für den Rhythmus einer Sprache zu entwickeln und zu festigen. Gerade für Kinder, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, kann das Vorlesen durch die Lehrperson eine unbeschwertere Art von Sprachlernen sein. Es gibt Sprachlernkurse, deren erster Schritt es ist, durch Zuhören ein Gefühl für die Melodie und den Rhythmus einer Sprache zu entwickeln. Außerdem können Vorlesen und gemeinsames Erzählen auch einen wesentlichen Beitrag zur Erweiterung des Wortschatzes leisten.
- Vorlesen schafft Phantasie für das Leben. Wir brauchen Phantasie für künstlerische und handwerkliche Kreativität, aber wir brauchen sie auch, um das Leben zu meistern – um Entscheidungen treffen zu können und mit problematischen Situationen fertig zu werden. Vorlesen unterstützt die Entwicklung von Phantasie ganz wesentlich – es lässt Geschichten als Bilder im Kopf entstehen. Wir hören eine Geschichte und Satz für Satz nehmen die beschriebenen Landschaften, die Gegenstände und Personen Gestalt an – ein deutlicher Beweis dafür, dass unsere Phantasie in Schwung gekommen ist.

... das Seminar zum Thema Vorlesen neigte sich dem Ende entgegen, auf dem Flipchartpapier tummelten sich die zusammengetragenen Argumente für das Vorlesen im Unterricht. Da meldete sich die Teilnehmerin, welche zu Beginn den Hilferuf ausgesandt hatte, noch einmal zu Wort: »Wer weiß, möglicherweise macht Vorlesen ja sogar mehr Lust auf Schule – den Kindern und uns Lehrerinnen und Lehrern auch ...« Ich ging zum Fenster und schloss es, der Raum war erfüllt von frischer Luft.

Vorlesen um seiner selbst Willen und ein paar Gründe zum Festhalten

Am allerwichtigsten ist regelmäßiges Vorlesen, auch weil es den Schülerinnen und Schülern das Gefühl gibt, dass Vorlesen und Lesen zum Alltag – auch zum Schulalltag – gehören. Für das Vorlesen im Unterricht braucht es keine besonderen Anlässe, die angeführten Argumente sprechen für sich. Wer aber dennoch ein wenig Halt sucht, hier sind ein paar Gründe: Es gibt Schulen, in denen wird jeden Montagmorgen vorgelesen – weil die Kinder sowieso noch »erschöpft« vom Wochenende sind und sich schwer konzentrieren können. Oder weil es einfach ein schöner gemeinsamer Einsteig in die neue Woche ist. Der Freitag bietet sich zum Vorlesen



Sich im Vorlesen ausprobieren zu können, macht Mut und gibt Sicherheit.



Die eigene Freude am Hören von Geschichten zu erleben, kann Motivation zum Vorlesen sein.

sowieso an, denn »so ist es immer schon gewesen, am Freitag wird vorgelesen«. Außerdem kann das Vorlesen ein interessanter und abwechslungsreicher Einstieg in ein Unterrichtsthema sein, nicht nur im Deutsch- bzw. Sprachunterricht, sondern auch in allen anderen Fachbereichen wie zum Beispiel Physik oder Chemie. Das oben erwähnte *Guinness*-Buch zum Beispiel eignet sich für alle Fächer.

Vorlesen ist ein Abenteuer. Man weiß nie genau, wie es verläuft und wie es ausgeht, auch wenn es noch so gut geplant wird. Doch den Mutigen gehört die Welt und mutigen Lehrerinnen und Lehrern der Unterricht. Stellen Sie sich vor: Es ist Montag früh, es läutet zur ersten Stunde, Sie kommen in den Klassenraum, alle Augen sind erwartungsvoll auf Sie gerichtet. Alle Schülerinnen und Schüler bewegt nur die eine Frage: Welche Geschichte hat sie/er uns wohl heute mitgebracht?

Für die Versöhnung mit dem Lesen gibt es eine einzige Bedingung: nichts als Gegenleistung zu verlangen. Absolut nichts. Keinen Wall von Vorkenntnissen um das Buch zu errichten. Nicht die geringste Frage zu stellen. Nicht die kleinste Hausaufgabe zu geben. Den gelesenen Seiten kein einziges Wort hinzuzufügen. Kein Werturteil, keine Worterklärung, keine Textanalyse, keine biografische Angabe [...]

Lesen als Geschenk. Lesen und warten. (Pennac 2004, S. 141)

Literatur

LINDGREN, ASTRID: *Das entschundene Land*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2004.

MÜLLER-WALDE, KATRIN: *Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können*. Frankfurt/M.: Campus 2005.

ÖZDEMİR, CEM (Hrsg.): *Abenteuer Vorlesen. Ein Wegweiser für Initiativen*. Hamburg: edition Körber-Stiftung 2002.

PENNAC, DANIEL: *Wie ein Roman*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2004.

SCHOENBACH, GREENLEAF; CZIKO, HURWITZ: *Reading for Understanding. A Guide to Improving Reading in Middle and High School classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers 1999 (dt.: *Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2006).

Manuela Glaboniat

Wer nicht hören kann, muss üben ...

Zur Schulung der HV-Kompetenz aus der Sicht des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts

Angesichts des hohen Anteils von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Österreichs Klassen, lohnt sich ein Blick auf den Umgang mit dem Hörverstehen (in der Folge kurz: HV) aus der Sicht des Fremdsprachenunterrichts.

Zwar haben Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) meist weniger Probleme als Lernende von Deutsch als Fremdsprache (DaF), die die deutsche Sprache (laut Definition) nicht im Zielspracheland lernen und daher auch nicht ständig von der deutschen Sprache umgeben sind. Trotzdem – oder gerade deshalb – darf die HV-Kompetenz auch bei DaZ-LernerInnen nicht als etwas Selbstverständliches gesehen werden, denn der Schein trügt oft. Nicht selten lassen sich nämlich sprachliche Defizite beim Sprechen und Schreiben gerade auf die mangelnde HV-Kompetenz zurückführen. Im Folgenden gehe ich daher in einem ersten Schritt ganz grundlegend auf das Hörverstehen im DaF-Unterricht ein, um dann in einem zweiten Schritt eventuelle Lehren für den regulären Deutsch (als Muttersprache = DaM)-Unterricht ziehen zu können. Dabei wird in besonderer Weise auf die Rolle des HV in den Bildungsstandards Deutsch eingegangen.

1. Hörverstehen im DaF-Unterricht

Im modernen, kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht ist die herausragende Rolle des Hörverstehens längst eine Selbstverständlichkeit. Viele Ex-

pertInnen und DidaktikerInnen sehen in der HV-Kompetenz – vergleichbar zum muttersprachlichen Spracherwerb – *die* Schlüsselfertigkeit im Zweitspracherwerb bzw. Fremdsprachenlernen.

2. Hörverstehen – eine sehr komplexe Fertigkeit

Hörverstehen wird – analog zum Leseverstehen – in der Fremdsprachendidaktik ganz bewusst nicht als »Hören« oder »Zuhören« bezeichnet, sondern betont stets den Aspekt des Verstehens. Manchmal ist es daher auch unter der Bezeichnung *verstehendes Hören* zu finden. Im Unterschied zu den anderen Beiträgen steht dabei weder die rein »physiologische« Wahrnehmungskompetenz im Sinne des Trainings bei Hörstörungen oder Hörbehinderungen im Vordergrund¹, noch ein pädagogisches Konzept zur Verbesserung des »Zuhören-Könnens« (zur allgemeinen Verbesserung der Kommunikation/der Gesprächskultur). Hörverstehen ist ein sehr komplexes Zusammenspiel von (neuro)physiologischen, mentalen und kognitiven Faktoren. Mit der rein auditiven Wahrnehmung beginnen erst vielfältige Prozesse, die mit Hilfe von sinnkonstituierenden, semantischen, syntaktischen, pragmatischen und kognitiven Faktoren zum Verstehen führen. Eine große Rolle spielt dabei auch das Gedächtnis, da ständig Hypothesen gebildet und korrigiert, neue Informationen (zwischen)gespeichert und mit alten verknüpft werden müssen.

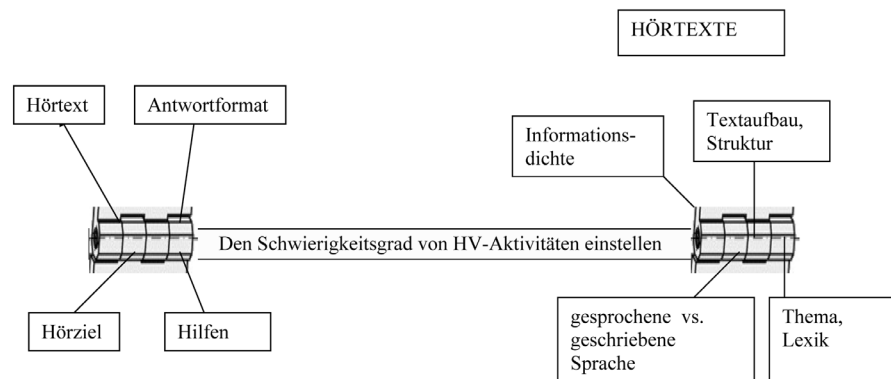
3. Hörverstehen in direkter oder indirekter Kommunikation

Wichtig ist auch zu unterscheiden, in welcher Form bzw. Kommunikationssituation Hörverstehen vorkommt.

Einerseits findet Hörverstehen in indirekter bzw. einkanaliger Kommunikation statt, wie zum Beispiel beim Hören sämtlicher auditiver Texte aus unterschiedlichen Medien via Radio, CD (Lieder, Hörbücher), Internet usw. Oft ist Hörverstehen mit Hörsehverstehen gekoppelt, wie zum Beispiel beim (audiovisuellen) Verstehen von Vorträgen oder Vorlesungen, oder beim Fernsehen. Dabei übernimmt das Bild meist eine unterstützende Funktion im Verstehensprozess.

Andererseits stellt Hörverstehen auch einen wichtigen Bestandteil direkter – zweikanaliger – Kommunikation dar. Innerhalb dieses Bereichs der mündlichen Interaktion wird nochmals differenziert. Zum einen kann Hörverstehen in direkten »face-to-face« Situationen stattfinden (Gespräche), d. h. man hat zur Unterstützung des Hörverstehens wieder visuelle Hilfsmittel (Körpersprache, Mimik, Gestik), zum anderen kann diese Interaktion aber auch ohne visuelle Hilfsmittel erfolgen wie zum Beispiel beim Telefonieren. Beide Formen haben ihre Vor- und Nachteile: Während man beim »reinen«, einkanaligen Hörverstehen (mündliche Rezeption) sich

¹ Zwar gibt es im Fremdsprachenunterricht auch das Hörtraining im Sinne von Wahrnehmungsschulung zur Diskrimination von Lauten, Wortgrenzen etc. – diese werden aber als Vorstufen für die HörVERSTEHENskompetenz bzw. als Übungen für Aussprache und Intonation gesehen.



Graphik 1

vollkommen aufs Hören konzentrieren kann, ist man in der mündlichen Interaktion durch den Wechsel zwischen Hörer- und Sprecherrolle ständig gefordert, das Gehörte zu verstehen und zu verarbeiten, entsprechend zu reagieren bzw. zu antworten usw. Umgekehrt hat man in direkter Kommunikation allerdings den Vorteil, dass man signalisieren oder rückfragen kann, wenn man etwas nicht verstanden hat. Diese Möglichkeit besteht beim Radiohören natürlich nicht.

Im Folgenden werden die verschiedenen Faktoren, die bei der Schulung des Hörverstehens im fremdsprachlichen Unterricht eine Rolle spielen, aufgezählt. Da in der Unterrichtspraxis Lehrende häufig vor dem Dilemma stehen, welche HV-Aktivität passt zu welchem Lernstand/Lernniveau der SchülerInnen, wird besonders auf den Schwierigkeitsgrad der einzelnen HV-Aktivitäten geachtet. Grundsätzlich wird der Schwierigkeitsgrad einer HV-Aktivität durch drei wesentliche Faktoren bestimmt:

- durch den Schwierigkeitsgrad des jeweiligen *Hörziels* (ist z. B. globales oder selektives Verstehen gefordert),
- durch den Schwierigkeitsgrad des *Hörtextes* (was/wie viel will ich wie genau verstehen) und
- durch den Schwierigkeitsgrad der dazu gestellten *Aufgabe* (rezeptive Auswahlaufgaben, offene, produktive Aufgaben).

Dazu kommen noch andere Faktoren, die die Schwierigkeit von Hörverstehensaufgaben und -aktivitäten beeinflussen, wie zum Beispiel wie oft ein Hörtext angehört wird, gibt es Unterstützung durch Bilder, Texte und Ähnliches. Natürlich spielen auch spezifische, individuelle Voraussetzungen der HörerInnen eine große Rolle. Das sind bei den Hörenden u. a. Hörfähigkeit, Erwartungen, Aufmerksamkeit, Konzentration, Gedächtnisleistung, sprachliche Kompetenz und (Vor-)Wissen etc. Da Lehrende darauf aber nur geringen Einfluss haben, wird diese Ebene hier aus Platzgründen ausgeklammert. Wie die Graphik 1 zeigt, kann man unter Berücksichtigung dieser Faktoren den Schwierigkeitsgrad von HV-Aufgaben je nach Zielgruppe bzw. Klassenprofil anpassen.

4. Faktoren beim Hörverstehen unter besonderer Berücksichtigung der Schwierigkeitsgrade

Für die/den Lehrenden ist es wesentlich, die verschiedenen Faktoren und Phasen im HV-Prozess zu kennen, um bei Lernenden individuelle Schwachstellen diagnostizieren/feststellen und entsprechend trainieren zu können. Zusätzlich ist für den Lehrenden auch wichtig, nach einer bestimmten Progression vorzugehen und zwischen schwierigeren und einfacheren Höraufgaben zu unterscheiden.

4.1 Was will ich verstehen? – Unterschiedliche Verstehensziele

Ausgehend von Verstehenszielen und den davon abgeleiteten Hörstilen im muttersprachigen Hörverstehensprozess unterscheidet man auch im Fremdsprachenunterricht folgende Hörstile und Hörziele:

- Orientierendes, globales Hörverstehen: Globale Einordnung des Textes hinsichtlich des Themas, der Struktur, der Intention und der Relevanz des Textes, Herausfiltern der Hauptinformationen in Abgrenzung zu Nebeninformationen
- Selektives, analytisches Hören²: Auffinden/Heraushören punktueller Informationen
- Detailliertes, exaktes Lesen/Hören bzw. Wort-für-Wort Verstehen: zum Beispiel Korrekturlesen, Transkribieren
- Interpretierendes Hören: Verstehen nicht explizit ausgedrückter Meinungen/Einstellungen/Haltungen; »Zwischen-den-Zeilen-Hören«, durch Aktivierung von eigener Erfahrung und von Weltwissen.

Dass das Verstehensziel den Verstehensprozess lenkt bzw. den entsprechenden Hörstil bestimmt, ist im muttersprachigen HV eine Selbstverständlichkeit.

Beim Fremdsprachenlernen wird diese Funktion der natürlichen Steuerung oft viel zu wenig berücksichtigt. Im Gegenteil, LernerInnen neigen dazu, fremdsprachliche Hörtexte Wort-für-Wort verstehen zu wollen. Im modernen Fremdsprachenunterricht versucht man daher, die Lernenden mit verschiedenen Verstehensstilen (Hörstilen) – je nach Kommunikationssituation und Verstehensziel – vertraut zu machen und dabei verschiedene Hörstrategien zu trainieren.

Die Lernenden werden angehalten, (wie im muttersprachlichen Hören) neben den kommunikativen Sprachkompetenzen (linguistische, soziolinguistische, pragmatische) auch strategische Kompetenzen einzusetzen und mit Wissensbeständen (Weltwissen, soziokulturellem Wissen) zu verbinden. Es geht vor allem darum, im Hörprozess verschiedene Erwartungshaltungen aufzubauen, Hypothesen über den

2 Vgl. zu den Aufgabenstellungen Globalverstehen, Selektives Hörverstehen und Wort-für-Wort-Verstehen die von Buttaroni und Knapp 1988 vorgeschlagenen Hörverständnisaktivitäten: »Authentisches Hören« und »Detailorientiertes Verstehen« mit »Lingua Puzzle« und »Analytischem Verstehen«.

Fortgang eines Textes zu bilden, diese ständig mit dem Gehörten in Beziehung zu setzen, gegebenenfalls zu revidieren, neuerliche Vermutungen anzustellen usw.

Der Schwierigkeitsgrad einer HV-Aufgabe hängt somit zu einem großen Teil vom Verstehensziel ab und kann daher entsprechend variiert werden. Anders gesagt: Ein und derselbe Hörtext kann im Unterricht auf verschiedenen Niveaustufen sinnvoll bearbeitet werden, es kommt nur darauf an, was damit gemacht wird. Liegt das Verstehensziel beispielsweise in einem Fall darin, global den Inhalt zu erfassen, und im anderen Fall darin, jedes Wort zu verstehen, kann man davon ausgehen, dass die zweite Anforderung weit anspruchsvoller ist als die erste.

4.2 Hörtexte: Textanalyse zur Bestimmung des Schwierigkeitsgrades

Der Schwierigkeitsgrad eines gesprochenen Textes ergibt sich aus verschiedensten Kriterien. Ausgangspunkt für die folgende Darstellung ist die linguistische Textanalyse, ein komplexes Verfahren, dessen Gegenstand durch die syntaktische, semantisch-thematische und pragmatische Ganzheit eines Textes als Repräsentanten einer Textsorte gebildet wird (Informations-, Intentions-, Wirkungs-, Strukturanalyse).

Die Schwierigkeit eines Textes lässt sich auch als seine Verständlichkeit umschreiben und muss immer in Hinblick auf die jeweiligen Rezipienten gesehen werden. Schließlich geht jeder Sprecher von bestimmten Annahmen über seine Adressaten aus und wählt geeignete textorganisierende Formen und sprachliche Mittel, um seine Wirkungsabsichten zu realisieren.

Als Grundlage für die folgende Auflistung schwierigkeitsgradbestimmender Textmerkmale dient u. a. das Konzept von Bachman (vgl. Bachman 1990, S. 81 ff. bzw. Glaboniat 1998, S. 53 ff.), der auf textueller Ebene zwischen inhaltlichen (propositionalen), textorganisierenden und pragmatischen Kriterien unterscheidet.

- *Thema*: Eine große, aber nicht die größte Rolle bei der Schwierigkeitsgradbestimmung von Hörtexten spielt das Thema. Als »einfach« gelten im Fachunterricht möglichst alltägliche Themen von allgemeinem Interesse. Mit dem Grad der Spezifiziertheit des Themas steigt auch der Schwierigkeitsgrad.
- *Gedankliche Komplexität, inhaltliche Vorhersagbarkeit*: Das Thema alleine sagt noch nicht viel über den tatsächlichen Inhalt eines Textes und in weiterer Folge über dessen Schwierigkeitsgrad aus. Daher liegt ein weiteres Kriterium in der *gedanklichen Komplexität* eines Textes. Ein in diesem Sinne einfacher, »unkomplizierter« Text zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass den Gedankengängen des Autors leicht zu folgen ist. Eng damit verbunden ist das Kriterium der inhaltlichen oder textsortenspezifischen *Vorhersagbarkeit*. Dies betrifft die Art, wie ein *Thema aufgerollt* wird und inwieweit dabei typische Erwartungshaltungen erfüllt werden. Leicht vorhersagbar sind zum Beispiel stereotype, in gesellschaftlichen Konventionen festgelegte Gesprächsabläufe (Routineformeln, beispielsweise beim Telefonieren, Gratulieren oder Sich Vorstellen), oder stereotyp ablaufende und häufig verwendete Textsorten wie zum Beispiel ein Wetterbericht. Im Gegensatz

dazu zeichnen sich literarische Texte meist gerade durch ihre *Unvorhersagbarkeit* aus und werden dementsprechend auch als schwieriger eingestuft.

- *Informationsart und Informationsdichte*: Eine wichtige Rolle spielt auch die Art und Weise, *wie* Informationen transportiert werden. Grundsätzlich gilt: Umso anschaulicher, direkter und konkreter Informationen formuliert werden, desto einfacher. Die Schwierigkeit eines Textes steigt, je mehr abstrakte, verneinende oder irrationale Elemente enthalten sind. Auch die Verteilung der für das Verstehen relevanten Informationen ist ein Kriterium bei der Einstufung von Texten. Eine kompakte, eng aneinandergereihte Abfolge von Informationen ist ebenso schwierig zu verarbeiten wie ein sehr diffuses, verstreutes Vorkommen der Informationen. Spontan gesprochene Äußerungen gelten in dieser Beziehung als einfacher als schnell vorgelesene Nachrichten im Radio, da sie meist redundanter sind, mehr Wiederholungen aufweisen und dadurch die Informationen nicht so dicht hintereinander vorkommen.
- *Inhaltliche und rhetorische Strukturierung*: Inhaltlich lässt sich ein Text durch Verschiedenes strukturieren: So steigern – wie in Lesetexten – Zwischenüberschriften, vorstrukturierende Ankündigungen, textimmanente Fragen oder Kurzzusammenfassungen die Strukturierung und Merkfähigkeit für den Textinhalt.
- *Textorganisation*: Kohärenz und Kohäsion: Unter textorganisierenden Merkmalen versteht man im Allgemeinen die Kohärenz eines Textes, d. h. die Deutlichkeit und Folgerichtigkeit von Gedanken und Ereignissen. Wie schon des Öfteren betont, ist der Rezipient an der Sinngebung eines Textes nicht unbeteiligt, und in diesem Zusammenhang ist auch die Kohärenz nicht nur als eine den Texten innewohnende Eigenschaft zu betrachten, sondern ebenso als das Ergebnis kognitiver Prozesse des Hörers oder Lesers. Auf sprachlicher Ebene ist Kohärenz vor allem durch explizite Kohäsion determiniert, die durch grammatische, lexikalische, phonologisch-phonetische und orthographische Mittel zum Ausdruck gebracht werden kann.
- *Lexik*: Unbekanntes bzw. ungewöhnliches Vokabular wird meist als das Hauptkriterium bei der Schwierigkeits- bzw. Verständlichkeitsanalyse von Hör- und Lesetexten angesehen: Doch auch wenn die Lexik eine wichtige Rolle bezüglich der Verständlichkeit eines Textes spielt, sollte ihre Bedeutung nicht überschätzt werden. So muss beispielsweise unbekanntes Vokabular nicht immer automatisch als schwierig gelten: Zum einen ist fraglich, inwieweit es für den jeweiligen Verstehensprozess überhaupt relevant ist, und zum anderen stellt sich die Möglichkeit der Erschließbarkeit aus dem Kontext (vgl. Anderson/Lynch 1988, S. 81). Vermeintlich unbekanntes oder ungewöhnliches Vokabular sollte daher zunächst auf seine Relevanz und Erschließbarkeit im Text überprüft werden. Nachgewiesenermaßen wird durch das Ersetzen von unbekanntem Vokabular durch »einfacheres« die Schwierigkeit der Texte nicht wie beabsichtigt vermindert, sondern

in manchen Fällen sogar erhöht (vgl. Beispiel Anderson/Lynch 1988, S. 82). Diese Einsicht sei deshalb hervorgehoben, da sowohl im Unterricht als auch in Lehrbüchern oft versucht wird, Texte von weniger relevanten Informationen zu reinigen und zu kürzen, um sie zu vereinfachen. Durch dieses »Säuberungen« kann jedoch gerade der umgekehrte Effekt eintreten, nämlich eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades.

- *Strukturelle Komplexität:* Das Kriterium der strukturellen Komplexität wird wie das der Lexik bezüglich der Verständlichkeit von Texten oft stark überschätzt. Auch hier kann ein unreflektiertes Säubern und Vereinfachen von vermeintlich zu komplexen Strukturen genau den gegenteiligen Effekt bewirken (vgl. Anderson/Lynch 1988, S. 83). Prinzipiell gilt daher auch hier der Grundsatz, Texte weitgehend in ihrer authentischen Form zu belassen. Die Progression ergibt sich dann durch die Wahl der jeweiligen Textsorte von selbst, da textimmanente Kriterien wie Kanal, Register etc. unterschiedliche Ausprägungen an Komplexität erfordern. So wird beispielsweise generell gesprochene Sprache grammatikalisch als einfacher eingestuft als geschriebene Sprache. Eine wichtige Komponente stellt dabei die Komplexität der Syntax dar: Parataktische Satzgefüge sind grundsätzlich als schwieriger zu bezeichnen als eine Aneinanderreihung von Hauptsätzen, besonders wenn Nebensätze von Nebensätzen abhängen. Als noch schwieriger gilt der Ersatz von Nebensätzen durch Nominalisierungen, da die Informationen dabei noch dichter verpackt werden. Außerdem lassen sich durch Nebensätze semantische Relationen (z. B. kausal, final usw.) oft besser markieren. Je mehr Hörtexte der Schriftsprache folgen (z. B. vorgelesene Sprache in Nachrichten), umso schwieriger sind sie.
- *Sprachfunktionen:* Innerhalb der allgemein bekannten Unterscheidung zwischen expressiver, referentieller, appellativer und phatischer Sprachfunktion (vgl. Lewandowski 1994, S. 768) lassen sich für eine Progressionsbestimmung folgende Hypothesen bilden: Referentielle Texte werden generell als schwierig bezeichnet, da sie, im Unterschied zu appellativen Texten, kaum auf den Hörer eingehen. Ihr Ziel liegt in der reinen Informationsvermittlung. Ganz anders verhält es sich bei Hörtexten mit appellativer Funktion. Aufgrund ihrer besonderen Ausrichtung auf den Empfänger nehmen sie auf die besonderen Schwierigkeiten des Verstehensprozesses Rücksicht (z. B. nicht zu lange, verschachtelte Sätze) und wirken sozusagen »rezipientenfreundlich«. Die expressive Funktion betrifft jene Faktoren, die der Haltung, den Gefühlen und der Stimmung des Senders Ausdruck verleihen. Auch diese expressiv geprägten Elemente sind im Verstehensprozess eher von unterstützender Wirkung, da sie – vor allem in spontan gesprochener Sprache – wichtige Anhaltspunkte geben. Phatische Sprachverwendung findet sich vor allem in spontan gesprochenen, dialogischen und multilogischen Kommunikationssituationen und spielt eine bedeutende Rolle für das Gelingen und Aufrechterhalten von Kommunikation. Dies betrifft zum Beispiel Anteilnahme signalisierende Äußerungen, zur Ver-

ständnisabsicherung gestellte Rückfragen des Sprechers (»nicht wahr?«, »gell?«, »oder?«) sowie standardisierte und mehr oder weniger inhaltslose Äußerungen, deren hauptsächliche Funktion im Vermeiden von Schweigepausen liegt. Auch diese Elemente unterstützen und erleichtern in der Regel den Verstehensprozess.

- *Soziolekt; Regiolekt/Standardvarietät*: Dieses Kriterium betrifft die von schichtspezifischen und sozialen Rollen geprägten Varianten in Hinsicht auf umgangssprachliche, regionale, dialektale Färbung von SprecherInnen. Man kann grundsätzlich davon ausgehen, dass stärker markierte Varianten schwieriger zu verstehen sind als neutrale, selbstverständlich hängt dies jedoch auch damit zusammen, welchen Formen bzw. Quellen die Lernenden im Sprachlernprozess am häufigsten ausgesetzt sind.
- *Stilebene/Register*: Auch das Register spielt hinsichtlich der Verständlichkeit eine große Rolle. In Anbetracht der von Martin Joos (vgl. Bachman 1990, S. 96) definierten klassischen fünf Stilebenen (frozen, formal, consultative, casual, intimacy), die vor allem das Verhältnis zwischen zwei Kommunikationspartnern beschreiben, geht man bezüglich des Schwierigkeitsgrades davon aus, dass Gespräche in den extremen Registern (sehr vertraulich/sehr intim oder sehr steif/sehr formell) grundsätzlich schwieriger zu verstehen sind als neutralere Gespräche. Mehr dazu findet sich in der folgenden Unterscheidung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache:
- *Von gesprochener zu geschriebener Sprache*: Je nach Kommunikationssituation und Textsorte gibt es innerhalb der beiden Pole der gesprochenen und der geschriebenen Sprache eine große Bandbreite von Sprachformen, die für den Rezipienten einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad aufweisen. Es lassen sich dabei sechs Kategorien unterscheiden (vgl. dazu Dirven 1984, S. 22 ff.).

a) *Spontan gesprochene, unvorbereitete Texte*

Darunter versteht man vor allem Gespräche, die sich durch ihre Spontaneität und Natürlichkeit auszeichnen und ganz zufällige Ausschnitte realer Kommunikationssituationen darstellen. Der Hörer ist »heimlicher« Mithörer, auf seine Anwesenheit wird keine Rücksicht genommen.

In der spontan gesprochenen Sprache sind die Unterschiede zur geschriebenen Sprache am größten. Sie finden sich auf phonetisch phonologischer Ebene (vor allem in Elisionen), auf lexikalischer Ebene (im umgangssprachlichen Vokabular), auf grammatikalischer und dabei im Besonderen auf syntaktischer Ebene (Parataxen, Ellipsen, veränderte Wortstellung etc.). Hinzu kommt der relativ große Anteil von phatischen Elementen, deren Funktion in der Aufrechterhaltung der Kommunikation, im Nuancieren, Intensivieren und Ähnlichem liegt. Im Fachunterricht eignen sich solche Dialoge daher nicht nur zum Verstehen natürlicher, zielsprachiger Kommunikation, sondern auch als Vorbereitung auf das Sprechen. Sie geben dem Lerner die Möglichkeit, seine kommunikative Kompetenz zu schulen, umgangssprachliche Lexik aufzu-

nehmen und beinhalten gleichzeitig viel interkulturellen, kultur- und landeskundlichen Input. Es muss den Lehrenden jedoch bewusst sein, dass gerade bei spontan gesprochenen Gesprächen der Anteil außertextlicher Komponenten besonders hoch ist. Dies betrifft nicht nur Faktoren wie Gestik, Mimik – die für den Zuhörer wegfallen – sondern vor allem auch deiktische Elemente. Ähnliche Probleme ergeben sich aufgrund des gemeinsamen Vorwissens der Gesprächspartner durch Präsuppositionen und Anspielungen. Während es in für den Zuhörer konzipierten Radiodiskussionen beispielsweise immer einen Diskussionsleiter oder Moderator zur Erklärung gibt, muss man sich als Zuhörer solcher Gespräche einzig und allein auf seine Kombinationsgabe und Vermutungen stützen. In engem Zusammenhang damit steht daher auch die oben angerissene Frage des Registers: Gerade solche Alltagsdialoge finden in einem sehr vertrauten Bereich statt und gelten daher als eher schwierig.

b) *Spontan gesprochene, aber vorbereitete Texte*

Dies betrifft vor allem die Sprache, die am häufigsten in Interviews, Debatten, Vorstellungsgesprächen und Ähnlichem zu finden ist. Kennzeichen dieser Textarten sind, dass sie zwar die Charakteristika der spontan gesprochenen Sprache in sich tragen, zusätzlich aber auch ganz bestimmte Kommunikationsfunktionen und Inhalte enthalten, die vorher schon durchdacht und teilweise schon geplant und gegliedert wurden. Sie sind aus diesem Grunde prinzipiell als leichter einzustufen als spontan gesprochene, unvorbereitete Redebeiträge. Dies gilt in besonderem Maße für jene Texte, die neben ihrer referentiellen Funktion noch genug Raum für die appellativen und expressiven Funktionen lassen (Interviews, Diskussionen).

c) *Nicht spontan gesprochene, aber auch nicht auswendig gelernte Texte*

Solche Texte repräsentieren den größten Teil der in der Wirklichkeit verwendeten indirekten Kommunikation (Radio, Fernsehen), sind aber nicht unproblematisch, da in den meisten Fällen schon viele, das HV unterstützende Komponenten der typischen gesprochenen Sprache wegfallen. Gut eignen sich allerdings Reden und Ansprachen, die sich durch eine hohe appellative Funktion auszeichnen und Gesetze der gesprochenen Sprache gezielt einsetzen (z. B. Pausen, Wiederholungen, Selbstkorrekturen, Unterbrechungen).

d) *Geschriebene Texte, die gesprochen werden*

Diesem Bereich werden vor allem jene Textsorten zugeordnet, denen fast ausschließlich eine referentielle Funktion zukommt. Dazu gehören beispielsweise Nachrichten, Berichte, Kommentare, Vorträge usw. Solche Texte werden meist eher laut vorgelesen als gesprochen und sind somit als äußerst schwierig einzustufen. Immerhin wurden sie aber zum Sprechen bzw. Vortragen geschrieben, d. h. in gewissem Maße tragen auch diese Texte noch Elemente der gesprochenen Sprache in sich (z. B. Satzlänge, Satzbau). Ihre Kennzeichen sind geringe Redundanz, daraus folgende semantische Dichte und der Charakter einer öffentlichen Sprache.

e) *Nicht spontan gesprochene, auswendig gelernte Texte*

In diesen Bereich fallen Lieder, Kabarett, Hörspiele, Theaterstücke, Filme, usw.

Solche Textarten verstoßen nach Dirven (vgl. Dirven 1977, S. 7) gegen die meisten Regeln der spontan gesprochenen Sprache und sind deshalb auch generell als schwieriger einzuordnen. Allein die Tatsache, welche großen Anteil der indirekten Kommunikation diese Textarten einnehmen, rechtfertigt aber ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Außerdem lassen sich Texte dieses Bereiches sehr gut landeskundlich kombinieren, sie stellen einen hohen Unterhaltungswert und somit auch einen großen Motivationsfaktor dar.

f) *Geschriebene Texte, die (vor)gelesen werden*

Geschriebene Texte, die als Lesetexte konzipiert sind und einfach nur vorgelesen werden (z. B. bei Lesungen oder Vorlesungen, Hörbücher) sind generell am schwierigsten zu verstehen.

- *Weitere Sprechermerkmale und Sprechersignale* (vgl. auch Rampillon 1989, S. 76): Ausschlaggebend für den Hörverstehensprozess sind neben Herkunft (regionaler Markiertheit), Aussprache und Sprechgeschwindigkeit der Sprecher auch zusätzliche, non- und paralinguale Hinweise, die vom Sprecher mehr oder weniger bewusst mit der sprachlichen Botschaft mittransportiert werden. Als paralinguistische Hinweise gelten Ausdrucksmodalitäten durch Stimmführung³, Gespanntheit, Verzögerungen, Selbstunterbrechungen, unregelmäßiges Sprechtempo, nervöses Räuspern, längere Sprechpausen, etc.

Darüber hinaus haben oftmals scheinbare Nebensächlichkeiten, wie die Unterscheidbarkeit der Sprecherstimmen, fundamentale Auswirkungen auf die Verstehbarkeit von Hörtexten. Insofern kann die bewusste Auswahl von Sprechern verschiedenen Geschlechts bei selbst erstellten Dialogen viele Vorteile mit sich bringen. Ebenso kann allein aufgrund der unterschiedlichen Entfernungen der Sprecher zum Mikrofon eine Ursache für Verstehensschwierigkeiten vorliegen.

All diese Faktoren sollten bei der Auswahl und Erstellung von Hörtexten für Testzwecke nicht übersehen und unterschätzt werden.

- *Geräuschkulisse*: Mit »Geräuschkulisse« sind jene außersprachlichen, aber »textimmanenten« Hintergrundgeräusche gemeint, die eine Kommunikationssituation beschreiben bzw. untermalen. Dazu gehören zum Beispiel Hintergrundgeräusche oder akustische Merkmale, die bestimmte Medien (Lautsprecher, Telefon, Funk, Radio) oder bestimmte Kommunikationsorte (Stimmengewirr im Kaffeehaus u. Ä.) kennzeichnen. Diese Elemente sind – ebenso wie die außersprachlichen Sprechersignale – Bestandteile des Textes und nehmen eine den Hörverstehensprozess unterstützende Funktion ein, indem sie dem Lerner erste Anhaltspunkte zur Situation liefern: So lassen beispielsweise die für Lautsprecherdurchsagen typischen Verzerrungen der Stimme an sich schon ver-

3 In diesem Zusammenhang sind auch die affektiven Faktoren zu erwähnen. Sie spielen beim Hörverstehen eine weit größere Rolle als beim Leseverstehen, da von Natur aus eine enge Bindung des Gehörs an Gefühle vorhanden ist. Der emotionale Effekt zeigt sich zum Beispiel bei gut und spannend vorgelesenen Geschichten.

muten, dass es sich hier um ganz bestimmte Situationen des öffentlichen Lebens handeln muss (z. B. am Bahnhof, in der Flughalle, U-Bahn, etc.). In weiterer Folge wird beim Lerner eine Erwartungshaltung ausgelöst und das Vorwissen aktiviert, wodurch der Hörverstehensprozess wesentlich erleichtert wird.

Anders verhält es sich mit jenen Faktoren, die die Qualität der Übertragung bzw. der Hörtexte betreffen. Dabei handelt es sich um Qualitätsmängel technischer Natur. So kommt es beispielsweise beim Versuch, authentische Alltagssituationen vor Ort aufzunehmen, aufgrund ungeeigneter Aufnahmegeräte (Mikrofon) oder zu lauter Hintergrundgeräusche zu schlechten Aufnahmen, deren Verständlichkeit möglicherweise zusätzlich noch durch Abspielgeräte geringerer Qualität beeinträchtigt werden. Solche Hörtexte sind für den Unterricht selbstverständlich ungeeignet und es ist daher prinzipiell immer zwischen hilfreichen Hintergrund- und (unabsichtlichen) Störgeräuschen zu unterscheiden.

- *Länge, Dauer von Hörtexten:* Die Textlänge wird in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad eines Textes oft überschätzt, denn die Länge oder Dauer eines Textes sagt an sich noch nicht viel aus. Oft sind längere Texte aufgrund höherer Redundanz und geringerer Informationsdichte leichter zu verstehen als deren Kurzfassung, im Bereich des Hörverstehens kommt vor allem die Komponente der Speicherkapazität hinzu. Sonst gilt im Bereich Hörverstehen eher die Regel: je mehr jemand sagt, umso leichter ist zu verstehen, was er meint. Anderson/Lynch (1988) verweisen diesbezüglich auf die typische Reaktion von L1-Sprechern, die zur Weitergabe einer Information im Umgang mit L2-Sprechern tendenziell mehr und länger sprechen als mit L1-Sprechern (vgl. S. 85), und kommen daher zum Schluss: »On reflection we can see that it is in fact illogical to argue that text length is, in itself, a critical factor of listening difficulty.« (Anderson/Lynch 1988, S. 85)
- *Wiederholungsdurchgänge beim Anhören der Texte:* Ein wichtiger Faktor beim Hörverstehenstraining ist die Anzahl der Hörvorgänge. Je nach Hör- und Trainingsziel kommt es darauf an, ob man einen Hörtext immer wieder vorspielt (in Verbindung mit verschiedenen HV-Übungen), oder ob man ab und zu auch das Verstehen nach einmaligem Hören trainieren will.

4.3 HV-Aufgabentypen

In der deutschsprachigen Fachterminologie kann der Begriff »Aufgabe« in zweifacher Hinsicht verstanden werden.

Einerseits könnte man das Hörziel »globales Verstehen eines Textes« auch als kommunikative Aufgabe verstehen (im Sinne von »task«) und folgendermaßen formulieren: »Finde heraus, worum es sich in diesem Text global handelt!« Andererseits spricht man auch von unterschiedlichen »Aufgabentypen oder Aufgabenformaten« bei der Bezeichnung der unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten, also wie die Frage gelöst oder das Verstandene realisiert wird. Diesbezüglich können die verschiedensten Aufgabentypen (Antwortformate) mit unterschiedlichen Schwierigkeits-

anforderungen eingesetzt werden. Dabei kommt es vor allem darauf an, inwieweit man wiederum sprachlich gefordert wird: Muss man aus verschiedenen Antworten auswählen (rezeptive, geschlossene Aufgabentypen wie Multiple-Choice, Falsch-Richtig; Zuordnen von Bildern u.Ä.)? Sollen kleine Informationsmengen reproduziert werden (halboffene, reproduktive Aufgaben wie Lückentexte, Raster u.Ä.)? Oder sollte jemand sprachlich voll produktiv werden (offene Aufgaben mündliche oder schriftliche Wiedergabe/Nacherzählung des Gehörten)?

Je nach Sprachstand, Hörtext und Hörziel können hier unterschiedlichste HV-Aufgabenformate verwendet werden und den Hörprozess steuern (z. B. detailliertes Versehen: W-Fragen: Wer? Was? Wann? Wo?).

Der Schwierigkeitsgrad jeder Testaufgabe hängt also nicht nur davon ab, wie schwierig der Input-Text und die zu bewältigende Aufgabe bzw. das Verstehensziel ist, sondern wesentlich auch vom Aufgabenformat. Dies spielt vor allem im Bereich des Testens und Prüfens eine große Rolle, denn gerade hier sind Lehrende oft überfordert. Es ist natürlich ein großer Unterschied, ob man Gehörtes anhand von kurzen Richtig-Falsch-Items oder Bildzuordnungen wiedergibt oder das Verstehen anhand einer schriftlichen oder mündlichen Zusammenfassung nachweisen muss. Was weiß man über die HV-Kompetenz eines Lernenden, wenn er/sie bei der schriftlichen Zusammenfassung versagt? Vielleicht hat er/sie verstanden, konnte sich die Menge an Informationen aber nicht merken. Vielleicht konnte er/sie diese Informationen aber nur nicht produktiv wiedergeben. Oder vielleicht macht er/sie bei der schriftlichen Wiedergabe des Gehörten so viele Fehler, dass er/sie auf Grund dessen zu einer schlechteren Bewertung kommt. Aber wird dann noch HV bewertet? Gerade bei HV besteht die Gefahr, dass oft ganz andere Fertigkeiten geprüft werden, als man prüfen möchte. (Daher sollte z. B. beim Beurteilen von HV orthographische Korrektheit keine Rolle spielen.) Es geht vor allem darum, HV so direkt wie möglich zu überprüfen und das Bild nicht durch andere Fertigkeiten zu verwischen.

In zweiter Linie soll aber Lehrenden klar sein, dass durch die bewusste Auswahl der Antwortformate der Schwierigkeitsgrad wesentlich gesteuert werden kann. Beim Multiple-Choice funktioniert das relativ leicht durch die Veränderung der Distraktoren (wenig plausibel bis sehr plausibel).

5. Das Hörverstehen im Erstsprachen-Unterricht

Sehen wir uns nun die Rolle des HV im Erstsprachen-, also DaM-Unterricht an. Als Indikator dafür eignen sich die neu erstellten Bildungsstandards für Deutsch. Sowohl in den Bildungsstandards für Volksschulen (D4) als auch in den Bildungsstandards für die 8. Schulstufe (D8)⁴ tritt Hören und Sprechen als *ein* Kompetenzbereich auf.

⁴ In der Neufassung der Bildungsstandards D8 (Version März 08) werden die Bereiche HV und Sprechen aber innerhalb des Kompetenzbereichs »Zuhören und Sprechen« bereits getrennt behandelt.

Es ist nicht nachvollziehbar, warum Sprechen und Hören immer gekoppelt sind. Meines Erachtens besteht keine sachliche Logik darin, Schreiben und Lesen zu trennen, Hören und Sprechen aber als eine gemeinsame Kompetenz zu definieren.

Die Tatsache, dass es verschiedene Aktivitäten gibt, bei denen eine analytische Trennung zwischen Hören und Sprechen schwer fällt, kann als Argument nicht gelten. Denn das Gleiche würde auch für Schreiben und Lesen gelten.

Betrachtet man dazu die Praxis im Fremdsprachenunterricht, findet man diesbezüglich seit mehr als 15 Jahren, zumindest aber seit Erscheinen des GER eine deutliche Trennung: Im GER entspräche der Kompetenzbereich *Hören, Sprechen, miteinander Reden* sogar drei verschiedenen Kompetenzbereichen:

- Hörverstehen (Rezeption mündlich)
- Mündliche Produktion, monologisch sprechen, sprechen über etwas; also längere Redebeiträge, referieren, Meinung äußern, präsentieren etc.
- Mündliche Interaktion, dialogisches (multilogisches) Sprechen, Gespräche führen, diskutieren, etc. = HV und Sprechen in direkter Kommunikation.

Dass dieses Konzept sich auch für die Erstsprache eignet, zeigt zum Beispiel ein Blick auf die Entwicklung der Bildungsstandards in der Schweiz (vgl. Sieber 2007, Projekt HarmoS), die für die Erstsprache von den klassischen vier Fertigkeiten ausgeht und dem HV damit als eigenen Kompetenzbereich einen dementsprechenden Platz zuerkennt. Sieht man sich die jetzigen Standards der Kategorie »*Hören, Sprechen, miteinander Reden*« genauer an, sieht man auch deutlich die Schwerpunktsetzung (vgl. Hinweis in Klammer: Schwerpunkt Sprechen = Spr, Schwerpunkt Hören = HV; manchmal ist die Zuordnung auch nicht ganz klar):

- 1) Verständlich erzählen (Spr) und anderen verstehend zuhören (HV)
 - 2) Informationen einholen (Spr + HV) und sie an andere weitergeben (Spr)
 - 3) In verschiedenen Situationen sprachlich angemessen handeln (Spr)
 - 4) In Gesprächen Regeln und Techniken anwenden (Spr? Oder sind hier auch Hörstrategien gemeint?)
 - 5) Sprachfähigkeiten erweitern (???) und an der Standardsprache orientiert sprechen (Spr)
 - 6) Deutlich und ausdrucksvoll sprechen (Spr)
- (Bildungsstandards D4, S. 22f.)

Wie man sieht, stößt man bei solch einem Zuordnungsversuch auf einige Probleme und Fragen: Was betrifft nun wirklich das Sprechen und was das Hörverstehen? Was ist, wenn jemand Informationen zwar einholen, sie aber nicht weitergeben kann? Etwas verständlicher wird das Prinzip durch die den Standards beigelegten Erläuterungen, die deutlich machen, welche konkreten Operationen im Unterricht durchzuführen sind. Am Beispiel Standard 1/Sprechhandlungskompetenz wäre dies:

Zu Standard 1) Verständlich erzählen und anderen verstehend zuhören

Die Kinder

- o erzählen Erlebnisse zuhörerbezogen (Spr)
- o sprechen über Begebenheiten und Erfahrungen verständlich sowie thematisch zusammenhängend (Spr)

- o hören anderen aufmerksam zu (HV)
- o bringen Verstehen und Nichtverstehen zum Ausdruck (Spr, HV)
(Bildungsstandards D4, S. 22f.)

Aber auch hier gibt es keine klaren Richtlinien, welche HV-Anforderungen genau angestrebt werden (Stichwort: Hörziele? Hörstile? HV nur in direkten oder auch indirekten Kommunikationssituationen? Welche Art von Hörtexten? Welche Aufgabenformate?).

6. Was für Lesestandards gilt, gilt doch auch fürs Hörverstehen

Würde man der Logik bzw. Systematik des Leseverstehens folgen, müsste man analog zum Kompetenzmodell des Lesens (vgl. Bildungsstandards D4, S. 16) auch für den Bereich Hörverstehen ein eigenes Modell mit Unterpunkten zu den Themen

- a) Sprach- bzw. (auditives) Textverständnis entwickeln,
- b) Hörfertigkeiten, Hörstrategien und Techniken,
- c) (auditive) Texte und Medien skizzieren.

Dies gilt auch auf der Ebene der einzelnen Lesestandards: Es könnten *alle* problemlos auch auf das Hörverstehen und auf auditive Texte (z.B. Berichte und Features im Radio/Fernsehen, Hörspiele, Hörbücher etc.) übertragen werden, besonders zum Beispiel:

- Standard 3: Den Inhalt von (*auditiven*) Texten möglichst selbstständig erschließen
- Standard 4: Über den Sinn von (*auditiven*) Texten nachdenken und das Textverständnis klären
- Standard 5: Verschiedene (*auditive*) Texte gestaltend und handelnd umsetzen
- Standard 6: Formale und sprachliche Gegebenheiten in (*auditiven*) Texten untersuchen
- Standard 7: Am literarischen Leben teilnehmen
(Bildungsstandards D4, S. 24f)

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Hörverstehen in den Bildungsstandards Deutsch – und besonders im Vergleich zum Leseverstehen – absolut unterrepräsentiert ist.

Offensichtlich geht man davon aus, dass die HV-Fertigkeiten und Fähigkeiten mitgebrachte Grundkompetenzen darstellen und daher nicht eigens angeführt, d.h. transparent gemacht werden müssten.

Gerade darin liegt aber meines Erachtens der große Irrtum. Analog zum Leseverstehen finden sich auch im Bereich des Hörverstehens verschiedene Subkompetenzen, die einer Progression unterliegen und einzeln trainiert werden können und müssten. Wie Monika Leubolt in ihrem Beitrag in diesem Heft (S. 10–18) bzw. auch in ihrer Diplomarbeit feststellt, besteht im muttersprachlichen Deutschunterricht ein großes Ungleichgewicht zwischen den sprachlichen Fertigkeiten. Dem HV wird viel zu wenig Platz eingeräumt und die Kultur des Hörens stark vernachlässigt. Ein stärkeres Eingehen auf die Hörverstehenskompetenzen und -defizite und eine gezielte Hörerziehung sei ihr zufolge – und auch der Meinung der BeiträgerInnen

dieses Heftes nach – im regulären DaM-Unterricht dringend empfohlen. Und was für SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache gilt, gilt natürlich erst recht für Kinder mit einer anderen Erstsprache.

Literatur

- ANDERSON, ANNE; LYNCH, TONY: *Listening*. Oxford: Oxford University Press 1988.
- BACHMAN, LYLE: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press 1990.
- Bildungsstandards in Österreich; Fachbereich Deutsch / 8. Schulstufe; Teil A, Teil B (Heft 1 und 2)*. BMBWK, Version Oktober 2006.
- Bildungsstandards in Österreich; Fachbereich Deutsch / 8. Schulstufe*. BMBWK, Version März 2007. In: <http://www.bifie.at/content/view/35/127/> [Zugriff: November 2007].
- Bildungsstandards Deutsch, 4. Schulstufe*. Version 2. 2. 06, BMBWK 2006, In: <http://www.bifie.at/content/view/32/127> [Zugriff: November 2007].
- BUTTARONI, SUSANNA; KNAPP, ALFRED: *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Wien: Verband Wiener Volksbildung 1988.
- CAURNEAU, ILSE: *Hören, Brummen, Sprechen. Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Handbuch. München-Leipzig 1992.
- DAHLHAUS, BARBARA: *Fertigkeit Hören*. München u. a.: Langenscheidt 1994 (= Fernstudieneinheit, 5).
- DIRVEN, RENÉ (Hrsg.): *Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht = Listening comprehension in foreign language teaching*. Kronberg/Ts.: Scriptor 1977 (= Monographien: Fremdsprachen, Theorie und Praxis ihrer Didaktik, Bd. 3).
- DERS.: *Was ist Hörverstehen? Synopse vorhandener Theorien und Modelle*. In: Schumann/Vogel/Voss 1984, S. 19–40.
- EUROPARAT: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Hrsg. vom Goethe-Institut, der KMK, der EDK und dem BMBWK. Berlin et al. 2001.
- Fremdsprache Deutsch 7 (1992): Hörverstehen*. November 1992.
- GLABONIAT, MANUELA: *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck-Wien: Studienverlag 1998.
- LEUBOLT, MONIKA: *Schon gehört? Ziele und Möglichkeiten von Hörerziehung im Deutschunterricht*. Diplomarbeit, Universität Wien 2006.
- LEWANDOWSKI, THEODOR: *Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 1991.
- DERS.: *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg-Wiesbaden: Quelle und Meyer 1994.
- SIEBER, PETER: *Kompetenzmodell Erstsprache. (HarmoS) PPT-Präsentation*. In: http://www.symposium-deutschdidaktik.de/cweb/cgi-bin-noauth/cache/VAL_BLOB/163/163/94/11_Sieber.pdf [Zugriff: November 2007].
- SCHUMANN, ADELHEID; VOGEL, KLAUS; VOSS, BERND: *Hörverstehen: Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule*. Tübingen: Narr 1984.
- ZIMMERMANN, GÜNTHER: Schwierigkeitsfaktoren und Progression im Lernbereich Hörverstehen. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 27 (1980), S. 3–12.

Camilla Badstübner-Kizik

Eigene und fremde Kultur(en)

hören lernen?

Zu einem vernachlässigten Aspekt der Ausbildung
von DaF-/DaZ-Lehrenden

1. Zur (inter)kulturellen Dimension des Hörens

Die mit dem Begriff »Hören« erfasste Wahrnehmungsaktivität kann sich bekanntlich auf unterschiedliche Textsorten beziehen, sie kann an unterschiedlichen Höranlässen festgemacht werden, sie erfolgt mit unterschiedlichem Ziel und demzufolge mit unterschiedlicher Intensität. Ihre Potenz im Bereich der Rezeption und Produktion einer fremden Sprache steht außer Zweifel und spiegelt sich in einem nach Hörzielen differenzierten Repertoire an Aufgabenstellungen, Übungs- und Testmethoden. Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht enthalten ganz selbstverständlich aktuelle und abwechslungsreiche Angebote für eine schrittweise Progression im Bereich des Hörverstehens, die dem jeweiligen fremdsprachlichen Kenntnisstand sowie der Interessenlage der Adressaten weitestgehend entsprechen und darüber hinaus einen gewissen Informationswert besitzen. Ausschnitte aus authentischen Nachrichtensendungen, Reportagen, Talkshows, Dokumentar- oder Spielfilmen, Lieder und Raps scheinen sich als ergänzende Anlässe für die Verfeinerung eines Hör-/Sehverstehens im Bereich des Unterrichts für Fortgeschrittene fest etabliert zu haben. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht in der Regel eine kon-

CAMILLA BADSTÜBNER-KIZIK ist seit 1990 in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache in Polen, Österreich und Deutschland tätig. Universität Gdansk/Lehrstuhl zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden. E-Mail: cbkizik@univ.gda.pl

tinuierliche Verfeinerung des globalen, selektiven und detaillierten Verstehens der gesprochenen fremden Sprache auf allen Sprachniveaus, von Lernenden auf der Anfängerstufe bis hin zur berufsspezifischen Ausbildung von Fremdsprachenphilologen und Fremdsprachenlehrenden außerhalb der Zielsprachenländer.¹ Die Hörenden werden dabei immer auf ihre »konvergenten Fähigkeiten« verwiesen. Das Finden einer eindeutigen, »richtigen Lösung«, realisiert über das Wiedererkennen, Korrigieren oder Ergänzen sprachlicher Äußerungen, ist immer an verbale Vorlagen gebunden. Hören wird als »kontrollierendes«, nicht als »ästhetisch-kritisches Vermögen geschult« (vgl. Wermke 1995, S. 197 f.). Ein Grund dafür ist die auch in der Fremdsprachendidaktik dominante Orientierung auf mess- und bewertbare Lernergebnisse. Hören als differenzierte, divergente Rezeptionsleistung wäre kaum überprüfbar, es kommt also folgerichtig zu einer »Flucht in die Überprüfbarkeit«. Dieser starke »Druck, meßbare Ergebnisse für die Lernzielkontrolle vorzuweisen«, ist eine der Hauptursachen für die »defizitäre Situation« des Hörens im didaktischen Kontext (vgl. Wermke 1995, S. 198, für den Muttersprachenunterricht).

Zu wenig beachtet wird darüber hinaus, dass Höranlässe im Fremd- und Zweitsprachenunterricht eine deutliche (inter)kulturelle Dimension enthalten (können). Das gilt selbstverständlich auch für verbale Hörtexte, wenn sie entsprechend inhaltlich ausgewählt werden (z. B. Interviews mit MigrantInnen, authentische Kinderlieder), in besonderem Maße aber für nicht-verbale Textsorten wie Instrumentalmusik, Klanginstallationen oder Geräusche. Musik ist in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache durchaus präsent, bei näherem Hinsehen allerdings überwiegend in verbaler Form und im Kontext eines in Bezug auf den Hörvorgang selbst nur wenig differenzierten methodischen Repertoires.² Geräusche und Klänge fehlen in Lehrmaterialien bisher völlig.³

1 Nicht zu vergessen ist auch der Aspekt des diskriminierenden (differenzierenden) und identifizierenden Hörens im Rahmen der Ausspracheschulung. Vgl. dazu Dieling/Hirschfeld 2000, insbesondere S. 49–54.

2 In Bezug auf Musik sind in den nach 1999 erschienenen DaF-Lehrwerken Lieder einerseits und (Instrumental-)Musik andererseits zu unterscheiden, letztere meist im Zusammenhang mit der Symbolfunktion für ein deutschsprachiges Land oder eine konkrete Stadt bzw. im Kontext Touristik und Reisen (z. B. Mozart als Symbol für Österreich). Unter den Aufgabenstellungen fallen im landeskundlichen Kontext Zuordnungsaufgaben (z. B. Name-Bild-Land-Begriff usw.) sowie die Suche, Zusammenstellung und Präsentation von musikgeschichtlichen Informationen auf. Als ein kommunikativ ergiebiges Thema taucht Musik im Kontext von Freizeit und Hobby, Lebenslauf/Identität, Werbung oder Festen auf. Die Aufgaben in diesem Kontext schulen Lese- und Hörverstehen oder dienen der mündlichen Ausdrucksfähigkeit. Neben Grammatik- und Ausspracheübungen wird Musik auch in Wortschatzübungen eingesetzt (Thema Instrumente, Wortschatz in Eigenkompositionen der Lehrwerkautoren). Auf das eigentliche Hören von Musik bezogene Aufgabenstellungen sind selten, zum Beispiel Aufgaben zum passiven Hören, zum Illustrieren und Tanzen der gehörten Musik sowie alle oft indirekt bleibenden Aufforderungen zum Mit-Singen und Mit-Rappen von Liedern (vgl. ausführlicher Badstübner-Kizik 2006, S. 198–203).

3 Es ist das Verdienst von Gabriele Blell, wiederholt auf das (inter)kulturelle und sprachdidaktische Potenzial von Klangbildern aufmerksam gemacht zu haben (vgl. Blell 1997, 1999).

Hier wird aus meiner Sicht viel Potenzial verschenkt. Authentische verbale und nicht-verbale Hörtexte⁴ sind immer in ihrer Entstehungskultur verankert, etwa über biographische (z.B. InterpretInnen, KomponistInnen), historische (z.B. Entstehungszeit), thematische (z.B. Textvorlagen, Entstehungsanlässe) oder auch technische (z.B. Instrumente, Werkzeuge) Details. Lernende werden in ihnen überschaubare (fremdkulturelle) Begegnungssituationen finden, die geeignete Trainingssituationen für fremdsprachliches (inter)kulturelles Lernen bilden. Zum einen ermöglichen sie es, gefahrlos und gleichsam in einer geschützten Laborsituation, universelle Wahrnehmungs- und Verhaltensstrategien kennen zu lernen und zu üben. Ich rechne dazu beispielsweise Strategien des bewussten, wiederholten, weitgehend vorurteilsfreien Hinhörens und geduldigen Aushaltens, des Verzögerns und Zurückhaltens von Urteilen, des wachsenden Bedürfnisses nach Austausch und Zusammenarbeit und des Stellens von authentischen, subjektiv relevanten, inhaltsbezogenen Fragen. Sie können zum anderen Fenster in die eigene und in die fremde Kultur öffnen, die ideale Ausgangspunkte und Wegweiser für nachhaltiges und selbstbestimmtes Lernen mit einem sprachlichen und kulturellen Kenntnis- und Fähigkeitszuwachs bieten. In einer Welt des auditiven Konsums, der im Fall von Musik stark identitätsbildend wirken kann und daher hervorragend geeignet scheint, um Lernprozesse zwischen dem »Eigenen« und dem »Anderen« zu initiieren, könnten auditive Texte für viele Lernende zu einem gangbaren Weg konkreten fremdsprachlichen (inter)kulturellen Lernens werden.

2. Hördefizite in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden

Einer der Gründe für die Ignoranz dieses Potenzials scheint mir darin zu liegen, dass bereits in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden Hören zu einseitig verstanden und praktiziert wird. Es bezieht sich in der Regel ausschließlich auf gesprochene verbale Texte und dient fast ausschließlich der Aufnahme von konkreten Informationen. Handelt es sich um Studierende mit einer anderen Muttersprache, so haben sie während des Studiums außerhalb des deutschsprachigen Raumes vielfältige Gelegenheit, ihr fremdsprachliches Hörverstehen im Rahmen der sprachpraktischen Ausbildung gezielt oder auch in fachspezifischen Seminaren

4 Meinem Beitrag liegt ein erweiterter Textbegriff zu Grunde. Er erfasst nicht nur verbale Texte, sondern auch nichtsprachliche, »durch Differenzierung und Kontextualisierung gebildete Zeichen- oder Bedeutungsgewebe«. Das schließt visuelle, audiale oder »performative Texte« in unterschiedlichen Kombinationen ein, neben gesprochenen oder geschriebenen Texten stehen gleichberechtigt Bilder, Filme, Musik, sogenannte Hypertexte, oder auch Rituale, Gebärden und Feste. Sie bilden das »gesamte Feld der Kultur, das der Mensch hervorbringt und auf dem er sich bewegt« (vgl. Hallet 2002, S. 15). Der erweiterte Textbegriff ist damit auch multimedial. Gienow/Hellwig (1998, S. 137) unterscheiden Musik- und Geräuschmedien (»ohne Sprachzusätze: Charakterstücke, Programmmusik, meditative Musik, Situationsdarstellung und Handlungsabläufe«) sowie Verbundmedien (»[...] Lieder, einschließlich Songs verschiedener Art, Kurzopern, Musicals, Filme, Videos [...]«).

und Vorlesungen gleichsam bei Gelegenheit zu trainieren. In den meisten Fällen wird es sich dabei um globales Hörverstehen handeln. In der fachdidaktischen Ausbildung werden sie im besten Fall mit dem gesamten methodischen Repertoire und dem Übungsangebot »vor, während und nach dem Hören« vertraut gemacht.⁵ Das Studium im zielsprachlichen Gebiet selbst erweitert diese Möglichkeiten um ein Vielfaches, gleichzeitig aber werden sie zufälliger und disparater und nähern sich an die Situation von muttersprachlichen Studierenden an, die im allgemeinen die Erfahrung eines unverbundenen Nebeneinanders von gesteuertem und ungesteuertem, »offiziellem« und privatem Hören machen.

Die Begegnung mit alternativen Höranlässen und nicht-sprachlichen Hörtexten wird in den einschlägigen Studienrichtungen dagegen vernachlässigt; selbst wenn vertonte Texte (d. h. Lieder) gelegentlich eine Rolle spielen, so werden Instrumentalmusik, Klänge oder auch Geräusche in der Regel völlig ausgeblendet. Die Folge ist ein fehlendes Bewusstsein für die Vielschichtigkeit des Hörens, eine spürbare Zurückhaltung gegenüber allen nicht-sprachlichen Hörtexten sowie eine auffällige Hilflosigkeit in Bezug auf adressatengerechte inhaltliche Auswahlkriterien und zielgerechte methodische Verfahren jenseits des Verstehens von eindeutigen Informationen. Diese Beobachtungen sollen anhand ausgewählter Ergebnisse einer Umfrage unter angehenden polnischen DaF-Lehrkräften illustriert werden.⁶ Gefragt wurde unter anderem nach dem Stellenwert von kulturspezifischen, nicht-gesprochenen Hörtexten, konkret von Vokal- und Instrumentalmusik, innerhalb der Ausbildung sowie nach den inhaltlichen und methodischen Konsequenzen, die sich daraus für die künftige Berufspraxis der Studierenden ergeben.

Die privaten Höraktivitäten von Studierenden dieser Fachrichtungen schienen sich während des Studiums nicht wesentlich verändert zu haben. Eine passiv rezipierende Nutzung des Medienangebots stand im Vordergrund. Aktivitäten, die einen größeren Aufwand und ein bestimmtes Maß an investierter Energie involvierten bzw. über den häuslichen Bereich hinausgingen und finanziellen Aufwand bedeuteten (z. B. Konzertbesuche, Anlegen von Musiksammlungen), waren dagegen weitaus seltener. Authentische musikalische Hörangebote (z. B. Gastauftritte von Musikern aus den Ländern der Zielsprache) wurden neben dem Studium nur sporadisch genutzt, und zwar unabhängig davon, ob es sich um sprachgebundene oder nicht-sprachliche Angebote handelte (Abbildung 1).

Nach 6 bzw. 8/9 Semestern konnten die befragten Studierenden im Durchschnitt 2,5 Assoziationen zur Musik allgemein formulieren. Unter allen verbal assoziierten

5 Vgl. z. B. die außerhalb des deutschsprachigen Raumes gerne als Lehrwerke für die Fachdidaktik verwendeten »Fernstudienbriefe«, hier Dahlhaus 1994.

6 Befragt wurden 331 polnische Studierende des 6. bzw. 8./9. Semesters an insgesamt 19 Deutschlehrerkollegs und Germanistischen Instituten in Polen in den Jahren 2001–2002/03. Alle Absolventen dieser Studiengänge sind potenzielle DaF-Lehrkräfte im polnischen Schulwesen. Die Antworten der Absolventen wurden mit den Antworten von Studienanfängern konfrontiert. Eine genaue Präsentation und Interpretation der Ergebnisse kann an dieser Stelle aus Platzgründen nicht erfolgen (vgl. dazu Badstübner-Kizik 2006, S. 145ff. und S. 241ff. und passim).

	musikbezogene Aktivität	Zahl der Nennungen	Anteil an den Gesamtnennungen (Σ 744)
passiv rezipierend	höre Musik	239	32,1%
	sehe/höre Sendungen im Fernsehen/Radio zum Thema Musik	182	24,4%
aktiv rezipierend	lese zum Thema Musik	127	17,0 %
	kaufe/sammle CDs/Kassetten	122	16,4%
	gehe in Konzerte	70	9,4%
produzierend	spiele ein Instrument	4	0,5%

Abb. 1: Musikbezogene Aktivitäten polnischer Studierender der Fachrichtung Germanistik / DaF

Komponisten und Interpreten nahmen Ludwig van Beethoven, Wolfgang Amadeus Mozart, Johann Sebastian Bach und Johann Strauß Vater/Sohn die ersten vier Plätze ein.⁷ Im Vergleich mit den Angaben von Studienanfängern, die noch direkt unter dem Eindruck des Schulfaches Musik standen, fiel eine rückläufige Tendenz hinsichtlich differenzierterer Nennungen auf, so dass mit dem Verblässen schulischer Höreindrücke gerechnet werden muss, ohne dass starke neue Eindrücke und namhafte Kenntnisse im Laufe des Studiums diese Entwicklung kompensieren können. Das betraf auch, anders als zu erwarten, zeitgenössische Interpreten aus dem deutschsprachigen Raum. Die Assoziationen fielen hier insgesamt schwächer aus und waren weniger durch konkrete verbale Titelkenntnis untermauert.

Über die Hälfte der Befragten schätzte ein, dass sich ihr Interesse für die Musik der deutschsprachigen Länder durch das Studium der Germanistik bzw. DaF nicht verändert hatte. Nur etwas mehr konnte sich deutlich daran erinnern, dass Musik während des Studiums überhaupt eine Rolle spielte.

Den Angaben zufolge wurden diese Musikgattungen vor allem im Bereich »Landeskunde/Kulturkunde«, Literaturgeschichte bzw. Geschichte sowie im sprachpraktischen Unterricht mit Hörverstehen, Konversation und Phonetik eingesetzt.

Aufschlussreich waren Angaben zu den im Zusammenhang mit Musik als besonders präsent empfundenen Arbeitsformen, da gerade sie zweifellos eine gewisse Vorbildwirkung haben und eigene schulische Erfahrungen bis zu einem gewissen Grade ergänzen könnten. Als deutlich dominierend wurden Vorlesungen in Form von Epochenüberblicken und Einführungsveranstaltungen zur Literaturgeschichte erlebt, denen gegebenenfalls ein dekoratives musikalisches Element beigelegt wurde (insgesamt 221 Nennungen). Andererseits schienen konkrete Musikstücke

⁷ Aus technischen Gründen musste die Umfrage schriftlich durchgeführt werden, es konnten lediglich verbale Assoziationen erfasst werden. Im allgemeinen sind »klingende Assoziationen« ebenso wie »klingende Präferenzen« kaum eindeutig zu erfassen, sie sind sehr viel individueller, vgl. dazu z. B. Behne 1990, S. 178; Bruhn u. a. 1993, S. 342.

durchaus aufgabenbegleitet aktiv gehört und erarbeitet worden zu sein, dann aber im Rahmen von Sprachübungen (insgesamt 110 Nennungen). Einige wenige Angaben zeigen, dass Medien wie Aufgaben gelegentlich auch didaktisch reflektiert wurden (insgesamt 22 Nennungen). Bestätigung erfuhr dieser Befund durch die spärlichen Angaben zu den während der Lehrveranstaltungen bewusst erlebten bzw. in fachdidaktischen Seminaren vermittelten Arbeitsformen für den Umgang mit Vokal- oder Instrumentalmusik im Fremdsprachenunterricht: das Medium Musik wurde fast ausschließlich auf Sprachrezeption und -produktion bezogen und vermittelt. Damit bestätigte sich der Eindruck, dass Musik innerhalb der untersuchten Studienrichtungen in zwei sorgfältig voneinander getrennten »Schubladen« abgelagert wird: theoretische, selten durch Autopsie (als HörerIn) verinnerlichte Informationen über »berühmte« Komponisten in der einen sowie gelegentliche sprachpraktische Übungen und sporadisch vermittelte Methoden für die Arbeit an verbalen Texten im musikalischen Gewand in der anderen.

Bis auf wenige Ausnahmen maßen die befragten Studierenden Musik eine hohe bzw. sehr hohe Bedeutung für das Verständnis einer fremden Kultur bei. Über die Hälfte war bereit, in der eigenen Berufspraxis mit diesem Medium zu arbeiten. Die dafür angeführten Gründe wiesen vor allem in den lernpsychologischen und allgemeinbildenden Bereich.⁸ Dem entgegen stand der deutlich empfundene Mangel an positiven Erfahrungen und ein Gefühl der Unkenntnis adäquater Materialien und Methoden. Als geeignet für die eigene künftige Unterrichtspraxis wurden vor allem Musikstücken mit »offiziell« Stellenwert empfunden, die einen kulturellen Bezug zu den deutschsprachigen Ländern aufwiesen.

Die Angaben zu als geeignet empfundenen musikbezogenen Arbeitsmethoden im Fremdsprachenunterricht blieben insgesamt widersprüchlich und inkonsequent. An vorderer Stelle standen erwartungsgemäß sprachproduktive (Textarbeit), sprachrezeptive (Hörverstehen) und sprachreproduktive Arbeitsformen (Nachsingen) auf der Grundlage von verbalen vertonten Texten. Das Hören von Musik wurde zwar an zweiter Stelle platziert, doch deutete keine einzige Angabe im Laufe der Befragung darauf hin, dass dafür ein spezielles methodisches Repertoire notwendig wäre (Abbildung 2).

Die in der eigenen Ausbildung erlebte Konzentration auf sprachgebundene Höranlässe, Rezeption, sprachliche Analyse und gegebenenfalls Ausnutzung eines Informationsgehaltes von verbalen Hörtexten wurde von den befragten Studierenden damit potenziell für die eigene berufliche Praxis übernommen. Nonverbale

8 Unter den am häufigsten genannten Gründen, die für eine Nutzung von Musik im Fremdsprachenunterricht sprechen, war ihre Rolle bei der Abwechslung und Auflockerung des Unterrichts sowie der Aktivierung und Motivation der Lernenden. Relativ viele Nennungen vereinten universelle erzieherische Begründungen auf sich (z. B. Anregung von Kreativität, Zusammenarbeit, Horizontenerweiterung). Verhältnismäßig selten wurden rein sprachdidaktische Gründe genannt (z. B. Wortschatzerwerb, Hörverstehen, Gesprächsfähigkeit), vgl. genauer Badstübner-Kizik 2006, S. 265, Abb. 105.

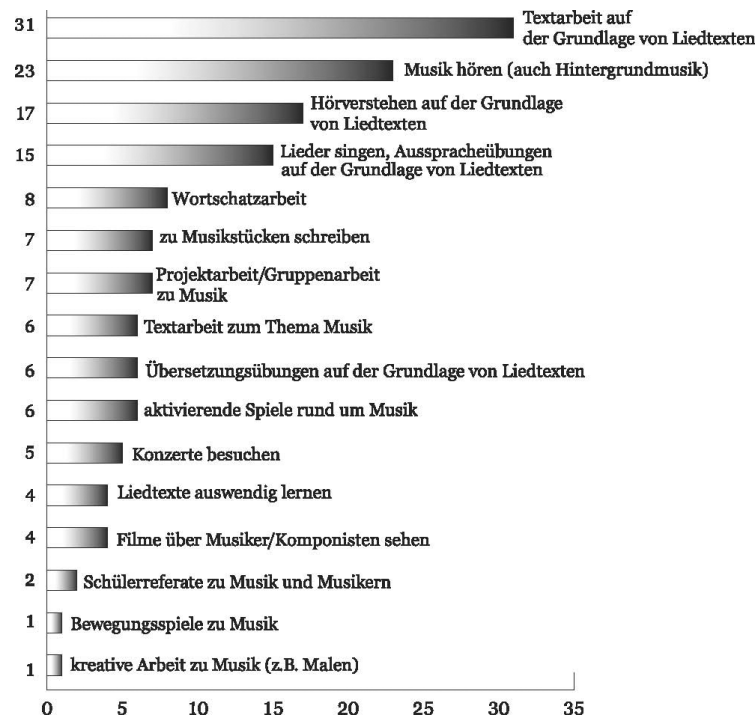


Abb. 2: Von polnischen Studierenden der Studienrichtung Germanistik/DaF für die eigene Unterrichtspraxis vorgeschlagene Methoden für die Arbeit mit Musik

Hörtexte werden einerseits, falls sie überhaupt akustisch eine Rolle spielen, in den einschlägigen Studiengängen als sekundär erlebt, dann steht ihr Repräsentations- und Dekorationswert im Vordergrund, andererseits als Impuls im Vorfeld von mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion, dann geht es um ihre motivatorische und narrative Potenz. Bei vertonten Texten steht grundsätzlich das Wort im Mittelpunkt, nicht selten kommt der Verdacht auf, dass es im Grunde genommen um »durch Musik und Geräusche erschwertes Hörverstehen« geht. Dass Musik (auch Vokalmusik) jedoch mehr sein kann als ein Vehikel für verbale Texte, dass sie vielmehr einen interkulturellen bildenden und erzieherischen Mehrwert gerade im fremdsprachendidaktischen Kontext besitzen kann, wird nicht vermittelt.

3. Anregungen aus Musik- und Muttersprachendidaktik

Um hier zu handhabbaren und relevanten inhaltlichen Auswahlkriterien und methodischen Anregungen zu gelangen, lohnt ein Blick in benachbarte Bereiche. Musiksoziologie und musikalische Rezeptionsforschung können ebenso wie Musikpädagogik, und insbesondere Interkulturelle Musikerziehung, viel dazu beitragen,

die Mechanismen einer Annäherung an ungewohnte/fremde auditive Phänomene besser zu verstehen und Wege zu suchen, diese Begegnungen in sprachliche und inhaltliche Lernprozesse überzuleiten, die auch für musikalische Laien nachvollziehbar sind. Es liegt ein erprobtes Repertoire an Methoden zur Initiierung von unterschiedlichsten gleichberechtigten Hör- und auf auditiven Impulsen beruhenden differenzierten Erlebnisebenen vor. Daneben werden Wege aufgezeigt, wie entlang von thematischen (z. B. Musik als Protest), instrumentalen (z. B. Gitarrenmusik), personell-biographischen (z. B. Liedermacher), chronologischen (z. B. Musik des 20. Jahrhunderts) oder anderen »Reiserouten« exemplarische Wege in die eigene und fremde Kultur gebahnt werden können (vgl. z. B. Böhle 1996, Bastian 1997). Daneben ist es aus meiner Sicht die Muttersprachendidaktik, die im Zusammenhang mit der Forderung nach einer »ergänzenden Hörästhetik« interessante Anstöße für die Fremdsprachendidaktik liefern kann. Wermke etwa plädiert dafür, der konvergenten, auf die »richtige« Lösung zielenden Erfassung der Welt (d. h. dem eindeutigen »Hörverstehen«) eine bewusst divergente komplementär an die Seite zu stellen (vgl. Wermke 1995, S. 202). Gerade die Offenheit von Hörerlebnissen könne zum didaktischen Impuls werden, der erwünschte Reibung und Diskussion impliziert (vgl. auch Holoubek 1998, S. 392). Hören rücke so letztendlich in die Nähe von sprachlicher Kreativität, Spannung und nachhaltigem inhaltlichem Gewinn.⁹

Damit Fremdsprachenlehrende ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag in einer zunehmend komplexer werdenden medialen Welt entsprechen können, muss ihre eigene mediale und kulturelle Erfahrung und Kompetenz gestärkt werden. Das würde bedeuten, sie müssten Verfahren differenzierten vorurteilsfreien Wahrnehmens, weiterführenden Fragens und fundierter Kontextbildung in Bezug auf die eigene(n) und andere(n) Kultur(en) selbst erfahren und erproben können. Für ihre Ausbildung ist daher u. a. auch eine bewusste Erweiterung des auditiven Erfahrungshorizonts zu postulieren, indem sie unterschiedliche Höranlässe und unterschiedliche auditive Texte, unterschiedliche Hörweisen und -präferenzen erleben können. Gleichzeitig müsste die Komplementarität und kulturelle Gleichwertigkeit von unterschiedlichen (verbalen, auditiven und visuellen) Textsorten verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit von Forschung und Lehre rücken. In der Erarbeitung solcher intermedialen Textgeflechte liegt ein nachhaltiger sprachfördernder, persönlichkeitsbildender, kognitiver und strategischer Effekt. Hallet sieht hier ein noch kaum ermessbares Spielfeld für Kreativität und Vorstellungskraft und die nachhaltige Erarbeitung der »kulturellen Semantik von Gesellschaften« (vgl. Hallet 2002, S. 16). Interessante und realistische Vorschläge in dieser Richtung liegen vor (vgl. Blell u. a. 1998), es gilt, sie auszubauen und für konkrete Adressatengruppen zu

⁹ Als ein Lernziel des Unterrichts in der Muttersprache sieht Wermke »Varianten auditiver Aufmerksamkeit«, die sie mit Hören, Horchen und Lauschen umschreibt. Sie unterscheiden sich hinsichtlich Intention, Situation und der implizierten Hörfähigkeiten, aber auch »in den Möglichkeiten kreativer Entfaltung« (Wermke 1995, S. 201). Genauer zum Beitrag der Musikpädagogik Badstübner-Kizik 2006, S. 359–381, sowie der Muttersprachendidaktik Badstübner-Kizik 2006, S. 391–402.

differenzieren. Das Monopol des ausschließlich verbalen Textes und des ausschließlich sprachfixierten Hörens (Hörverstehen) wäre im Kontext einer zeitgemäßen interkulturellen Fremdsprachendidaktik in jedem Fall zu hinterfragen.

Literatur

- ADAMCZAK-KRZYSZTOFOWICZ, SYLWIA: *Authentische Texte als Quelle interkultureller Kommunikationskompetenz. Eine qualitativ-quantitative Studie der universitären Landeskundevermittlung im DaF-Unterricht in Polen*. Diss. Poznań 2002.
- BADSTÜBNER-KIZIK, CAMILLA: Hinsehen, Zuhören und Fragen – »Alte« Medien und »vergessene« Kompetenzen? In: Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz. Beiträge zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2005, S. 131–150.
- DIES.: *Fremde Sprachen – fremde Künste? Bild- und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 2006.
- BASTIAN, DIETMAR: *Bedingungen und Möglichkeiten interkulturellen Lernens im Musikunterricht. Beiträge zu einer grenzüberschreitenden Musikpädagogik*. Ludwigsburg 1997
- BEHNE, KLAUS-ERNST: *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*. Regensburg 1990, 2. Aufl.
- BLELL, GABRIELE: Tonkunst als Mittel zur Förderung rezeptiver und produktiver Sprachprozesse im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele; Hellwig, Karlheinz (Hrsg.): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang 1996, S. 43–66.
- DIES.: Klangbilder im Fremdsprachenunterricht. Entdeckungen in der Fremdkultur. In: Siebold, Jörg (Hrsg.): *Sprache und Medien im Fremdsprachenunterricht*. Beiträge des 3. Mediendidaktischen Kolloquiums. Rostock 1997, S. 201–219.
- DIES.: Klanglandschaften als communication-shifter zu fremden Kulturen: Ajue in Nigeria. In: *Fremdsprachenunterricht* 43/52 (1999), S. 260–266.
- DIES. u. a.: Curriculare Überlegungen zum Einsatz von Kunstmedien (Bild, Musik, Film) in der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen. In: Hermes, Liesel (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerausbildung in der Diskussion*. Dokumente des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Berlin 1998, S. 23–41.
- BÖHLE, REINHARD C.: *Interkulturell orientierte Musikdidaktik*. Frankfurt/M. 1996.
- BRUHN, HERBERT u. a. (Hrsg.): *Musikpsychologie*. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 1993.
- DAHLHAUS, BARBARA: *Fertigkeit Hören*. München u. a.: Langenscheidt 1994 (= Fernstudieneinheit, 5).
- DIELING, HELGA; HIRSCHFELD, URSULA: *Phonetik lehren und lernen*. Berlin u. a.: Langenscheidt 2000.
- HALLET, WOLFGANG: *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier 2002.
- HOLOUBEK, HELMUT: *Musik im Deutschunterricht. (Re-)Konstruierte Beziehungen, oder: Thema con Variazioni*. Frankfurt/M. 1998.
- GIENOW, WILFRIED; HELLWIG, KARLHEINZ: Medien prozessorientierter Sprachbegegnung. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin 1998.
- KÜSTER, LUTZ: *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-kulturelle Aspekte von Bildung an Beispielen romanischer Fachdidaktik*. Frankfurt/M. 2003.
- WERMKE, JUTTA: Hören-Horchen-Lauschen. Zur Hörästhetik als Aufgabenbereich des Deutschunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Umweltwahrnehmung. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt/M. u. a. 1995, S. 193–216.

Doris Moser

Bonustrack, oder: Warum das Hörbuch kein Literaturkiller ist

Das Hörbuch boomt, behauptet die Buchbranche: Zweistellige Zuwachsraten sind im krisengebeutelten Markt der Bücher dermaßen außergewöhnlich, dass sich die Wirtschaftsressorts großer deutscher Tageszeitungen um das relativ junge Medium Hörbuch (auch Audiobook) kümmern (vgl. etwa Schwarz 2007). Die ökonomische Seite ist das eine, die auditive Rezeption von Texten das andere. Ist das Hörbuch nun der Tod des »Schriftbuches«, weil Literatur dadurch zu einem »Light«-Produkt verkommt, gekürzt, kulinarisch, nebenbei zu konsumieren oder ermöglicht das *Text-hören* ein Literaturerlebnis der anderen Art? Darüber soll im Folgenden zu lesen sein.

1. Autorhören statt Textlesen

»Ich starb / 6840 Meter über dem Meeresspiegel / am vierten Mai im Jahr des Pferdes.« Aus der Enge eines geschlossenen Raumes dringt dieser in Wirklichkeit unmögliche Satz ans Ohr. In mittlerer Lage, in der mit Ober- und Untertönen schwingenden Stimme eines alterslosen Mannes, bedächtig und ruhig, als hätte er darauf zu achten, wohin er den Ton setzt, um nicht abzustürzen. »Ich starb hoch über den Wolken und hörte die Brandung.« Wie Gott ergeben, vielleicht sich selbst endlich gewiss, spricht da wer aus einem Jenseits, das in einem Zimmer versteckt zu sein scheint. Mitten in der Nacht trägt mich die schwebende Stimme des Erzählers in den Transhimalaya, in die Eislabirynthe eines Berges namens Phur-Ri. Ich schließe die

Augen und sehe, wie erfrorene Schmetterlinge vom Himmel fallen, sehe die Stille, sehe die Nacht. Mir wird kalt, die inzwischen vertraute Stimme baut ein Biwak.

Christoph Ransmayr liest mir seinen Roman *Der fliegende Berg* vor. Der Textflüsterer Ransmayr mag den fliegenden Berg zwar vielen Hörwilligen vorlesen, aber das stört mich nicht, sind all die anderen doch ein nicht vorstellbares, abwesendes Abstraktum. Der Autor hingegen scheint anwesend zu sein, *pars pro toto* und in *his master's voice* verschafft er sich Gehör. Seine Anwesenheit ist eine körperliche, eine vor-schriftliche, keine sichtbare, eine hörbare Anwesenheit.

»Hören«, schreibt Roland Barthes, »ist ein physiologisches Phänomen; *zuhören* ein psychologischer Akt« (Barthes 1990a, S. 249), und er schlägt vor, das Zuhören als ein dreiteiliges Ganzes zu verstehen, das neben dem Indizienhören (das grundlegend physiologisch zu denken ist und nicht auf den Menschen beschränkt) und dem Zeichenhören/Entziffern, also dem Hören nach einem Code (kognitiv-verstehendes Hören), auch ein Drittes berücksichtigt, nämlich das Hören, das auf die Stimme zielt, auf den Sprechenden/die Sprechende und den »intersubjektiven Raum [...], in dem ›ich höre zu‹ auch heißt ›höre mir zu‹« (Barthes 1990a, S. 249).

Wenn wir ein Hörbuch hören, nehmen wir also alles akustisch Wahrnehmbare auf, ob es nun auf CD gepresst ist oder im Nebenraum stattfindet (Indizienhören), wir hören gesprochene Wörter und Sätze, die wir verstehen, zu verstehen vermeinen oder verstehen sollten (Zeichenhören), und wir vernehmen eine Stimme, die wir als angenehm empfinden, die uns sympathisch ist, der wir glauben, ... – oder eben nicht. Für Roland Barthes zeigt sich in der Physis der Stimme – »die Art und Weise, wie die Stimme im Körper sitzt – oder wie der Körper in der Stimme sitzt« (Barthes 1990b, S. 284) – ihre Unverwechselbarkeit, sie hinterlässt einen Abdruck. Körnigkeit, Rauheit, Klangfarbe, Phrasierung, Rhythmus, Atem, Geschwindigkeit, Tonhöhe, Intonation, Intensität, ... – der Mensch ist durch seine Stimme eindeutig zu identifizieren, was in Zeiten vor der DNA-Analyse auch vor Gericht als Identitätsbeweis anerkannt wurde. Wenn nun Ransmayr seinen Text liest, hören wir nicht nur den Text, sondern auch den Autor. Wir hören, wie er seinen Text liest, also »schriftsprachliche Zeichenfolgen auf graphemisch-phonologischer, syntaktischer, semantischer und pragmatischer Ebene« (Reallexikon 2000, S. 406) in seiner unverwechselbaren Stimme zu deuten vermag.

Das Zuhören bietet, bezogen auf die Wahrnehmungsmöglichkeit im Vergleich mit dem Lesen des gedruckten Buches, einen Mehrwert an Information. Liest der Autor/die Autorin den Text, so verstärkt die Lesung durch die Konkretion der Autorenstimme die Autorität des Textes. Der *auctor* greift ein weiteres Mal in den Text ein, indem er oder sie die Rezeption der Leerstellen im Text (im Sinne Wolfgang Isters) durch seine/ihre Interpretation anleitet.¹ Freilich setzt dies voraus, dass der Autor/die Autorin sich an den Text hält und etwa einen Roman ungekürzt, unbe-

¹ Der nächste Schritt wäre dann eine Autorenlesung *coram publico*, wenn der Autor/die Autorin nicht nur hörbar, sondern auch sichtbar wird, also »auftritt«. Empirische Untersuchungen zur Wirkung von Autorenlesungen auf das Rezeptionsverhalten von Leserinnen und Lesern stehen allerdings noch aus.

arbeitet und frei von Versprechern aufnimmt. Ist dies der Fall – und bei Hörbüchern, die in seriösen Hörbuchverlagen erscheinen, kann man davon ausgehen – so erleben wir im Hörbuchhören nicht mehr und nicht weniger als die Verkörperung von Literatur, die Transformation von Sprache aus einem Medium in ein anderes. Ich höre Ransmayr und den Romantext. Dem Mehrwert an Information folgt allerdings nicht notwendigerweise ein Verständnis- und/oder Erkenntniszuwachs.

2. Medialer Mehrwert oder Komplexitätsreduktion

Die Medienphilosophin Sibylle Krämer stellt die Stimme als ein Medium der Sprache neben die Schrift, und zwar grundsätzlich und nicht nur als Ausdruck mündlicher Kommunikation oder – historisch betrachtet – als eine Stufe des Erzählens, bevor die Schrift erfunden wurde:

Die Praxis der Verlauterung schriftlicher Äußerungen macht diese Auffassung stets aufs Neue plausibel. Die Idee, dass die Stimme ein Medium der Sprache sei, erweist sich somit – epistemologisch gesehen – als ein Effekt der Verschriftlichung von Kommunikation. (Krämer 2005, S. 232)

Krämer bezieht sich hier auf die Dominanz der Schrift in einer Schriftkultur, wie wir sie in der westlichen Welt seit der Aufklärung leben und erleben, und die durch die Verschriftlichung der Kommunikation und des Denkens bestimmt ist. Das Prosodische, das nicht Diskursive, die Lautlichkeit – also alles Hörbare – wird in unserem phonetischen Alphabet nicht notiert, da beispielsweise Intonation nicht bedeutungsunterscheidend wirkt. Was damit einhergeht, ist der Mehrwert von Unter-, Neben- und Obertönen, die in der Abstraktion des geschriebenen Textes nicht enthalten sind, wohl aber in der Konkretion des Textsprechens. »In einer gewissen Hinsicht gibt die Stimme überhaupt nichts kund, widersetzt sich dem, was als zeichenhafter Vollzug schematisierbar ist. Die Aisthesis der Stimme ist immer auch eine Transgression des Semiotischen.« (Krämer 2005, S. 230) Die festgelegte Bedeutung der Wörter wird im (Aus)Sprechen überschritten, indem die variable Deutung durch einen Sprecher, eine Sprecherin hinzukommt – das ist der Mehrwert.

Das Semiotische mit seiner strikten Ordnung von Bezeichnetem, Bezeichnendem und Zeichen ist eben nur ein Teil der Sprache, der andere, so der Philosoph Bernhard Waldenfels, ist, »was an der Sprache über die Sprache hinausweist« (Waldenfels 1994, S. 463), und der sich – mit Nietzsche gesprochen – wohl im »ungedämmten Ergüsse des unbewussten Willens« (Nietzsche 1895/1994, S. 139), also im Dionysischen zeigt. Nietzsche fällt auf die apollinische Täuschung nicht herein: »Das Verständlichste an der Sprache ist nicht das Wort selber, sondern Ton, Lautstärke, Modulation, Tempo, mit denen eine Reihe von Worten gesprochen wird, kurz die Musik hinter den Worten.« (zit. nach Krämer 2005, S. 230) Nietzsche hat der künstlerischen Kraft der Musik in der musikalischen Tragödie zugestanden, »das Werden des Wortes, von innen heraus, [zu] verdeutlichen« (Nietzsche 1895/1994, S. 142), Sprache platziert er »im heterogenen Spannungsfeld von Bild und Musik,

von Ratio und Macht, von Begriff und Verführung« (Krämer 2005, S. 231), wobei die Seite der Musik, der Macht und der Verführung im Tonfall liegt, der »das Wesen der Dinge« symbolisiert, während durch die »Mundgeberde«(!), also die Artikulation der Wörter, »die begleitende Vorstellung, das Bild, die Erscheinung des Wesens« evoziert wird (Nietzsche, zit. ebd.). Wendet man Nietzsches Überlegungen zu Musikalität, Macht und Verführung auf das Hörbuch an, so ist das Hörbuch dem Schriftbuch überlegen, wenn es darauf ankommt, zu Literatur verführt zu werden, sich in Textwelten hineinfallen zu lassen und sich der Macht des Wortes hinzugeben. Alles in allem also eine sehr multisensuale Texterfahrung im körperlichen Sinne, in der Vorstellungswelt und Bedeutung der Wörter nicht notwendigerweise kongruent sind. Doch damit nicht genug. Das Bild und den Tonfall der Wörter unterscheidet nicht allein die sinnliche Qualität des sich Vorstellens und des (Zu)Hörens, sondern auch die zeitliche Dimension. »Der Ereignis- und der entsprechende Zeitcharakter ist bei akustischen Phänomenen ausgeprägter als bei optischen oder haptischen Phänomenen.« (Waldenfels 2007, S. 489) Bei der Rezeption von Literatur in Hörbuch-Form beeinflussen Lesetempo (Zeit) und die Flüchtigkeit des Vorgelesenen (Zeit und Raum) die Rezeptionssituation: Man kann nicht langsam hören.

Mit dem Verzicht auf das buchstabierende und Sinn verstehende Wahrnehmen von Schrift (= Lesen) als notwendige Voraussetzung für die Aufnahme von Literatur werden, rein wahrnehmungstechnisch betrachtet, zunächst jene Gehirnareale aktiviert, die üblicherweise für das Hören zuständig sind. Während die Gehirnregionen, in denen das logisch-analytische Denken sich konstituiert, weit weniger, und der Sehsinn gar nicht beansprucht werden, tragen die Hauptlast der Verarbeitung akustischer Reize der auditive Cortex und die Sprachzentren. Von den ständig auf uns einwirkenden akustischen Reizen dringen nur jene ins Bewusstsein, die als Warnsignale interpretiert werden können oder auf die man sich konzentriert.

Das intuitive, emotive und erfahrungsgeleitete Moment, das den Leseakt immer mitbestimmt, tritt bei der auditiven Sprachaufnahme in den Vordergrund, was selbstverständlich auch Auswirkungen auf das Verstehen und Interpretieren des Textes hat. »Textverstehen wird als (individueller) sinnstiftender Akt der Kohärenzbildung über dem gelesenen Text aufgefasst.« (Rautenberg 2003b, S. 330) Die Decodierung des Textes kann auf zweierlei Arten erfolgen: entweder bottom-up, also vom Buchstaben über Wörter und Sätze bis zur Weltvorstellung, die ein/e Leser/in aus den Sinneinheiten ableitet, oder top-down, von den bestehenden Erwartungen, von Vorwissen und Kontext ausgehend (vgl. ebd.). Wird der Text gehört statt gelesen, steht zu vermuten, dass die Decodierung eher top-down vonstatten geht. Vereinfacht gesagt, wird Hörliteratur – hier durchaus der Theaterliteratur vergleichbar – in einem ersten Rezeptionsschritt eher erlebt und Leseliteratur eher verstanden. Um also zu einer ganzheitlichen Literaturerfahrung zu kommen – oder, mit Nietzsche gesprochen, um das Dionysische mit dem Apollinischen in Einklang zu bringen –, sollten literarische Texte gehört und gelesen werden – mit Ausnahmen, denn nicht jede Literatur ist akustisch vermittelbar.

An der Selektion von Literatur für die Verarbeitung zum Hörbuch setzt die teilweise vehemente Kritik am Hörbuch seitens der Literaturwissenschaft ein, die sich

bis dato allerdings nur am Rande mit dem Hörbuch beschäftigt. Mit dem Hörbuch, so der Literaturwissenschaftler Rüdiger Zymner, sei eine neue Form der literarischen Traditionsbildung geschaffen worden, die einen Substanzverlust mit sich bringe. Das Hörbuch unterstütze die affirmative Selbstverständigung des Lesenden, statt eine kritische Auseinandersetzung zu befördern. Hörbücher seien charakterisiert durch die »konservative Imitation von« und die »informativische Versorgung mit« literarischen Texten (Zymner 2001, S. 214), die nicht für das Hören/Vorlesen geschrieben wurden, sondern für das Lesen. Der Medienwechsel erfolge also ohne eine entsprechende »Anpassung kommunikativer Textverfahren« (ebd.). Fazit: »Der Schwund der künstlerischen oder dichterischen Bedeutung des geschriebenen Wortes wird also vermeintlich kompensiert durch seine Inszenierung im Hörbuch.« (Zymner 2001, S. 211)

Zymner konstatiert durch den Medienwechsel eine Komplexitätsreduktion², deren zweifelhafter Gewinn darin bestehe, »daß es die neue Form von ›Literatur light‹ ihren Rezipienten eben nicht schwer macht« (Zymner 2001, S. 215). Man muss nicht selber lesen, das wird einem abgenommen. In Anlehnung an den Ghostwriter spricht Zymner gar von einem *ghost reader*, was mir allerdings nicht nachvollziehbar erscheint. Einem/einer Hörbuch-Hörer/in wird die Rezeption von Literatur nicht abgenommen, während ein/e Schreibwillige/r die Textproduktion an den Ghostwriter delegiert. Weitere Indizien für die Reduktion des komplexen Lesevorgangs auf einen einfachen und damit vereinfachenden Hörvorgang sind für Zymner der Einsatz des Hörbuchs als Begleitmedium, das nebenbei gehört werden kann (während Lesen die alleinige Konzentration auf den Lesevorgang bedingt) und die »Förderung einer begriffslosen, assoziativen Phantasietätigkeit« (ebd.) als Form ästhetischer Erfahrung, wie sie ähnlich beim Musikhören möglich ist.

Zymners Hypothese von der Komplexitätsreduktion widersprechen Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Gebrauch von Hörbüchern. Soll der Hörbuch-Konsum genuss- und sinnvoll sein, so bedarf es einer im Vergleich zum Lesen erhöhten Konzentrationsbereitschaft und eines Trainings der akustischen Aufmerksamkeit (vgl. Freis 2006, S. 135). Während beim Lesen die Aufmerksamkeit durch die Schrift fokussiert ist, bietet der offene akustische Raum genügend Platz für das Kippen aus einer Sinn stiftenden Wahrnehmung. Kaum verwunderlich scheint daher die Platzierung der Freizeitaktivität *Hörbuchhören* im letzten Drittel der bevorzugten Freizeitbeschäftigungen der Deutschen, während das *Bücherlesen* an sechster Stelle liegt. 89 Prozent der für die VerbraucherAnalyse 2006 befragten Deutschen hören nie ein Hörbuch, gänzlich auf das Bücherlesen verzichten 16 Prozent (vgl. Börsenverein 2007, S.16). Ekkehard Oehmichen hat drei Jahre zuvor in

² Zymners Verwendung des Begriffs »Komplexitätsreduktion« ist missverständlich und wohl nur der Überzeugung geschuldet, dass die Rezeption von Literatur ausschließlich im Lesen stattzufinden habe. Die durch den Begriff implizierten systemtheoretischen Zusammenhänge, die dazulegen durchaus interessant gewesen wäre, sind von Zymner nicht weiter ausgeführt.

einer empirischen Untersuchung versucht zu ermitteln, wie die Ablehnung des Hörbuchs zu Stande kommt, und ist dabei auf ein aufschlussreiches Ergebnis gestoßen: 53 Prozent lesen Bücher lieber als sie anzuhören, 43 Prozent sehen lieber Filme. Wer es sich also leicht machen will, greift weder zum Buch, noch zum Hörbuch – dafür gibt es Fernsehen und Video. Der mediale Wettkampf wird also zwischen den Buchmedien und den audiovisuellen Medien ausgetragen, und nicht zwischen Buch und Hörbuch.

3. Verwertungszusammenhänge und Marktgegebenheiten

Der wiederholt geäußerte Verdacht, das Hörbuch werde dem tendenziell faulen Leser das Lesen zukünftig ganz ersparen, gehört ins Reich kulturkonservativer Vorurteile. Die so genannte Medienverdrängungshypothese konnte bis dato nicht bestätigt werden: Der Film hat das Buch nicht verdrängt, der Rundfunk nicht den Film, das Fernsehen nicht das Radio, das Internet nicht das Fernsehen – und allesamt weder Buch noch Theater. Wie das Taschenbuch in keinem Substitutionsverhältnis zum gebundenen Buch steht, so ist das Hörbuch nicht als Konkurrenz zu den Schriftbüchern zu sehen (vgl. Schöllhuber 2006). Wenn in absehbarer Zukunft verlässliche Daten zur Verfügung stehen, sollte es mich nicht wundern, erwiese sich das Hörbuch neben Buch, Fernsehen, Internet u. a. als ein weiteres Medium, das von denjenigen am häufigsten genutzt wird, die ohnehin viele verschiedene Medien konsumieren, die Medienauswahl zweckorientiert vornehmen und kein einzelnes Medium (vor allem nicht das Fernsehen) exzessiv nutzen (vgl. Kochhan et al. 2005, S. 32). Hörbücher werden zur Unterhaltung (85 %) und Entspannung (69 %) gebraucht, sie gelten als hochklassiger Literaturgenuss (33 %) und werden unter dem Aspekt der (Weiter-)Bildung eingesetzt (vgl. Freis 2006, S. 123). Der *Double-your-time-Effekt*, ein anfänglich zu Werbezwecken aus den USA in den deutschen Sprachraum importiertes Konzept, kommt in dieser Reihung nicht vor, er hat offenbar keine nachhaltige Wirkung entfaltet. Zu unterschiedlich scheinen die Literaturgewohnheiten der US-amerikanischen und der deutschen Leserschaft zu sein.

Hörbücher erwirtschafteten 2006 ein Umsatzplus von 17,4 Prozent und sind somit jenes Segment am Buchmarkt, das die größte Wachstumsrate zeigt. Der Anteil am Gesamtbüchermarkt beträgt insgesamt 4,3 Prozent, was zunächst wenig zu sein scheint, aber immerhin einem Marktvolumen von etwa 200 Millionen Euro entspricht (vgl. Börsenverein 2007, S. 12). Der Hörbuch-Hype am deutschen Markt wird durch den Strukturwandel in der Verlagsbranche gestützt: Großkonzerne, die kleinere Verlage übernommen haben, führen selbst einen Audioverlag oder sind an einem solchen beteiligt, was die Produktion von Hörbüchern be- und vergünstigt (Synergieeffekt).

Den größten Hörbuchanteil an allen Warengruppen des Buchhandels hält (Stand: 2006) die Belletristik mit 6,4 Prozent aller einschlägigen Titel. Die meisten Zuwächse verzeichnete man 2006 im Segment der Krimis und bei CDs und Kassetten für Kinder (die als Vorbild für das literarische Hörbuch gelten). Insgesamt zeigt die Statistik des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels, dass Krimis zu-

nehmend gehört und tendenziell weniger gelesen werden, während Romane bei weitem häufiger gelesen als gehört werden (vgl. Börsenverein 2007, S. 11).

Geschätzte 20.000 lieferbare Hörbuch-Titel (2004 waren es noch 8.000; vgl. dazu: Studer 2004, S. 20), haben die Verlage 2007 im Angebot, etwa 2.000 davon sind Neuerscheinungen. Laut Auskunft der Frankfurter Buchmesse Gesellschaft waren bei der Buchmesse 2007 unter allen Ausstellern rund 700, die auch Audiobooks im Programm hatten. Im deutschsprachigen Markt ist einer der ältesten Hörbuch-Verlage auch der im wahrsten Sinne des Wortes namhafteste: der *Hörverlag*. Random House Audio, Lübbe Audio, Jumbo, Der Audio Verlag (DAV), Steinbach sprechende Bücher, Kein & Aber, Argon, Hörbuch Hamburg sowie Tacheles/Room Music folgen, im Jahr 2002 gab es in Deutschland 260 Hörbuchverlage (vgl. Rautenberg 2003a, S. 263).

Aus der Vermarktungsperspektive erscheint die Veröffentlichung eines Hörbuchs zeitgleich mit der Erstauflage der Buchvorlage am gewinnträchtigsten – vorausgesetzt, ein Verlag verfügt über ein Hörbuchsegment und kann so auf die eigenen Rechte zurückgreifen. »Die Gleichzeitigkeit macht den Kunden neugierig auf das Produkt und regt leichter zum Kauf an.« (Rühr 2004, S. 99) Zunehmend häufiger werden auch mögliche Synergien im Medienverbund berücksichtigt, berichtet Sandra Rühr und verweist auf die zahlreichen Hörbücher zu den Romanen Thomas Manns, die 2001 zeitgerecht zur Ausstrahlung der Spieldokumentation *Die Manns. Ein Jahrhundertroman* von Heinrich Breloer erschienen sind. Hier folgen die Hörbuchvermarkter Strategien, die aus dem Printgeschäft stammen: das Buch zum Film im neuen Cover, das die Identifizierung mit der Verfilmung erlaubt (meist über Stars), Neuauflagen zu Verfilmungen und/oder zu Jahrestagen usw. versprechen angeregten Verkauf. Daneben bedienen Hörbuch-Verlage auch die herkömmlichen Aufmerksamkeitsgeneratoren für ihre Produkte mit Displays in den Buchhandlungen, Werbeeinschaltungen, Buchmessen-Präsenz und Lobbying für Rezensionen. Letzteres scheint erfolgreich gewesen zu sein, kaum eine Zeitung und Zeitschrift mit nennenswertem Feuilletonteil verzichtet auf Hörbuch-Rezensionen. Seit 1997 existiert die Hörbuch-Bestenliste, eine der Bestenliste des SWF vergleichbare, qualitative Wertung von Neuerscheinungen, seit 2000 wird der »HörKules«, ein Hörbuch-Preis des Buchhandels vergeben, seit 2003 der »Deutsche Hörbuchpreis« – all dies, um den Bekanntheitsgrad des Mediums Hörbuch zu steigern und zu zeigen, dass das Hörbuch inzwischen auf dem Feld der Literatur zum Stammspieler geworden ist.

Hörbücher sind in relativ kurzer Zeit – der erste deutsche Spartenverlag für Hörbücher (*Der Hörverlag*) wurde 1993 gegründet – zu einem festen Bestandteil in der Wertungskette BUCH geworden. Das Hörbuch hat sich nicht vom gedruckten Buch emanzipiert, sondern dient als akustische Umsetzung einer Buchvorlage der Zweitverwertung von Publikationsrechten. Am wenigsten Risiko tragen die Verlage, wenn sie Hörbücher zu Bestsellern produzieren, gelesen von bekannten Schauspielerinnen und Schauspielern oder Sprecherstimmen (die geschlechtsspezifische Bezeichnung reflektiert die Dominanz der Männerstimmen). So scheint die Marketingstrategie von Hörbuchverlagen zu guter Letzt doch noch eine Beobachtung des Hörbuch-Kritikers Zymner zu bestätigen: Mit »Westphals Fontane« und ähnlichen

Versuchen, Hörbuch-Editionen mit Sprechernamen zu bewerben, erfolge »die Herabstufung ›erstklassiger‹ Dichtkunst zum nun nachrangigen inszenatorischen Textsubstrat bei gleichzeitiger Aufwertung der Lesung und des Vorlesers« (Zymner 2001, S. 212). Dem steht nur das Verhalten des lesenden Hörbuch-Hörers und der Hörbuch hörenden Leserin entgegen, diese beiden sind an Literatur interessiert, zwischen 35 und 50 Jahre alt, verdienen gut, haben Matura oder Hochschulabschluss (vgl. Hörbuchlexikon 2006, S. 14), und sie kaufen und nutzen vorwiegend beides: Hörbücher und Schriftbücher (vgl. Börsenverein 2005, S. 15). Studer hat festgestellt, dass 85 Prozent der Hörbuch-Konsument/innen auch das dazu gehörige Buch lesen – wobei die meisten zuerst das Buch lesen und danach das Hörbuch hören (vgl. Studer 2004, S. 96).

4. Zum Schluss: Bonustrack, medienhistorisch

Hörbücher haben viele Väter, darunter den französischen Dichter Charles Cros, der 1877 der Académie des sciences de l'Institut de France seine Erkenntnis vortrug, wonach in Metall gravierte Schallwellen als Speicher für Töne dienen können. Bekannt geworden ist mit derselben Technik allerdings Thomas Alva Edison, der zeitgleich mit Cros den Phonographen erfunden hat. Diverse Sprechmaschinen, das Grammophon, Tonwalzen und Wachsplatten, und seit Mitte der 1920er Jahre der Rundfunk sollten folgen (vgl. Hörbuch Report 2007, S. 38). Als Vorläufer des Hörbuchs im heutigen Sinne gilt das »Readaphone«, ein Literatur-Abspielgerät, das für Blinde in den USA entwickelt wurde. Der Begriff *Hörbuch* als eine vom Hörspiel zu unterscheidende akustische Form bzw. Umsetzung von Literatur tauchte erstmals 1954 mit der Einrichtung der ersten deutschen Blindenhörbücherei in Marburg an der Lahn auf und wurde eng an seinen Zweck gekoppelt als Literaturmedium für sehbeeinträchtigte Menschen verstanden (vgl. Sonnenschein 2005, S. 138). Unabhängig davon entstanden zeitgleich die so genannten Sprechplatten der Deutschen Grammophon und anderer Musikproduzenten (meist Hörspielfassungen von Theaterstücken u. a. mit Gustav Gründgens als Faust), die allerdings ein Nischenprodukt blieben. Ende der 1970er Jahre löste die Hörkassette die Sprechplatte als Trägermedium ab, was – sicher auch bedingt durch die komfortablere Handhabung – einen Zuwachs bei Kinderkassetten mit sich brachte. Die aufwändigen Literaturproduktionen, die in Zusammenarbeit mit den Rundfunkanstalten und auf Basis einschlägiger Archivbestände entstanden, konnten davon nicht profitieren, im Gegenteil. Die Experimentalthörstücke, die der Luchterhand Verlag gemeinsam mit ARD und Deutsche Grammophon herausbrachte, wurden wegen Misserfolgs eingestellt.

1987 wurde der erste Verlag gegründet, der ausschließlich Hörbücher publizierte. Den nachhaltigen Erfolg des Hörbuchs beförderten aber erst Anfang der 1990er Jahre die Kriminalhörspiele aus dem Goldmann Verlag, die in Auflagen von 30.000 Stück verkauft wurden (vgl. Sonnenschein 2005, S. 138f.). Erst mit der leichten Kost aus dem Kassettenrekorder wurde das Hörbuch also ein Faktor, auf den die traditionellen Buchverlage ebenso wie ihre Kundschaft aufmerksam wurden. Vollends etabliert hat sich das Medium Hörbuch mit der Eroberung der akustischen

Medienlandschaft durch den Tonträger CD, zeitgleich verlagerte sich die Produktion von Hörbüchern aller Art von den Musikverlagen zu den Literaturverlagen.

Im Gegensatz zu Kommunikationswissenschaft und Buchmarktforschung ist das Hörbuch in der Literaturwissenschaft bis dato ein Randthema geblieben. Es gibt keine Arbeiten zur Hörbuch-Rezeption und nur vereinzelt und unsystematisch größere Studien zur spezifischen Medialität und Literarizität des Hörbuchs (vgl. Zymner 2001). Buch und Hörbuch werden als Oppositionspaar gesehen, was weder durch die Rezeptionsmöglichkeiten noch durch das Nutzungsverhalten legitimiert wird. Vielleicht darf es angesichts dessen aber nicht verwundern, wenn die *Stiftung Lesen* in einer maßgeblichen Untersuchung zum Lese- und Buchnutzungsverhalten in Deutschland das Hörbuch überhaupt unerwähnt lässt, gerade so, als ginge sie das alles nichts an (vgl. Stiftung Lesen 2001).

Der Bonustrack ist die geplante Zugabe, die eine Neuauflage einer bereits veröffentlichten Musik-CD oder den Live-Mitschnitt eines Konzerts anreichern, bereichern soll. Ähnliches lässt sich auch vom Hörbuch sagen. Das Hörbuch ist die Zugabe, Draufgabe, Attraktivitätssteigerung für das Hauptstück, oder anders formuliert: ohne Buch, kein Hörbuch. Buch und Hörbuch verhalten sich zueinander auch nicht wie ehemals Buch und Taschenbuch: Es geht nicht um ein Entweder-Oder, sondern um das Sowohl-als-auch: mit jeweils spezifischen, dem Charakter des visuellen oder auditiven Mediums entsprechenden Möglichkeiten und Grenzen einer erfahrungsgeleiteten Erkenntnis dessen, was Literatur sein, was sie vermitteln kann und wie sie – auch – vermittelt werden kann.

Literatur

- BARTHES, ROLAND: Zuhören. In: *Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays III*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1990a, S. 249–263.
- DERS.: Die Musik, die Stimme, die Sprache. In: *Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays III*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1990b, S. 279–285.
- BÖRSENVEREIN DES DEUTSCHEN BUCHHANDELS (Hrsg.): *Das Hörbuchlexikon 2006/2007. Rund ums Hörbuch*. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Hörbuchverlage im Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V. 2005.
- DERS. (Hrsg.): *Buch und Buchhandel in Zahlen 2007*. Frankfurt/M.: Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V. 2006.
- DÖNZ, SABINE: *Hörangebote in Österreich. Entwicklung, Nutzung und Marktsituation von Hörbuch und Hörspiel*. Diplomarbeit, Universität Wien 2005.
- FREIS, GERLINDE: *Der Hörbuchmarkt im deutschsprachigen Raum. Zum aktuellen Boom des Audiobooks*. Magisterarbeit, Universität Salzburg 2006.
- FRICKE, HARALD et al. (Hrsg.): Lesen. In: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Band 2. Berlin: de Gruyter 2000, S. 406–413, 3. Aufl.
- Hörbuchgeschichte. In: *Hörbuch Report*. 1. Jg., 2007, S. 38.
- KRÄMER, SYBILLE: Medienphilosophie der Stimme. In: Sandbothe, Mike; Nagl, Ludwig (Hrsg.): *Systematische Medienphilosophie*. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 7. Berlin: Akademie 2005, S. 221–237.
- MÜLLER, KARLA: Literatur hören und hörbar machen. In: *Praxis deutsch* 185/2004, S. 6–13.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH: *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*. München: Goldmann 1994, 3. Aufl. (nach der Ausgabe Leipzig, 1895).

- RANSMAYR, CHRISTOPH: *Der fliegende Berg*. Roman. Frankfurt/M.: S. Fischer 2006.
- DERS.: *Der fliegende Berg*. Roman. Ungekürzte Autorenlesung. 8 CDs (565 Minuten). Berlin: Argon 2006.
- RAUTENBERG, URSULA: Hörbuch, Hörbuchverlag. In: Dies. (Hrsg.): *Reclams Sachlexikon des Buches*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2003a, S. 262–263.
- DIES.: Lesen. In: Rautenberg, Ursula (Hrsg.): *Reclams Sachlexikon des Buches*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2003b, S. 329–332.
- RÜHR, SANDRA MARION: *Höbuchboom? Zur aktuellen Situation des Hörbuchs auf dem deutschen Buchmarkt*. Erlangen 2004 (= Alles Buch. Studien der Erlanger Buchwissenschaft, VIII).
<http://www.buchwiss.uni-erlangen.de/AllesBuch/Ruehr/Ruehr.pdf> [Zugriff: 05.10.2007]
- SCHÖLLHUBER, LUCIA: *Gilt das Rieplsche Gesetz für die Konjunktion Buch/Hörbuch? Frage nach Gültigkeit und Relevanz der Verdrängungshypothese im Medienzeitalter*. Diplomarbeit, Universität Wien 2006.
- SCHWARZ, HARALD: Hörbücher boomen. Das lukrative Geschäft der Vorleser. In: *Süddeutsche Zeitung*, 9.10.2007, Online-Version: [/wirtschaft/artikel/70/136797/](#) [Zugriff: 9.10.2007].
- SONNENSCHNEIDER, ULRICH: Hörbuch. In: Schütz, Erhard (Hrsg.): *Das BuchMarktBuch: Der Literaturbetrieb in Grundbegriffen*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 2005, S. 138–141.
- STIFTUNG LESEN (Hrsg.): *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen*. Redaktion: Bodo Franzmann, Birgit Neumann, Herbert Takors. Hamburg: Spiegel-Verlag 2001 (= Lesewelten, Bd. 3).
- STUDER, RETO: *Das Hörbuch: Markt und Nutzung eines neuen Mediums in der Schweiz*. Lizentiatsarbeit, Universität Zürich 2004.
- WALDENFELS, BERNHARD: *Antwortregister*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2007.
- ZYMMER, RÜDIGER: Lesen hören. Das Hörbuch. In: Zymmer, Rüdiger (Hrsg.): *Allgemeine Literaturwissenschaft – Grundfragen einer besonderen Disziplin*. Berlin: Erich Schmidt 2001, S. 208–215, 2. Aufl.

Martin Sankofi

»Den Podcast ins Klassenzimmer tragen« Eine Einführung und praktische Unterrichtsbeispiele

Beim Podcast handelt es sich um eine Reportage, einen Radiobeitrag oder Ähnliches, der als Audiodatei im Internet zum Herunterladen angeboten wird. Dem Begriff »Podcast« liegt ursprünglich ein Eigenname zugrunde, und zwar der Handelsname für einen MP3 Player – »iPod®«. Hinzu kam die zweite Silbe des Englischen Verbs »to broadcast« (= »senden, übertragen«). Quelle: www.duden.de – Sprachberatung

Podcasting, 2005 vom *New Oxford American Dictionary* zum Wort des Jahres gewählt, hat inzwischen Einzug in die unterschiedlichsten Wörterbücher und Enzyklopädien gehalten. Von den meisten unserer Klassenzimmer hält sich diese Form des modernen Radiomachens und -hörens jedoch noch fern und geistert mehr als Begriff in unseren Köpfen als als Unterrichtsform in unseren Klassenzimmern herum – und herumgeistern ist hier sicherlich ein passend gewähltes Wort, denn obwohl viele Leute mit dem Wort »Podcast« ein gewisses Aha-Erlebnis verbinden, ist die Verbreitung von Podcasts bisher noch sehr gering, und nur zwischen ein und fünf Prozent aller Internet-NutzerInnen greifen auf Podcasts zurück. Dabei können die vielseitigen und oft charmant gestalteten »Radioprogramme auf Bestellung« einen großen Mehrwert für unseren Unterricht bedeuten. Der folgende Beitrag soll kurz erläutern, was ein Podcast ist und, in weiterer Folge, Einsatzmöglichkeiten von Podcasting im Deutsch- und Sprachunterricht aufzeigen.

MARTIN SANKOFI ist Englisch- und Spanischlehrer an der Schule für Mode und Kunstgewerbe in der Herbststraße/Wien sowie in der LehrerInnen-Fortbildung zum Thema Podcasting im Unterricht tätig (www.blogyourexperience.blogspot.com). E-Mail: sankofi@gmx.net

1. Ein Podcast = Radiosendung auf Bestellung, automatisch zugestellt

- Ein Podcast ist wie eine Radiosendung, die eine beliebige Person aufgenommen hat – vergleichbar mit dem Aufnehmen einer Kassette – und anderen zur Verfügung stellt – vergleichbar mit einer Bibliothek, wo registrierte BenutzerInnen diese Kassetten abholen können.
- Der »Podcast« kann abonniert werden. Mit anderen Worten: In regelmäßigen Abständen überprüft ein kleines Helferprogramm automatisch auf neue Episoden einer Sendung und ladet, sobald verfügbar, diese neue Episode automatisch und gratis auf den eigenen Computer. Praktisch. Eine Bibliothek mit Lieferservice. Zurückgeben müssen Sie die Dateien nicht.

Ein Podcast ist also eine Radiosendung, die eine beliebige Person – oder beliebige Personen – zu einem beliebigen Thema aufgenommen hat. Immer wenn von den Betreibern eine neue Episode bereitgestellt wird, landet diese auf den Computern oder MP3-Spielern aller AbonnentInnen. Zur Veranschaulichung soll folgendes konkretes Beispiel dienen: Auf Ö1 werden verschiedene Journale täglich aufgenommen und den HörerInnen als Podcast auf der Seite www/oe1.orf.at/podcast/ zur Verfügung gestellt (= aufgenommene Radiosendung und Bibliothek). Wer nun diesen Podcast abonniert, bekommt jeden Tag automatisch die aktuellen Journale auf den eigenen Computer geladen und kann diese zeit- und ortsunabhängig anhören.

Natürlich gibt es auch eine technischere Seite zum Podcasting, die technophilen LeserInnen nicht vorenthalten sei. Demnach sind Podcasts Mediendateien, meistens Audio- oder Videodateien, in einem bestimmten Format, meistens MP3-Audio- bzw. MP4-Videodateien, die von beliebigen Personen, oder so genannten Podcastern, erstellt werden. Eine Person A nimmt also zu einem beliebigen Thema X eine MP3-Audio-Datei oder MP4-Video-Datei auf. Diese Datei wird mithilfe von Programmen und Werkzeugen, wie zum Beispiel *podspot.de*¹ oder *odeo*² im Internet öffentlich gemacht. Durch ein weiteres Programm, einen so genannten Podcatcher, wie zum Beispiel iTunes oder Juice, landen die Podcasts nach dem Abonnieren auf dem eigenen Computer. Ein Podcast unterscheidet sich von einer Audio- oder Video-Datei dadurch, dass es mehrere Episoden gibt und die Inhalte jeder Episode auch automatisch über so genannte RSS-Dateien aggregiert (d. h. gesammelt) werden können.

Podcasts können für eine breite Palette von Zwecken aufgenommen werden, es gibt hier keine Einschränkungen: Die Radioprogramme können beliebige Inhalte haben, beispielsweise Mitschnitte von Radio-Sendungen, Interviews, automatisch vorgelesene Zeitungsartikel, Musiksendungen, etc. Sie können der Unterhaltung dienen oder speziell für den Unterricht gemacht werden. Manche Leute verfolgen eine Geschäftsidee mit Podcasts, wieder andere stellen Reiseberichte zur Verfügung.

1 Gratis Podcasts (Audio und Videodateien) hosten ist unter <http://www.podhost.de/> möglich.

2 <http://odeo.com/> – Musik und Gesprochenes anhören, Podcasts erzeugen, online aufnehmen und auf <http://Blogger.com> anzeigen.

Podcasts gibt es von Hobbyradiomachern genauso wie von den großen Radio-stationen und Zeitschriften. In letzter Zeit haben auch PolitikerInnen begonnen Podcasts zu publizieren, um sich so persönlich einer großen Anzahl von BürgerInnen mitzuteilen. Als prominentestes Beispiel gilt hier wohl der Video-Podcast von der deutschen Regierungschefin Angela Merkel, die wöchentlich eine Video-Botschaft als Podcast aufnimmt, um die große Koalition besser zu erklären.

Folgende inhaltliche Typen von Podcasts können unterschieden werden (siehe auch Fitz 2006):

- Radioshows (News, Musik, Hobby, Reviews ...)
- Verteilung von kreativen Arbeiten (Bands, Musiker, Kabarettisten, Romane etc.)
- Podcasts mit Geschichten (Hörbücher ...)
- Aufzeichnung von Meetings und Seminaren
- Podcasts für den Bildungsbereich (Sprachlernsendungen ...)
- Persönliche Podcasts (Reiseberichte, Reportagen ...)

2. Der Mehrwert von Podcasts für den Unterricht

Obwohl oft argumentiert wird, dass sich im Unterricht durch den Einsatz von Podcasts wenig gegenüber dem Einsatz von herkömmlichen Hörverstehensübungen ändert, sehe ich in dieser neuen und schnellen Form von Radio auf Bestellung ein großes Potential für unsere Klassenzimmer. Worin liegt nun der Mehrwert zu herkömmlichen Hör-CDs oder Videos, die ich im Unterricht verwende? Podcasts sind gratis, sie fördern aktives Zuhören und sie sind leicht und überall, wo es eine schnelle Internetverbindung gibt, zugänglich, was zur Folge hat, dass man relativ einfach differenzierten Unterricht gestalten kann und Hörverstehen, zumindest teilweise, auch in den Hausübungsbereich auslagern kann. Das ist wahrscheinlich für den Unterrichtsgegenstand Deutsch am schwierigsten zu argumentieren, da primäre Hörquellen über andere Medien leicht zugänglich sind, aber es funktioniert hier genauso gut. Und gerade für den DaF-/DaZ-Bereich können Podcasts eine wahre Fundgrube bedeuten. Ein weiteres, und für mich ein sehr starkes Argument: Podcasting ist ein zeitgemäßes Medium, das sehr nahe an der Welt unserer SchülerInnen ist. Mit Podcasts können Sie SchülerInnen leicht für das aktive Zuhören begeistern, denn es macht Spaß, und das ist vielen Sendungen positiv anzumerken. Es fördert zudem, unter gewissen Bedingungen, kollaboratives Arbeiten und den Dialog zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Denn in gewissen Punkten kennen sich SchülerInnen einfach besser als wir Lehrende, das sei neidlos zugegeben. Einer davon ist sicher der kompetente Umgang mit MP3-Geräten, wie iPods und ähnlichen Modellen, sowie mit Audio-Bearbeitungsprogrammen.

3. Podcasts anhören versus Podcasts produzieren

Wie beim Radiomachen gibt es auch beim Podcasting zwei Ebenen, nämlich eine rezeptive (ZuhörerIn) und eine produktive (SendungsmacherIn). Bevor ich Beispiele anführe, möchte ich noch etwas genauer auf die beiden Ebenen eingehen.

3.1 Rezeptive Ebene: einen Podcast verwenden

Um einen Podcast zu verwenden benötige ich zunächst ein Gerät und ein Programm. Ein Computer mit eingebauten oder externen Lautsprechern und eine schnelle Internetverbindung genügen. Um eventuellen Frustrationserlebnissen vorzubeugen: Fragen Sie bei Ihrem/Ihrer AdministratorIn in der Schule nach, ob es möglich ist, MP3-Dateien herunterzuladen. Dann können Sie im Prinzip schon loslegen. So können Sie zum Beispiel in Google einen Podcast suchen, zum Beispiel mit folgender Anfrage: »ORF Podcasts«.

Ein einfacherer Weg ist, sich in einem Podcast-Verzeichnis wie *podcast.de*³ oder *podster.de*⁴ umzusehen. Hier finden sich unter der Kategorie Literatur gleich 150 Einträge, unter anderem das *Literatur-Café*⁵ oder der Podcast der *Duden Sprachberatung*.⁶ Es gibt auch Programme, die als »all-in-one«-Werkzeuge die Möglichkeit bieten, Podcasts zu finden, zu abonnieren und gleichzeitig zu verwalten. Solche Programme sind zum Beispiel die kostenfreien Programme *iTunes*⁷ oder *Juice*⁸. Auch andere Programme erfüllen diese Funktionen problemlos, eine ausführliche Beschreibung dazu können Sie auf der Seite *Podcast Matrix*⁹ finden. Dadurch, dass iTunes eine relativ große Verbreitung genießt, findet man sehr leicht gute Tutorials und Dokumentationen für dieses Programm. Ich halte es auch für ein gutes Programm, einen Einstieg in die Welt des Podcasting zu versuchen.

3.2 Produktive Ebene: Podcasts produzieren

Obwohl es etwas aufwendiger ist als das Herunterladen von Podcasts, ist es sinnvoll, auch kurz auf die produktive Ebene von Podcasting einzugehen, weil es ein attraktives Instrumentarium ist, mit SchülerInnen Kurzgeschichten (siehe Hörspielbox Beispiel), Gedichte oder kurze Reportagen aufzunehmen. Hierzu brauchen Sie im Prinzip immer noch Ihren Computer mit Lautsprechern und zusätzlich ein Mikrofon bzw. ein Headset und ein Programm, das es Ihnen ermöglicht, Audio aufzunehmen. *Audacity* ist zum Beispiel so ein Programm, es ist Open Source und gratis erhältlich. Es ist einfach in der Handhabung, und wie bei den oben genannten

3 <http://www.podcast.de/> – Deutsches Podcasting Portal mit Verzeichnis.

4 <http://www.podster.de/> – Deutsches Podcasting Portal mit Verzeichnis.

5 <http://www.literaturcafe.de/rubrik/podcast/> – Das Literatur-Café und sein Podcast, literarischer Treffpunkt im Internet.

6 *Duden Sprachberatung*: <http://www.literaturcafe.de/rubrik/podcast/>

7 <http://www.apple.com/itunes/> – iTunes Programm von Apple (gratis) für den Download und die Verwaltung von Podcasts.

8 <http://juicereceiver.sourceforge.net/> – Gratis Programm für den Download und die Verwaltung von Podcasts.

9 <http://www.podcatchermatrix.org/> – Sammlung von Links zu Podcasting-Verwaltungsprogrammen.

iTunes gibt es auch hier tolle Anleitungen. Vor nicht allzu langer Zeit hat die *e-LISA academy* ein solches Tutorial veröffentlicht.¹⁰

4. Podcasting im Deutsch- und Sprachunterricht

Eine gute Einstiegsübung, um mit einer Gruppe in das Thema Podcasting einzusteigen, könnte folgendes Rechercheprojekt darstellen. Das Thema hierzu kann entweder frei gewählt oder zu einem bestimmten Thema durchgeführt werden. Lassen Sie dazu SchülerInnen zuhause oder im Unterricht Podcasts suchen und diese anschließend präsentieren. Eventuell können Sie auch eine Vorlage dafür verwenden. Lehrziel dieser Aufgabe kann es unter anderem sein, SchülerInnen auf ein neues Thema vorzubereiten bzw. sie zu motivieren.

Übung: Podcasts recherchieren und eine Episode beschreiben lassen

Zeitaufwand: Ca. 75 Minuten Recherche und Vorbereitung für die Präsentation – 2 bis 3 Minuten Präsentationen/Gruppe

Aufgabenstellung:

- Suchen Sie in Gruppen von 2 bis 3 SchülerInnen in einem Podcast-Verzeichnis, wie podcast.de, podster.de oder podcastzentrale.de nach Podcasts, die das gewählte Thema behandeln.
- Hören Sie sich Episoden, die Sie interessant finden, an, beschreiben Sie eine gewählte Episode des Podcasts mit eigenen Worten und geben Sie die Linkadresse zur Podcast-Seite an.
- Präsentieren Sie anschließend kurz das Ergebnis. Verwenden Sie in Ihrer Präsentation einen Audiobeitrag von ca. 30 Sekunden bis zu einer Minute.

5. Medienkunde: Einen Videocast zu einem aktuellen Kinostart ansehen

Wählen Sie auf *Yahoo Movie Trailer*¹¹ oder *Kino – Das deutsche Filmmagazin der deutschen Welle*¹² eine Episode aus und spielen Sie diese in der Klasse ab bzw. lassen Sie die SchülerInnen selbständig eine Episode suchen. Nach dem Ansehen des Films geben die SchülerInnen kurz den Inhalt einer PartnerIn weiter und bewerten den Film als sehenswert oder nicht sehenswert mit einer kurzen Begründung. Als Variation dieser Übung können SchülerInnen Filmtipps vorstellen und anschließend ein Voting durchführen, welcher Film mit einer Gruppe angesehen werden soll.

6. DaF/DaZ – »Schattenlesen« zur Verbesserung der Aussprache

Suchen Sie einen Podcast auf einer Seite, die auch das Transkript anbietet. Laden Sie den Podcast herunter und hören Sie die Episode in der Gruppe an. Lassen Sie dann

¹⁰ E-LISA Tutorial zu Audacity (Audioverwaltung): http://www.e-lisa-academy.at/dl/Audacity_Podcast.pdf

¹¹ Yahoo Kinotrailer: <http://de.movies.yahoo.com/kinotrailer/>

¹² KINO – Das Deutsche Filmmagazin: http://www.podcast.de/podcast/9378/Deutsche_Welle_-_KINO_deutsch%3A_Das_Deutsche_Filmmagazin

die SchülerInnen den Dialog zunächst mit einem Partner durchlesen und dann synchron mit den SprecherInnen. Hier kann zum Beispiel eine Gruppe SprecherIn A und die zweite Gruppe SprecherIn B übernehmen. Die Gruppen müssen jeweils zu ihrem Sprechpart aufstehen. Lehrziel dieser Übung ist es, einerseits Intonation und Sprechgeschwindigkeit zu fördern und andererseits die Integration der beiden Gehirnhälften zu trainieren.

7. Geschichten aufnehmen mit der Hörspielbox

Die *Hörspielbox*¹³ titulierte sich als Seite für Audiobastler und ist ein frei zugängliches Soundarchiv im Netz. Alle Geräusche und Beispiele, wie Hundegebell, Applaus usw. sind frei von Verwertungsrechten und als MP3-File kostenlos abrufbar. Zurzeit liegen die Sounds in vier Rubriken vor: Atmosphären, Geräusche, Instrumente und Laute ... Das mag nicht sehr viel erscheinen, genügt aber für ein kleines Hörspielprojekt. Eigentlich didaktisch ein alter Hut, macht aber mit dem Computer mehr Spaß und die Resultate können gut anderen zur Verfügung gestellt werden.

Ein möglicher Einsatz der Hörspielbox: Die SchülerInnen erhalten in Gruppen von drei bis fünf SchülerInnen jeweils fünf Geräusche von der *Hörspielbox* in Form einer Liste und eines Links zur Seite Hörspielbox (oder zu einem anderen Soundarchiv) und einen Arbeitsplatz, an dem Audacity oder ein anderes Audiotbearbeitungsprogramm installiert ist. Ihre Aufgabe besteht dann darin, mit den gewählten Soundbeispielen eine kurze Geschichte zu planen, zu schreiben und aufzunehmen. Zum Beispiel bietet sich im Herbst das Thema »Halloween« an oder im Fachbereich DaF/DaZ eine Geschichte zum Thema »Einkaufen«.

Die fertigen Geschichten können zum Beispiel mit *Podhost*, *Wordpress*¹⁴ oder einem anderen Werkzeug anderen SchülerInnen zugänglich gemacht werden bzw. mit einem Link auf der Schulwebpage auch dem Rest der Schule.

8. Nachrichtensendungen von Ö1 oder NDR aktuell

Gerade im Geschichts- oder Geografieunterricht eignen sich Podcasts von Nachrichtensendungen gut, um aktuelles Tagesgeschehen oder historische Ereignisse zeitgemäß und interessant vorzustellen bzw. zu bearbeiten. Hier bietet sich ganz besonders im Bereich Medienkunde zum Beispiel ein Vergleich von Nachrichtensendungen oder im DaF-/DaZ-Unterricht die Erstellung von Zusammenfassungen an. Zeitungen wie die *Westdeutsche Allgemeine Zeitung*¹⁵ (WAZ) und die *Financial Times Deutschland*¹⁶ waren unter den Pionieren, die personalisiertes Podcasting er-

13 <http://www.hoerspielbox.de/frameset.htm> – Die Hörspielbox mit Geräuschen und Tönen.

14 <http://de.wordpress.com/> – Blog und Podcast Host (deutsch).

15 Video-Podcast der *Westdeutschen Zeitung*: <http://www.wz-newsline.de/?redid=443>

16 <http://www.ftd.de/div/podcast/37939.html> – Podcast der *Financial Times Deutschland* (in deutscher und englischer Sprache).

möglichten. Ö1¹⁷ bietet inzwischen, wie der Großteil aller Radio- und Fernsehsender, eine breite Palette an Sendungen als Podcasts an.

9. Mit jüngeren Lernenden: *Die Sendung mit der Maus*-Podcast

Wer erinnert sich nicht gerne an *Die Sendung mit der Maus*? Dieses Video-Podcast¹⁸ eignet sich vor allem für den Unterricht mit jüngeren Lernenden. Im Sachunterricht werden hier anschaulich und unterhaltsam Themen behandelt, die das Allgemeinwissen fördern und oft auch gut im praktischen Unterricht ausprobiert werden können.

10. Literaturunterricht

Viele Podcasts bieten Hörbücher, Kurzgeschichten oder Buchrezensionen und Gespräche mit AutorInnen an. SchülerInnen können als Ausgangspunkt für die literarische Arbeit auch eine Geschichte anhören anstatt sie zu lesen. Als weiterführende Übung können sie auch Teile von literarischen Werken aufnehmen und diese MitschülerInnen zur Verfügung stellen. Die Möglichkeiten sind hier unbegrenzt und in diversen Fachdidaktik Zeitschriften auch schon ausführlich diskutiert worden.

11. Immer wieder Podcasting

Podcasting bietet unzählige Möglichkeiten, Hören zu fördern.¹⁹ Es ist eine neue Form des Radiomachens – und zu Beginn gewiss auch etwas aufwendig, das sei zugegeben. Wer sich aber durch Einstiegshürden nicht abschrecken lässt, kann dem eigenen Unterricht eine zeitgemäße Komponente hinzufügen und findet in Podcasts sicherlich eine spannende Form des »Radio auf Bestellung«. Für diejenigen, die sich gerne näher mit dem Thema auseinandersetzen möchten, bietet die *e-LISA Academy*²⁰ ein praktisches kooperatives Seminar zum Thema »Podcasting« an.

Literatur

FITZ, GERALD: <http://seanfitz.wikispaces.com/networks-june> (2006) [Zugriff: 18.12.2007].

GEOGHEGAN, MICHAEL W.; KLASS, DAN: *Podcast Solutions: The complete Guide to Podcasting*. 2005.

Podcasting Beitrag Lehrer-Online: <http://www.lehrer-online.de/podcasting.php> [Zugriff: 18.12.2007].

RUBENS, ANNIK: *Podcasting. Das Buch zum Audiobloggen*. Köln: O'Reilly 2006.

SCHIEFNER, MANDY: *Podcasts in der universitären Lehre – wie, warum und warum nicht?* Materialien zum ELC-Topic (06.07.2006). E-Learning Center der Universität Zürich. <http://www.unipublic.unizh.ch/campus/uni-news/2006/2261.html> [Zugriff: 18.12.2007].

17 Ö1-Podcasts: <http://oe1.orf.at/podcast/>

18 *Sendung mit der Maus*: <http://www.wdrmaus.de/service/podcast>

19 Eine Unterrichtsvorlage für ein Podcast-Projekt finden Sie auf unserer Homepage: www.uniklu.ac.at/ide

20 e-LISA Academy: <http://seminare.e-lisa-academy.at>

Ursula Esterl, Edith Zeitlinger

»HörensWert«

Anregungen für einen hörbaren Unterricht

Eine wichtige Komponente unseres Themenheftes ist die beiliegende CD mit Hörbeispielen, denn nur so kann das in so vielen Beiträgen angestrebte bewusste Zuhören auch erprobt und mit dem nötigen sinnlichen Eindruck verbunden werden.

Dem Thema Zuhören nähern wir uns über eine Radiosendung, im Anschluss daran stellen wir einige Hörbücher mit Textproben aus der Literatur vor, die den Unterricht bereichern, auf unterschiedliche Weise eingesetzt werden können und auch sehr gut für SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache geeignet sind. Gerne möchten wir uns sehr herzlich bei allen Audio-Verlagen und dem Radiosender Ö1 für die Kooperation und die kostenlose Zurverfügungstellung der hier vorgestellten Hörbeiträge bedanken.

Alle vorgestellten literarischen Titel sind als Buch und CD erschienen und im Handel erhältlich.

Von der Kunst des Zuhörens.

Eine Ö1-Radiosendung aus der Reihe »Von Tag zu Tag« vom 29. März 2007.

Die Radiojournalistin Stella Damm im Gespräch mit dem Märchenerzähler und Dichter Folke Tegetthoff: Ausgangspunkt des Gesprächs ist die Workshopreihe »Schule des Zuhörens«, die Folke Tegetthoff in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Niederösterreich entwickelt hat. Er spricht dabei über die beiden zusammengehörenden Pole: das Erzählen und das Zuhören und über die Bedeutung, die wir dem Ohr, dem Hören, dem Zuhören geben sollten.



Großer Ozean – Gedichte für alle. Gelesen von Hans-Joachim Gelberg und einigen Kindern. 1 CD. © 2001 Beltz Verlag, Weinheim und Basel. Programm Beltz & Gelberg, Weinheim. Produktion: Hörcompany 2001.

»Solange das Gras wächst, solange der Wind weht, solange der Himmel blau ist – gibt es Gedichte.« Und einige der berührendsten, spannendsten, komischsten davon hat Hans-Joachim Gelberg in seiner Anthologie eingefangen. Die CD präsentiert eine Auswahl der an Sprach- und Formenreichtum nur schwer zu übertreffenden literarischen Gustostücke, lauschend können wir in unterschiedliche Welten eintauchen. Es sind Gedichte zum Genießen und Nachdenken, Lachen und Nachahmen von vielen unterschiedlichen AutorInnen für Kinder jedes Alters erdacht.



Rolf W. Brednich: Die Spinne in der Yucca-Palme. Sagenhafte Geschichten von heute. 1 CD. Text: © C.H. BeckVerlag, München 1990. Komposition & Musik: Ulrich Maske © 1999 Chico Neue Medien, Hamburg. Sprecher: Henning Venske.

Kennen Sie auch jemanden, der jemanden kennt, der schon einmal? Rolf W. Brednich, Professor für Volkskunde, hat moderne Wandersagen in mittlerweile fünf Bänden gesammelt. Nun gibt es die Sammlung skurriler, lustiger, mitunter ein wenig grusliger Erzählungen auch zum Anhören. Die kurzen Erzählungen eignen sich sehr gut als Impulse im DaZ- und DaM-Unterricht, zur Schulung des Hörverstehens, zum Nach- und Weitererzählen oder einfach nur zur Unterhaltung. Bestimmt werden Sie sich wundern, wie viele »hundertprozentig wahre« Geschichten Ihre SchülerInnen erzählen können!



Anna Gavalda: 35 Kilo Hoffnung. Aus dem Französischen von Ursula Schregel. Gelesen von Klaus Herm, Davide Brizzi, u. v. a. 2 CDs. CD 1: Deutsch / CD 2: Französisch. Produktion: WDR. © 2005 Der Audio Verlag, Berlin.

David hasst die Schule: Er ist dreizehn Jahre alt, wiederholt zum zweiten Mal eine Klasse, ist ein Fliegengewicht und eine Null im Sport – und zu allem Überfluss gibt's zwischen seinen Eltern ständig Streit. Glücklicherweise ist er nur, wenn er mit seinem Opa Léon im Brettverschlag basteln kann. Als David dann noch einen Schulverweis erhält und sein geliebter Opa schwer krank wird, muss er lernen, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen. Ein Internat, weit entfernt von Paris, in dem man nicht nur lernen, sondern auch in der Werkstatt und im Garten arbeiten kann, könnte der passende Ausweg für ihn sein. Anna Gavaldas erstes Kinderbuch erzählt einfühlsam und mit feinem Humor, aber ohne übertriebene Sentimentalität die Geschichte eines Jungen, mit dem sich bestimmt viele SchülerInnen vor allem in der Sekundarstufe I identifizieren können. Besonders reizvoll ist die zweisprachige Produktion, die zu einem fächerübergreifenden Unterricht einlädt.



Kurt Held: *Die rote Zora und ihre Bande*. 1 CD. © 1998 Patmos Verlag, Düsseldorf. Hörspiel für Kinder ab 8 Jahren. Gesamtlänge 75 Min.

Im Jahr 1941 veröffentlichte der Schweizer Autor Kurt Held (Pseudonym für Kurt Kläber) die auf einer wahren Begebenheit basierende Geschichte der roten Zora und ihrer Bande. In dem Küstenstädtchen Senj beobachtet er eine Gruppe von Straßenkindern, die sich um ein rothaariges Mädchen scharte.

In der Erzählung hausen die aus der Gesellschaft ausgeschlossenen Kinder und ihre Anführerin auf einer Burg und tun es den sagenhaften Uskokern gleich: Sie sind tapfer und mutig, kämpfen um Gerechtigkeit und um ihr tägliches Überleben. Das geht so lange gut, bis ihre Rachezüge gegen die »Gymnasiasten« ein Ausmaß annehmen, das die »ehrenwerten« Bürger von Senj nicht mehr als tragbar erachten. Der Einzige, der sich mit ihnen verbunden fühlt und sich für sie einsetzt, ist der Fischer Gorian. Er hilft ihnen schließlich dabei, ihren Platz im Leben zu finden.

Die Hörspielfassung ist sehr lebendig und ansprechend gestaltet. Zu diesem Text gibt es eine ganze Reihe von Unterrichtsmaterialien, die meisten davon neu gestaltete, da seit Jänner eine Neuverfilmung des Stoffes in unseren Kinos zu sehen ist.

Auf unserer CD ist ein Ausschnitt aus der Mitte des Textes zu hören.

<http://www.stiftunglesen.de/zora/Default.aspx>

<http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=790>

http://www.teachersnews.net/artikel/sek_i/deutsch/004629.php



Mirjam Pressler: *Malka Mai*. Gelesen von Eva Gosciejewicz. 3 CDs. © 2001 Beltz Verlag, Weinheim und Basel. Programm Beltz & Gelberg, Weinheim. Produktion: Der Hörverlag 2001. Gesamtlänge 210 Min.

Diese berührende Geschichte basiert auf dem vielfach preisgekrönten Jugendbuch von Mirjam Pressler. Sie erzählt die Odyssee eines siebenjährigen Mädchens. Malka muss zusammen mit ihrer Mutter, einer jüdischen Ärztin, aus ihrer Heimat an der polnisch-ungarischen Grenze vor den Deutschen fliehen. Als Malka auf der Flucht krank wird, muss sie die Mutter bei Bauern zurücklassen, in der Hoffnung, dass ein einzelnes jüdisches Kind nicht die Aufmerksamkeit der Verfolger erregen wird. Doch das Mädchen wird in ein Ghetto gebracht, wo es lernt, Überlebensstrategien zu entwickeln, die letztlich zusammen mit der beständigen Suche der Mutter dazu beitragen, dass die Geschichte gut ausgeht und sich die beiden wieder finden.

Auch zu diesem Text gibt es zahlreiche gut ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge, unter anderem: *Malka Mai* im Unterricht, Klassenstufe 7 bis 10, alle Schularten (Lernmaterialien) (Beltz Praxis) (Broschiert).

Monika Leubolt

Hörübungen im Deutschunterricht

Beispiele für die Unterrichtspraxis

Diese exemplarische Darstellung von Unterrichtsbeispielen soll interessierten Leserinnen und Lesern aufzeigen, wie Hörschulung im Deutschunterricht stattfinden könnte¹. Neben den Bereichen *Literatur hören* und *Radio hören* – die aus Platzgründen hier ausgeklammert bleiben² – gehören die Bereiche *Die Umwelt hörend wahrnehmen*, *Zuhören als Mittel zum Lernen* und *Zwischenmenschliches Zuhören* zu jenen Bereichen, die sich für eine bewusste Hörerziehung im Deutschunterricht eignen.

Es geht bei Hörübungen vor allem darum, bewusstes Zuhören zu fördern, nicht bloß zu fordern. Schülerinnen und Schüler sollen Zuhören auch als Vergnügen erfahren und nicht immer nur als Hilfsfunktion oder anstrengende Pflicht. Durch die Aufmerksamkeit, die dem Hören in den folgenden Übungen gewidmet ist, wird ihm ein offizieller Eigenwert zugesprochen. Verschiedene Höranlässe sollen den Weg für eigene Hörerlebnisse ebnen. Schülerinnen und Schüler sollen an einen bewussten und verantwortlichen Umgang mit dem eigenen Hören herangeführt werden, ein Bewusstsein für seine Bedeutung entwickeln und schließlich zu erfolgreichen Zuhörerinnen und Zuhörern werden.

MONIKA LEUBOLT ist AHS-Lehrerin für Deutsch und Englisch am BG/BRG Klosterneuburg.
E-Mail: mleubolt@yahoo.com

1 Um eine ausführliche Darstellung von Übungen zu den einzelnen Bereichen bemühte ich mich in meiner Diplomarbeit (Leubolt 2006).

2 Vgl. dazu die Beiträge von Doris Moser und Martin Sankofi in diesem Heft.

1. Die Umwelt hörend wahrnehmen – Die Schulung des Hörens als Wahrnehmungskompetenz

In diesem Bereich geht es vorrangig um eine Sensibilisierung des Hörsinns. Besonders als Einstieg in das Thema Hörschulung ist die Erschließung von Klangwelten als allgemeine Hörsensibilisierung unumgänglich. Wenn Schülerinnen und Schüler versuchen, die Welt mit den Ohren zu entdecken, erleben sie das Hören als erforschende Tätigkeit und schulen ihr Hörbewusstsein. Sie sollen auf *Hörreisen* Hörerfahrungen machen und intensivieren. Über die akustische Dimension sollen sie eine andere, neue Wahrnehmung üben von der Welt, in der sie leben. Das Motto lautet: Erhöre dir die Welt! Sie sollen über ihre Erfahrungen beim Hören sprechen und sich dadurch ihre Hörgewohnheiten bewusst machen, um sie verändern zu können. Im Sinne von Murray Schafers Soundscapes (vgl. Schafer 1972, zitiert nach Dietze 2000, S. 92) sollen sie Landschaften als Klanglandschaften wahrnehmen und erschließen lernen. Die im Folgenden näher beschriebenen Übungen sensibilisieren Schülerinnen und Schüler für die Lautsphäre, in der sie leben. Willkommene sowie unwillkommene Geräusche (Lärm) sollen mit aufmerksamen Ohren wahrgenommen und ein kritisches Bewusstsein für unsere Klangwelt soll entwickelt werden.

Auch das Erstellen von Klang-Collagen und das Thematisieren der Sinneswelt von Blinden und Schwerhörigen (zum Beispiel durch einschlägige Filme) können Aufgaben zu diesem Bereich sein. In einem zweiten Schritt sollen Schülerinnen und Schüler versuchen, ihre Höreindrücke in Sprache zu fassen. In *Geräuschgeschichten* (analog zu Bildgeschichten) kann das Hören als Schreibimpuls dienen. Auch durch die *Hör-Erlebniserzählung*, bei der ein Erlebnis erzählt werden soll, bei dem ein Hörereignis eine besondere Bedeutung hatte, können SchülerInnen zu einer bewussteren Wahrnehmung der akustischen Realität geführt werden. Hörübungen können in diesem Bereich auch im Zuge von Sprachbetrachtung und Rechtschreibung stattfinden, wenn verschiedene Sprachen oder Mundarten gehört und beschrieben werden oder wenn durch das Hören und Nachsprechen von Wörtern die phonologische Bewusstheit in Bezug auf die orthographische Kompetenz geschult wird.

🔊 Stimmen, Klänge, Geräusche – Ein akustischer Vormittag

Reflexion:

- Was hast du in der Früh alles gehört? Welche Geräusche waren auf der Fahrt in die Schule bestimmend? Was hast du alles im Laufe des Schultages bis jetzt gehört? Schließe die Augen und versuche dich zu erinnern!
- Was ist dein Lieblingsgeräusch?
- Was ist Stille für dich? Wo und wann gibt es Stille? Was assoziiert du mit Stille?

Kommentar:

SchülerInnen denken darüber nach, was sie an diesem Tag schon gehört haben, bzw. was sie tagtäglich hören. Diese Reflexion soll sie für Alltagsklänge in ihrer Umgebung sensibilisieren. Ist akustisch realisierte Sprache ein wichtiger Teil dessen,

was sie hören? Der anschließende Vergleich der Ergebnisse im Plenum oder in Kleingruppen macht Wahrnehmungsunterschiede deutlich und schärft die Aufmerksamkeit der SchülerInnen für Klänge, die sie bis dahin nie wirklich bewusst gehört haben. In der zweiten Reflexionsphase denken sie über die Bedeutung von Stille in ihrem Alltag nach. Stille entspricht dem visuellen Bereich der Finsternis und kann mit akustischer Dunkelheit gleichgesetzt werden. Hat sie dadurch einen positiven oder negativen Charakter? Ist sie unheimlich und angsteinflößend, oder wird sie eher als angenehm und konzentrationsfördernd wahrgenommen? Diese unterschiedliche Wahrnehmung von Stille soll thematisiert werden: die Stille als kostbares Gut oder als Zustand der Furcht vor der Abwesenheit von Lauten (= von Menschen).³

☞ **Ein Klangspaziergang durch die Heimatstadt – Anleitung für Oberstufenschüler**
(vgl. Dietze 2000, S. 93 und Westerkamp 2001)

- **Wahl des Ortes**
Suchen Sie sich einen Partner und überlegen Sie sich einen geeigneten Ort für einen Klangspaziergang, zum Beispiel in Ihrer Heimatstadt. Es ist sinnvoll, sich eher in einem kleinen Umkreis zu bewegen.
- **Der Spaziergang**
Dann gehen Sie zu zweit auf diesem selbst gewählten Weg. Einer hat die Augen verbunden/geschlossen und wird von dem anderen geführt, denn mit geschlossenen Augen ist intensives Hören unumgänglich.
- **Bewusstes Hören ist eine lautlose Aktion, daher darf nicht miteinander gesprochen werden!**
Achtung: Sich blind führen zu lassen erfordert ein hohes Maß an Verantwortung von den Führenden und Vertrauen von den Geführten!
Achten Sie besonders auf die folgenden Fragen:
Was ist zu hören an diesem Ort?
Wie hören sich die eigenen Geräusche (z.B. Ihre Schritte) an?
Was hören Sie sonst noch alles (andere Menschen, Naturgeräusche, mechanische Geräusche ...)?
Können Sie die Geräuschquellen identifizieren?
Was ist der leiseste Klang, den Sie hören, was der lauteste?
Wie verändert sich das Klangbild von einem Ort zum anderen?
Gefällt Ihnen, was Sie hören?
- **Rollentausch**
- **Reflexion**
Austausch der Erlebnisse untereinander unmittelbar nach dem Hörerlebnis: die wichtigsten Erkenntnisse schriftlich festhalten.

³ Vgl. Schafers Ausführungen zur Stille in unserer Gesellschaft (1988, S. 301–306).

- Schriftlicher Bericht der Erlebnisse
Was waren Ihre Erfahrungen auf dem Klangspaziergang? (Fragen von oben beantwortet) Haben Sie etwas Neues gehört/erlebt? War etwas besonders erstaunlich/spannend/anders als erwartet?

Kommentar:

Solche Klangspaziergänge können natürlich an vielen verschiedenen Orten durchgeführt werden. Man könnte auch gemeinsam eine Liste von Orten erstellen, die sich für einen Klangspaziergang eignen. Wenn Unterricht außerhalb des Schulhauses aus verschiedenen Gründen schlecht möglich ist, bietet sich zum Beispiel ein Klangspaziergang durch die Schule an.

Es ist auch möglich, ohne verbundene Augen unterwegs zu sein. Wenn die Schülerinnen und Schüler nicht reif dafür scheinen und so ein blinder Klangspaziergang zu gefährlich wäre, kann das Hörerleben auch dadurch intensiviert werden, dass sie zwar mit offenen Augen unterwegs sind, aber immer wieder stehen bleiben, die Augen schließen und dann einfach nur hören. Besonders wichtig für Klangspaziergänge aller Art ist es, den SchülerInnen zu vermitteln, dass bewusstes Hören eine lautlose Aktion ist, dass also in bewussten Hörphasen nicht geredet werden soll (vgl. Dietze 2000, S. 93). Innere Ruhe und Aufmerksamkeit sollen erreicht werden. Das Darüber-Reden erfolgt dann immer erst im zweiten Schritt, nach der Hör-Erfahrung, im Austausch mit den anderen Lernenden. Dabei ist es auch möglich, von den Wahrnehmungen der anderen zu profitieren, im Sinne von: »Ich hör, ich hör, was du nicht hörst ...«.

2. Zuhören als Mittel zum Lernen – Was du *gehört* hast, *gehört* dir

Schülerinnen und Schüler verbringen einen großen Teil der Unterrichtszeit mit (Zu)Hören. Über das Hören sollen sie lernen und Wissen erwerben. Moderner Unterricht arbeitet natürlich auch zunehmend mit Präsentationstechniken durch moderne Medien, die das Lernen mittels visueller Eindrücke erleichtern sollen. Welches Sinnessystem das wichtigste im Lernprozess ist, ist eine umstrittene Frage. Es ist natürlich nicht sehr sinnvoll, das Hören und Sehen im Lerngeschehen gegeneinander auszuspielen. Vielmehr soll das Zusammenspiel unterschiedlich funktionierender Sinnessysteme genützt werden. Da die auditive Lernkultur heute allerdings Gefahr läuft, von visuellen *Lernhilfen* in den Schatten gestellt zu werden, und die Rolle des Zuhörens für erfolgreiches Lernen weitgehend unbeachtet bleibt, erscheint eine Sensibilisierung für das Hören und seine Rolle als Mittel zum Lernen durchaus als sinnvoll.

»Grundsätzlich kann man davon ausgehen, daß ein erheblicher Anteil an formeller und informeller Instruktion über mündliche Vermittlung stattfindet« (Imhof 2004, S. 9). Auch mit der Ausbreitung handlungsintensiver Unterrichtsmethoden, und nicht nur in einem lehrerzentrierten Frontalunterricht, sollen über das Hören viele wichtige Informationen aufgenommen und gespeichert werden. Es

ist deshalb wichtig, das Zuhören als wichtigen Bestandteil einer Lernkultur im Deutschunterricht zum Thema und dadurch bewusst zu machen. Die Fähigkeit, das eigene Zuhörverhalten zu regulieren, ist eine Lernstrategie, die Schülerinnen und Schülern beim selbständigen und kompetenten Lernen hilft und nicht zuletzt auch entscheidend für den Schulerfolg ist (vgl. Imhof 2004, S. 156). Deshalb ist eine Förderung des Zuhörens als Mittel zum Lernen notwendig.

Verschiedene Übungen sollen Lernenden bewusst machen, dass sie während des Zuhörens aktiv an Lernprozessen beteiligt sind. *Hören – Zuhören – Verstehen – Merken* sind die vier Schritte, um Wissen auditiv zu erwerben. Dementsprechend bieten sich hier Übungen zum Training des Aufnehmens, Verstehens und Wiedergebens von gehörten Informationen an. Dazu gehört zum Beispiel die Schulung des detailorientierten Hörens durch das Lösen von Hörkrimis (vgl. Becker 2004a) wie auch das Erlernen von Techniken des Mitschreibens bei mündlichen Vorträgen (vgl. Becker 2004b). Auditives Gedächtnistraining gehört ebenso zu Hörübungen für diesen Bereich. In Verbindung von Zuhören, Konzentration und Merkfähigkeit sollen diese Übungen die Hör-Gedächtnis-Spanne der Schülerinnen und Schüler trainieren und erweitern. Das kann zum Beispiel das hörende Memorieren von eingepackten Gegenständen (»Koffer packen«), von Inhalten bestimmter Sachtexte oder vom genauen Wortlaut in Sätzen (Diktate) sein. Auch die Förderung von auditiven Lern-techniken, wie etwa das Lernen durch gegenseitiges Vorlesen und Zuhören oder das Lernen mit akustischen Eigenproduktionen, hat hier ihren Platz. Zuerst müssen jedoch die Bedingungen für ein gutes Hörklima in der Klasse geschaffen werden:

☞ Das Hörklima verbessern

Reflexion: Bedingungen des Zuhörens

- Was hilft dir zuzuhören?
- Was hindert dich in der Schule oder Zuhause am aufmerksamen Zuhören?

Sammelt auf der einen Seite Faktoren, die das Zuhören fördern und auf der anderen Seite Faktoren, die das Zuhören stören!

Kommentar:

Ein gutes Hörklima ist eine solide Grundlage für Unterricht und Lernen. Sich über Bedingungen zum Zuhören bewusst zu werden ist wichtig, um Störfaktoren – wie etwa andere Tätigkeiten, Tagträume, offene Bedürfnisse, Lärm, hohe Sprechgeschwindigkeit oder mangelnde Übung – gezielt zu vermeiden und förderliche Faktoren – wie etwa innere Gelassenheit, Geduld, Ruhe, gute Raumakustik und eine konzentrierte Haltung – anzustreben (vgl. Seidler/Grau 1988, S. 53, die eine schöne Grafik zu diesem Thema bieten). Es sollen in der Klasse Rahmenbedingungen geschaffen werden, die das Zuhören erleichtern. Ein gutes Hörklima ist unter anderem gekennzeichnet durch:

- die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zuzuhören
- eine gute, lärmfreie Raumakustik (vgl. dazu Klatt et al. 2004 und Hagen et al. 2004)

- hörgerechte Sprache
- das Signalisieren von Zuhörproblemen (zu leise, zu laut, zu schnell ...)
- Zuhörregel: Wenn jemand spricht, sind die anderen still und hören zu. Der Stimme des Sprechers oder der Sprecherin wird Raum gewährt, denn »Zuhören als Ausdruck von Achtsamkeit und Anerkennung ist Grundlage für ein Lernklima, in dem die soziale Konstruktion von Wissen erst möglich ist« (Hagen 2006, S. 22).

3. Zwischenmenschliches Zuhören – Gehör schenken

In den Übungen zu diesem Hörbereich geht es vor allem darum, das Zuhören als Bedingungsfaktor für erfolgreiche Kommunikation ernst zu nehmen und nicht zu sehr auf die Sprecherrolle fixiert zu bleiben. Die Rolle des Zuhörens soll der Rolle des Sprechens in sozialen Kontakten gleichgestellt und in gleichem Maße geachtet werden. *Hörerziehung* soll neben der *Sprecherziehung* als wertvoller Bestandteil einer *Gesprächserziehung* wahrgenommen werden. Schülerinnen und Schüler erleben dadurch, welche soziale Rolle das Zuhören im Umgang mit anderen Menschen hat. Im Gegensatz zum Zuhören als Mittel zum Lernen geht es hier nicht in erster Linie um (eher hierarchisch strukturierten) Wissenserwerb, sondern um dialogisches Zuhören, eine verständnisorientierte Haltung, die ein Geben und Nehmen in der Kommunikation ermöglicht.

Gut Zuhörende sind Sprechenden nicht machtlos ausgeliefert, sondern können jederzeit gestaltend in das Gespräch eingreifen. Niemand soll dazu angehalten werden, sich von monologisch veranlagten Sprechenden »niederreden« zu lassen und dabei Interesse vortäuschen zu müssen. In der Kommunikation zwischen Gleichberechtigten hat jeder und jede das Recht, nicht zuzuhören. Die große Kunst besteht darin, Zuhörbereitschaft bewusst zu verschenken und Zuhören und eigene Stellungnahmen in einem kommunikationsförderlichen Maße zu verbinden.

Am Anfang einer Schule des zwischenmenschlichen Zuhörens stehen Übungen, die Ziele wie Empathie und aufrichtiges Interesse an anderen Menschen verfolgen. Beim Analysieren von Gesprächssituationen und Kommunikationsmodellen⁴ kann gutes und schlechtes Zuhörverhalten reflektiert und diskutiert werden. Dann folgt das Einüben bestimmter Zuhörtechniken. In der Literatur zum erfolgreichen Zuhören werden verschiedene Formen und Methoden empfohlen. Besonders oft zitiert wird das »aktive Zuhören«. Diese Methode geht zurück auf Gordons »Familienkonferenz« (vgl. Gordon 1977) und wird charakterisiert durch eine bestimmte Art, auf Gehörtes zu reagieren. Das aktive Zuhören ist geprägt von Perspektivenübernahme und Empathie, durch anschließendes Paraphrasieren und Verbalisieren des Gehörten sollen die Zuhörenden den Sprechenden das Gefühl geben, verstanden zu werden (vgl. dazu Stierlin/Schulz von Thun 2000, S. 30–31).

⁴ Besonders geeignet ist zum Beispiel das Modell »Der vierohrige Empfänger« (Schulz von Thun 1981, S. 45).

¶ **Der kontrollierte Dialog** (vgl. Klippert 1998, S. 142 und Berthold 2000, S. 79–82)

Im kontrollierten Dialog sollen Schülerinnen und Schüler die Techniken des aktiven Zuhörens erproben. Um das gegenseitige Verstehen zu fördern, sollen sie sich die Zeit nehmen und die nötige Disziplin aufbringen, die Aussage der Gesprächspartnerinnen und -partner immer zuerst mit eigenen Worten möglichst prägnant zu wiederholen, eine Berichtigung oder Bestätigung des Wiedergegebenen abzuwarten und dann erst den eigenen Standpunkt vorzubringen. Dazu gibt die Lehrkraft den Lernenden kontroversielle Themen vor, wie zum Beispiel:

- Auch Frauen sollen Militärdienst leisten!
- Rauchen in Restaurants gehört verboten!
- Formel-1 Rennen sind keine sportlichen Veranstaltungen!
- Fernsehen macht dumm!

Kommentar:

Um klar zu demonstrieren, worauf es bei dieser Aufgabe ankommt, kommen zu Beginn am besten zwei Lernende nach vorne und führen vor der Klasse einen kontrollierten Dialog zu einem dieser Themen durch. Dabei korrigiert die Lehrkraft behutsam etwaige Abweichungen von den Regeln, um das Ritual für alle klar zu machen. Die anderen haben die Aufgabe, das verständnisorientierte Zuhören der beiden zu beobachten, die Regeln des verständnisvollen Paraphrasierens zu überwachen und ihre Beobachtungen danach mitzuteilen. Wenn die spezielle Dialogtechnik klar ist, werden die Lernenden in Dreiergruppen aufgeteilt und dürfen sich ein Thema aussuchen: A ist pro, B ist contra und C beobachtet den Ablauf des Dialogs und gibt den Dialogführenden Feedback. Zum Abschluss teilen die Beobachter und Beobachterinnen der einzelnen Gruppen der Klasse ihre Beobachtungen mit und vergleichen die Ergebnisse.

4. Ausklang

Durch diesen Einblick in mögliche Hörübungen wurde versucht, verschiedene Arten von Hörerziehung im Deutschunterricht aufzuzeigen. Hörerziehung kann ohne großen Aufwand in andere Lernbereiche des Deutschunterrichts – wie zum Beispiel Aufsatzerziehung, Sprachbetrachtung, Rhetorik und Kommunikationstraining – integriert werden. Der Einfluss von bewusstem Hören auf das Lerngeschehen ist nicht zu unterschätzen. Wenn die Fertigkeit Hören im Deutschunterricht die verdiente Aufmerksamkeit bekommt, wenn deutlich gemacht wird, dass der Wert des Hörens und Zuhörens geschätzt wird, kann das eine Aufwertung im Bewusstsein der Jugendlichen bewirken. Sicherlich wäre die Erwartung überzogen, bewusste Hörschulung alleine könnte die Schule zu einem Ort der Ruhe und Konzentration machen. Aber durch die erhöhte Aufmerksamkeit für das akustische Umfeld können Schülerinnen und Schüler zur bewussten Mitgestaltung angeregt werden. Wenn Hören und Zuhören Themenschwerpunkte im Deutschunterricht bilden, werden sich die Wahrnehmungsgewohnheiten der jungen Menschen ohne

Zweifel verändern und erweitern. Letztlich kann Hörerziehung zu einem vertieften sozialen Miteinander beitragen.

Literatur

- BECKER, SUSANNE: Hördetektive. Fälle lösen mit Kommissar Schlotterteich. In: *Deutsch 1* (2004a): Hören, Verstehen, Wiedergeben. inkl. Audio CD und CD-ROM, S. 6–9.
- DIES.: Wie war das noch mal? Das Mitschreiben im Unterricht üben. In: *Deutsch 1* (2004b): Hören, Verstehen, Wiedergeben. inkl. Audio CD und CD-ROM, S. 18–21.
- BERTHOLD, SIEGWART: *Im Deutschunterricht Gespräche führen lernen. Unterrichts Anregungen für das 5.–13. Schuljahr*. Essen: Neue Deutsche Schule 2000.
- DIETZE, LENA: Soundscapes – Klanglandschaften, Soundwalks – Klangspaziergänge. Drei Projekte zum Zuhören. In: Huber, Ludowika; Odersky, Eva (Hrsg.): *Zuhören – Lernen – Verstehen*. Braunschweig: Westermann 2000, S. 92–103.
- Fachlehrplan Deutsch für die AHS-Oberstufe* (BGBl. II Nr. 277/2004 vom 8.7.2004). In: http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [Zugriff: 29.12.2007].
- FENK, AUGUST: Begreifen durch Hören und Sehen? In: Klagenfurter Projektgruppe Medienerziehung (Hrsg.): *Massenmedien verstehen. Hintergrundwissen für Lehrer und Medienerzieher*. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1991, S. 82–88.
- GORDON, THOMAS: *Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind*. Hamburg: Hoffmann und Campe 1977, 10. Aufl.
- HAGEN, MECHTHILD: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Mit 8 Abbildungen, 4 Tabellen und einer CD. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006 (= Edition Zuhören 6).
- HAGEN, MECHTHILD; HUBER, LUDOWIKA; KAHLERT, JOACHIM: Wie hört sich unsere Schule an? Den »Hörraum Schule gestalten«. In: *Grundschule 2* (2004), S. 41–42.
- IMHOF, MARGARETE: *Zuhören und Instruktion: empirische Ansätze zu psychologischen Aspekten auditiver Informationsverarbeitung*. Münster et al.: Waxmann 2004 (»Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 44).
- KLATTE, MARIA; MEIS, MARKUS; NOCKE, CHRISTIAN; SCHICK, AUGUST: Lernumwelt = Lärmumwelt?! Akustische Bedingungen in Schulen und ihre Auswirkungen auf das Lernen. In: *Grundschule 2* (2004), S. 38–40.
- KLIPPERT, HEINZ: *Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht II*. Weinheim-Basel: Beltz 1998, 4. Aufl.
- LEUBOLT, MONIKA: *Schon gehört? Ziele und Möglichkeiten von Hörerziehung im Deutschunterricht*. Diplomarbeit, Universität Wien 2006.
- SCHAFFER, R. MURRAY: *schule des hörens – notizen diskussionsbeiträge übungsbeispiele aufgaben*. Wien: 1972 (zitiert nach Dietze 2000, S. 103) [Englische Originalausgabe: Ear Cleaning. Ontario: 1967.]
- DERS.: *Klang und Krach. Eine Kulturgeschichte des Hörens*. Aus dem Amerikanischen von Kurt Simon und Eberhard Rathgeb. Hrsg. von Heiner Boehnke. Frankfurt/M.: Athenäum 1988. [Englische Originalausgabe: The Tuning of the World. Ontario 1977.]
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN: *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1981.
- SEIDLER, BURKHARD; GRAU, HERWIG: Hörst du auch, was ich höre? In: *Praxis Deutsch* 15/88 (1988), Hören und Zuhören, S. 52–53.
- STIERLIN, LARISSA; SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN: Zur Psychologie des guten Zuhörens. In: Huber, Ludowika; Odersky, Eva (Hrsg.): *Zuhören – Lernen – Verstehen*. Braunschweig: Westermann 2000, S. 26–38.
- WESTERKAMP, HILDEGARD: *Soundwalking*. In: <http://www.uni-oldenburg.de/musik-for/soundscape/blatt6.htm> [Zugriff: 09.04.2006]. – Ursprüngliche Quelle: Sound Heritage, Volume III Number 4 Victoria B.C., 1974, revised 2001.

Camilla Badstübner-Kizik

»Fremde und eigene Kultur(en) hören« Methodische Anregungen für ein (inter)kulturelles Hörtraining im DaF-/DaZ- und DaM-Unterricht¹

Die folgenden methodischen Anregungen verarbeiten Angebote der interkulturellen Fremdsprachendidaktik, des bilingualen Sachfachunterrichts, der prozessorientierten Mediendidaktik sowie der Musikpädagogik.² Sie können für unterschiedliche Zielgruppen adaptiert, variiert und selbstverständlich ergänzt werden.

Die möglichen Ziele eines (inter)kulturell relevanten Hörtrainings bestehen in:

- der Förderung von bewusster und intensiver (auditiver) Wahrnehmung
- dem Einüben von Geduld und Ausdauer in ungewohnten bzw. neuen (Hör-)Situations
- der Stärkung von Sensibilität, Empathiefähigkeit und Toleranz
- der Anregung zu Austausch und Zusammenarbeit
- dem Formulieren von weiterführenden, persönlich relevanten Fragen als Grundlage eines autonom verantworteten und gesteuerten Wissenserwerbs
- dem Erwerb konkreten kulturspezifischen Wissens in verschiedenen Bereichen.

CAMILLA BADSTÜBNER-KIZIK ist seit 1990 in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache in Polen, Österreich und Deutschland tätig. Universität Gdansk/Lehrstuhl zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden. E-Mail: cbkizik@univ.gda.pl

1 Wir stellen hier eine Auswahl vor. Eine umfassendere Auflistung der methodischen Anregungen finden Sie auf unserer Homepage: www.uni-klu.ac.at/ide

2 Vgl. genauer Badstübner-Kizik 2007, dort auch konkrete Unterrichtsbeispiele und -szenarien aus dem Bereich DaF und ausführliche Literaturhinweise.

Schwerpunkt Wahrnehmungsintensivierung (*ear-training/perception training*)

- während des Hörens aus einer größeren Menge die zur Musik »passenden« Bilder/Wörter aussuchen und die Auswahl begründen
- für gehörte Lieder/Musikstücke Titel ausdenken und die Wahl begründen
- während des Hörens vorbereitete »Ereigniskarten« in eine zum Verlauf der Musik passende Reihenfolge legen (und die Wahl begründen) (vgl. Franz/Shine 1997)
- während des Hörens »Hörgeschichten« zur Musik schreiben
- (in Gruppen) während des Hörens Ja/Nein-Fragen, W-Fragen zur Musik beantworten (z. B. »Spielt eine Geige mit?/Wie viele Instrumente könnt ihr unterscheiden?«)/ähnliche Fragen zu Musik eigener Wahl erarbeiten
- (in Gruppen) unterschiedliche Hörquizaufgaben lösen und selbst erstellen (z. B. »Wer singt hier?/Welches Stück passt hier nicht?«)
- unter Verwendung vorgegebenen Wortschatzes Melodie/Rhythmus/Charakter/Stimmung von Musikstücken beschreiben
- sich die eigenen Hörgewohnheiten bewusst machen und vorstellen/mit anderen vergleichen (z. B. bevorzugte Tageszeit/bevorzugter Platz beim Musikhören)
- »Hörwege«/»Geräuschkarten« anlegen (z. B. »Was ich auf dem Schulweg höre«/ »Sommerabend im Garten«; vgl. Wermke 1995, S. 207)

Schwerpunkt (auditives) Gedulds- und Ausdauertraining

- bei Musik, die besonders gut ankommt) in Partnerarbeit Liedtexte beim Hören mit-schreiben (d. h., die Lieder so oft hören, bis alle Lücken geschlossen sind)
- »subjektbezogenes« Hören trainieren (z. B. über Fragen zu positiven oder negativen Gefühlen, Assoziationen diskutieren; vgl. Bastian 1997, S. 204)

Schwerpunkt (intra- und interkulturelle) Sensibilität/Empathie/Toleranz

- musikalische Vorstellungsrunden durchführen (z. B. »Meine Lieblingsmusik ist ...«; vgl. Murphey 1992, S. 17f.)
- individuell kommentierte Hitlisten/Klassenkassetten/Klassenliederbücher usw. anlegen (und austauschen)
- über einen längeren Zeitraum »klingendes Tagebuch« führen und kommentierend vorstellen, d. h. täglich aufschreiben/aufzeichnen, welche Musik gehört wurde (vgl. Murphey 1992, S. 57)
- musikalische Entwicklungen/Biographien berühmter Komponisten/Musiker in verschiedenen Ländern synoptisch zusammenstellen und präsentieren
- kurze Musikstücke aus unterschiedlichen Regionen präsentieren (Lieder in anderen Sprachen lernen)
- sich mit InterpretInnen/KomponistInnen »identifizieren« und »Fragen zur Person« (auch fiktiv) beantworten, anschließend ausgewählte Musikstücke dazu hören
- verschiedene (auch kritisch beurteilte) Musikarten mit Hörbeispielen neutral kommentierend vorstellen
- auf der Grundlage eigener oder vorgegebener Argumente und Hörbeispiele Pro- und Contra-Diskussionen zu verschiedenen Musikarten führen (auch fingierte Diskussionen zwischen Eltern-Kindern, Großeltern-Enkeln usw.)

Schwerpunkt Austausch/Zusammenarbeit

- auf der Grundlage von Liedern/Musik Lerngruppen bilden (z.B. nach regionaler Herkunft der Musik, Entstehungsepochen, Liedthemen usw.)
- gemeinsam Musik hören (anschließend Eindrücke/Wirkungen zusammentragen)
- visuell/szenisch/verbal gemeinsame Improvisationen zu Musik vorbereiten und präsentieren (z. B. »Playbackshows«)

Schwerpunkt Fragen

- gemeinsam Wissen zu Musikstücken/KomponistInnen/InterpretInnen in Assoziogrammen zusammentragen und ordnen
- musikbezogene Analogien/Vergleiche anstellen und begründen (»Das ist wie .../Das erinnert mich an ...«)
- »naive«/»banale«/»sensationslüsterne«/»unbequeme« Fragen zu Musikstücken/ Liedern/InterpretInnen usw. sammeln

Schwerpunkt Wissenserwerb

- literarische Texte (auch Poesie) durch (z. B. zeitlich, stimmungsmäßig passende) Musik »vertonen« und Auswahl begründen
- thematische »Hörcollagen« anfertigen und kommentierend präsentieren (z. B. »Aktuelle deutschsprachige Musikbands«, »Musikstadt Wien«, »Musik des Barock«)
- Kompositionen zum gleichen Thema/mit der gleichen Funktion in verschiedenen Kulturen suchen und (nach formalen oder inhaltlichen Kriterien) kommentierend vergleichen (z. B. Kinderlieder, Nationalhymnen)
- Musikquiz für die Lerngruppe selbst erarbeiten
- zeitlich (inhaltlich) passende Soundtracks/Trailermusik zu Filmen suchen und kommentierend präsentieren
- zu einem Thema passende Kompositionen, Bilder und (literarische) Texte zusammensetzen und in Sammelmappen/Wandzeitungen/Gruppenbüchern usw. kommentierend präsentieren (vgl. z. B. Blell 1994, besonders als längerfristige Projekt- und Jahresarbeiten)

Literatur (siehe auch Bibliographie zu meinem Artikel S. 66–74):

BADSTÜBNER-KIZIK, CAMILLA: *Bild- und Musik Kunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2007.

BLELL, GABRIELE: Popmusik im Englischunterricht unter Beachtung textlicher und musikalischer Komponenten. In: *Fremdsprachenunterricht* 37/46, 6 (1993), S. 317–321.

BLELL GABRIELE: Cross-Over: Literature, Paintings and Music. In: *Fremdsprachenunterricht* 38/47, 3 (1994), S. 172–175.

DOMMEL, HERMANN; SACKER, ULRICH: *Lieder und Rock im Deutschunterricht. Akkorde und Worte*. München: Goethe Institut München 1986.

FRANZ, MARIANNE; SHINE, MARINA: Das Wasser fließt, die Wellen brechen. Unterrichts Anregungen zu »Die Moldau« von Bedřich Smetana. In: *Fremdsprache Deutsch* 17 (1997), S. 44–45.

MURPHEY, TIM: *Music & Song*. Oxford/New York: Oxford University Press 1992.

WICKE, RAINER E.: Das Aquarium. Fächergreifender Unterricht anhand der Musik von Saint Saëns »Karneval der Tiere«. In: *Primar* 13 (1996), S. 35–39.

Andreas Mudrak

Hören und Lesen im Vergleich

Ein Wahrnehmungsexperiment zur Erzählung *Das Bettelweib von Locarno* von Heinrich von Kleist

1. Die Affektwirkung von Kleists Spukgeschichte wahrnehmen

Heinrich von Kleists kürzeste, zuerst 1810 in den *Berliner Abendblättern* erschienene Erzählung¹ ist eine Art Schauermärchen bzw. -sage über eine ruhelose Wiedergängerin, die einen adligen Schlossbesitzer durch das stetige Wachhalten seiner Schuld an ihrem Tod in einen grauenvollen Selbstmord treibt.

Der novellenartig aufgebaute Text präsentiert in atemberaubender Steigerungsdramatik ein Spukphänomen, das in einem Zimmer – dem zentralen Geschehnisraum – effektiv abläuft. Die Erzählweise des Textes ist durch eine Nähe zu boulevard-journalistischer Berichtsprache und zur »mündlich überlieferten Volkspoesie«

ANDREAS MUDRAK ist Gymnasiallehrer für Deutsch, Italienisch und Sport am Karl-Rehbein-Gymnasium in Hanau (Hessen/Deutschland), Verfasser von Lern- und Lektürehilfen sowie Mitglied des Autorenkreises der Zeitschrift *Praxis Deutsch*. E-Mail: mudrak.andreas@gmx.de

1 Textgrundlage für dieses Modell ist die Erzählfassung von 1811 in der von Helmut Sembdner herausgegebenen Gesamtausgabe: *Heinrich von Kleist: Sämtliche Werke und Briefe*, Bd. 2, München: Hanser 1993, 9. Aufl., S. 196–198. Der Text ist überdies leicht zugänglich und ausdrückbar (aber nicht zitierfähig für wissenschaftliche Zwecke!) auf folgenden Webseiten: <http://gutenberg.spiegel.de/kleist/erzaehl/locarno.htm> und www.kleist.org/texte/DasBettelweibvonLocarnoL.pdf. Da die Erzählung genau aus 20 Sätzen besteht, werden Primärtextzitate im Fließtext durch Satznummerangaben in Klammern nachgewiesen.

(Landfester 1998, S. 152) gekennzeichnet. Als Erzählerinstanz lässt sich ein dilettantischer Chronist ausmachen, der die Geschehnisse nur unzureichend kolportiert (vgl. Oberlin 2006, S. 102f.). Aufgrund seiner sperrigen Hypotaxe als Ausdruck einer mündlichen Erzähltradition ist der Text mit eigenartigen inhaltlichen, zeitlichen und besonders räumlichen Widersprüchen durchsetzt.

Häufig ist bemerkt worden, wie Leser bei der Erstrezeption die Erzählung als normale Gespenstergeschichte wahrnehmen, ohne ihr Augenmerk auf die eigenartigen Erzählbrüche zu richten (vgl. zuletzt Mein 2006, S. 16ff.). Somit erscheint es sinnvoll, einmal herauszufinden, wie die Schüler sich vom Rezeptionsangebot des Textes imaginativ leiten lassen. Das Unterrichtsmodell, das in der Oberstufe an einem allgemein bildenden Gymnasium mit Schülern im Alter von 16 und 17 Jahren (Jahrgangsstufe 12) erprobt wurde, verfolgt deshalb das Ziel, über produktive Zugänge die Schüler vorrangig mit dem sensitiven Wahrnehmungsangebots dieses Textes zu konfrontieren, ohne in einer genauen Analyse die semantischen Irritationen herauszuarbeiten. Der Umgang mit dem Text ist in ein *motivierendes Wahrnehmungsexperiment* eingebettet: *Es ist zu untersuchen, ob der wirkungsvoll rezitierte oder eher der still gelesene Text die Affektwirkung des Spuks steigert und dadurch die Handlung besser behalten und wiedergegeben werden kann.* (Meine Ausgangshypothese war, dass der Text beim Hören insofern stärker auf die Schüler wirkt, als vielen von ihnen Märchenstoffe aus der kindlichen [Vor-]Lesesituation noch vertraut sind. Zudem entspricht die »dramatische Anbahnung« der Handlung eher den Hörgewohnheiten; vgl. Oberlin 2006, S. 103.)

Die Eingangsimpulse münden dann in unterschiedliche Produktionsaufgaben, die als Erkenntnismittel eine Reflexion über die wirkungsästhetische Qualität der unterschiedlichen Rezeptionsweisen Hören und Lesen anbahnen.

2. Die Bedeutung des Zimmers im Schloss

Der Text nimmt eine gezielte »Engführung von Vergeltung und Raumsemantik« (Landfester 1998, S. 146) im allgegenwärtigen Zimmer vor, das nur in Verbindung mit dem Leidensweg der Bettlerin existiert.

Dass sich der Leidensweg – der dann zum Spuk wird – so ins Gedächtnis einprägt, hängt besonders damit zusammen, dass er sich gleichförmig wiederholt und durch Lautzeichen (»Stöhnen und Ächzen« [3]) untermalt ist. Das Geräusch hebt die Mitleid erregende Situation der Bettlerin hervor; außerdem betont es indirekt das unbarmherzige Verhalten des Marchese, dessen moralische Schuld in der unterlassenen Hilfeleistung nach dem Ausrutscher der armen Bettlerin besteht.

Hinzu kommt die immense raumbezogene Bedeutungsaufladung des Zimmers: Gerade durch seine exakte Bewegungsspur ist der Leidensweg im Tiefen- und Breitenraum dimensioniert und zusätzlich noch in einer gut erinnerbaren objektbezogenen Raumverdichtung verkettet (Schloss – Zimmer – Winkel – Ofen).

Somit ist die Rachehandlung in der Erzählung direkt an das Zimmer gekoppelt, in dem die Bestrafung sich vollzieht. Um den für ihn entsetzlichen Spuk zu beenden, dem er anscheinend aufgrund seiner Schuld nicht wie seine Frau entrinnen kann,

bleibt dem Marchese nicht anderes übrig, als das gesamte Schloss zu vernichten, weil eben das abstrakte Zimmer in Wirklichkeit überhaupt nicht fassbar ist. Und damit dies gründlich geschieht, zündet der Bedrängte das gesamte Schloss vorsorglich, in Nachahmung der Zimmertopographie, »an allen vier Ecken« (19) an. Dass ein solcher aberwitziger Vorgang, bei dem der Schlossbesitzer in Windeseile wie ein Wahnsinniger durch das riesige Schloss rasen muss – und das auch noch mit einer wohl eher schwach brennenden Kerze! – ist nur eine der erzählerischen Verrücktheiten (oder Kleists Unachtsamkeiten?), die dann noch vom überraschenden Schluss überboten wird: Denn anscheinend hat der Marchese noch während des Brandes seine Knochen im Schloss verstreut, weil diese erst »zusammengetragen« (20) werden müssen.

Im Schlusssatz (20) wird auch rückverweisend eine erneute Fokussierung des Winkels als räumlich verdichteter Ort des Unfalls der Bettlerin vorgenommen. Genauso wie die Alte kommt der Marchese »auf die elendigste Weise« um, und wie ein konserviertes Denkmal der Verfehlung werden »seine weißen Gebeine in dem Winkel des Zimmers, von welchem er das Bettelweib von Locarno hatte aufstehen heißen«, zusammengelegt.

Es zeigt sich also, dass das Spukzimmer keinesfalls den Gesetzen einer fiktiven Realität genügt. Das Zimmer ist ein Absolutraum, der ausschließlich an das wiederholte Spukphänomen gebunden ist. Seine opake, unstimmige Existenz als Teilort des Schlosses verweist es ins Reich des Irrealen. In der Erzählwelt des Sagenumwobenen bleibt es eben ein nur »erwähntes« und »besagtes« Zimmer, das zum Zwecke legendenhafter Ereignismitteilung für die im Titel genannte Bettlerin einen Ort als Denkmal der Erinnerung liefert.

3. Die Phase der Erstrezeption

Es scheint während der Erstrezeption das Phänomen aufzutreten, dass zunächst die widersprüchliche Erzählwelt überblendet wird: Im Gegensatz zu dem regelmäßigen, zur Mitternachtsstunde ablaufenden Geräuschspuk im Zimmer entwirft der Text eine fiktive Erzählwelt, die ohne feste Kontur und ohne logische Chronologie bleibt. Hinsichtlich der Einbettung des Zimmers in die Raumkoordinaten des Schlosses fühlt sich der Erzähler nicht an notwendige Daten einer wahrscheinlichen Realwelt gebunden. Unstimmige räumliche und zeitliche Angaben erschaffen eine »Welt, die auf den ersten Blick so harmlos und geordnet schien« und »sich letztlich in ihrer Banalität als zumindest genauso irrational und unbegreiflich in ihrem Wesen wie die gespenstische Spukwelt« (Leroy 1979, S. 175) herausstellt.

Ob man sich nun lesend oder hörend Kleists brüchiger Fiktion während der Phase der Erstrezeption nähert, die semantischen und auch syntaktischen Widersprüche können erst in analytischer Feinarbeit erkannt werden. Dass diese Unstimmigkeiten allerdings der Bedeutungszuweisung und damit dem Verstehen dieser Erzählung zunächst in keinster Weise im Wege stehen, lässt sich hirnbio-logisch mit der selektiven Wahrnehmung erklären. Die Sinnessysteme nehmen aus dem komplexen Textgebilde anscheinend nur solche Signale auf, mithilfe derer ein

kohärentes, in sich stimmiges Bild konstruiert werden kann (vgl. zu den Vorgängen von Wahrnehmen und Erinnern Singer 2002, z. B. S. 78 ff.).

Gedächtnispsychologisch ist lange bekannt, dass zunächst nur der Kern eines Textes, seine auffälligen Details und die Emotionen, die er vermittelt, wahrgenommen und gespeichert werden. Deshalb ist die Erinnerung auch eine aktive Rekonstruktion der behaltenen Teile zu einem sinnvollen Ganzen, wobei diese Rekonstruktion insbesondere auf der Grundlage der emotionalen Aspekte erfolgt (vgl. Edelmann 2000, S. 166f.).

So erregt der Kleist'sche Text kraft des bewegten mnemonischen Leidens-Bildes in der Exposition unbewusst Mitleid beim Leser für das arme Bettelweib und evoziert so eine unterschwellige Sozialkritik an der Adelswelt. Dadurch wird der eigentlich normale Umstand, dass ein Adliger einer Bettlerin den für sie rechtmäßigen Platz zuweist – galt doch der Platz hinter dem Ofen als Ort für Faule, Träge und geringschätzig Behandelte² – als unbarmherziger Akt interpretiert. War bereits das von der Marquise wenigstens aus Mitleid behelfsmäßig eingerichtete Strohlager nur eine ärmliche Lagerstätte für Vagabunden, spricht der Marchese gleichsam mit seinem willkürlichen Befehl den schicksalsträchtigen Schimpfspruch aus, der vermutlich bedeuten soll: »Verfluchtes Weib, scher dich zum Teufel!« Dadurch ist die Handlung so angelegt, dass eben dieser Fluch, der zum schlimmen Ausrutscher mit Todesfolge führt, wiederum mit fatalen Konsequenzen auf den Marchese zurückfällt, die man folgendermaßen ausdeuten könnte: Wirtschaftlicher Ruin, Wahnsinn, Persönlichkeitszerfall (italienischer Adelstitel »Marchese« wird zum französischen »Marquis«), Suizid.

4. Zur Durchführung

4.1 Die erste Rezeptionsphase erleben und reflektieren

Die Lerngruppe wird geteilt: Eine Schülergruppe liest den Text in stiller Einzellectüre in einem einzigen Lektüredurchgang (nach welchem der Text wieder eingesammelt wird). Die zweite Gruppe bekommt die Novelle wirkungsvoll vorgelesen oder über einen CD-Player vorgespielt³, gleichfalls in einmaligem Hördurchgang. Zur beruhigenden Einstimmung auf die konzentrierte Unterrichtsarbeit werden den Schülern vorher einige Vorabinformationen auf einem Merkblatt geliefert (Materialien 1a und 1b). (Hinweise zur Praxis: Eine Abdunkelung des Raumes verstärkt das Hörerlebnis und lässt die Spukgeschichte voll zur Geltung kommen – aber

2 Vgl. das Lemma »Ofen«, in: *Deutsches Wörterbuch* von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. 16 Bände (in 32 Teilbänden). Leipzig: S. Hirzel 1854–1960. – Quellenverzeichnis 1971, Bd. 13, Sp. 1157.

3 Die meines Erachtens beste Rezitation stammt von Wolfgang Hinze, in: *Heinrich von Kleist: Die Marquise von O... / Das Bettelweib von Locarno*. Naxos: Münster 2001 (Hörbuchauszeichnung des Monats Oktober 2001 vom Seminar für Allgemeine Rhetorik in Tübingen).

Wahrnehmungsexperiment / Lesegruppe (Material 1a)**Leseauftrag:**

Ihnen wird ein Text vorgelegt, den Sie bitte sehr aufmerksam, aber nur einmal durchlesen (Lesezeit beträgt etwa 7–8 Minuten)! In dem Text dürfen keine Markierungen vorgenommen werden. Entspannen Sie sich vor dem Lesen, versuchen Sie aber aufrecht zu sitzen und voll konzentriert zu sein.

Wichtig!

*Während und nach dem Lesen sprechen Sie bitte **nicht** mit Ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, sondern versuchen bitte, das Gelesene noch einmal Revue passieren zu lassen. Sie können sich gerne Notizen dazu machen.*

Wahrnehmungsexperiment / Hörgruppe (Material 1b)**Hörauftrag:**

Es wird Ihnen ein Text von etwa 7:20 Minuten Dauer vorgespielt.

Bitte entspannen Sie sich. Nehmen Sie eine bequeme, aber aufrechte Sitzhaltung ein (ohne den Rücken an den Stuhl anzulehnen), um sich voll auf den Text konzentrieren zu können. Versuchen Sie bitte, sich den Inhalt des Textes wie in einem »inneren Film« vorzustellen.

Wichtig!

*Während und nach dem Hören reden Sie bitte **nicht** mit Ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, sondern versuchen, das Gehörte noch einmal Revue passieren zu lassen. Sie können sich dabei gerne Notizen machen.*

bitte vorher die Schüler fragen! Wenn sich die Möglichkeit bietet, zwei Kursräume nebeneinander »vorzureservieren«, erspart man sich viel Laufarbeit!

4.2 Produktionsorientierte Zugänge

Sofort im Anschluss an die Rezeptionsphase werden in den beiden Gruppen jeweils drei verschiedene Instruktionen (Materialien 2–4) – gleichmäßig je nach Gruppengröße verteilt – in verschlossenen Umschlägen per Zufallsprinzip den Schülern überreicht. Diese Produktionsaufgaben, für deren Bearbeitung mindestens 20 Minuten eingeplant werden sollten, dienen der inhaltlichen Vergegenwärtigung der Handlung mittels unterschiedlicher Symbolisierungsformen, die gezielt am Textangebot ansetzen:

1. »*Filmnacherzählung*«: Die Schüler versuchen, sich die Erzählung wie einen inneren Film vorzustellen und dann nachzuerzählen. Funktionell knüpft dieser Auftrag nicht nur an das mündliche Erzählpotenzial des Textes an, sondern ebenso an alltagssprachliche Erzählarten: Jugendliche akzentuieren die Steigerungsdramatik besonders von medial rezipierten Handlungen (vor allem aus Filmen oder Games) oder Erlebnissen häufig durch szenische Darstellung (im Sinne der Erzähltypik von Stanzel); sie wechseln also die Erzählsituation, genauso wie auch Kleist nach dem Tempuswechsel in Satz 16 die berichtende Er-

Wahrnehmungsexperiment / Lesegruppe + Hörgruppe (Material 2)**»Filmnacherzählung«:**

Stellen Sie sich vor, Sie treffen gerade eine Freundin/einen Freund, der/dem Sie den Inhalt eines Films nacherzählen möchten!

Sie können gerne Ihre »Filmnacherzählung« mehrmals einüben.

Wahrnehmungsexperiment / Lesegruppe + Hörgruppe (Material 3)**Radiomeldung:**

Verfassen Sie bitte eine Radiomeldung auf Grundlage des Textes und finden Sie einen spannenden Titel (Headline) und Untertitel.

Bitte schreiben Sie sachlich, dabei so umfassend wie nötig und so knapp wie möglich. Halten Sie sich möglichst an folgenden Aufbau:

- Was ist *wo* und *wann* geschehen? Welche *Personen* sind beteiligt gewesen?
- Welche Einzelheiten sind *wie* (und *warum*) passiert?
- Evtl. kurzer Schlusskommentar

Wahrnehmungsexperiment / Lesegruppe + Hörgruppe (Material 4)**Skizzen:**

Welche Orte bzw. Räume sind in dem Text von besonderer Wichtigkeit?

Versuchen Sie, mithilfe einer oder mehrerer Skizzen, die räumlichen Begebenheiten und die Bewegungen in den Orten/Räumen wiederzugeben. (Bewegungen von Personen können Sie als Pfeile darstellen!)

(Keine Angst: Auf zeichnerisches Können kommt es nicht an!)

zählweise aufgibt und szenisch den Leser die Geschehnisse im Zimmer hautnah miterleben lässt.

2. *Radiomeldung mit Titel und Untertitel:* Diese Instruktion ist ein Schreibauftrag, der ebenso wie die mündlichen Nacherzählungen Aufschluss über das Erfassen des Gelesenen bzw. Gehörten geben soll. Schwierigkeiten bereitet dabei die Strukturierung nach der Wichtigkeit des Informationsgehaltes.
3. *Skizze zu den räumlichen Gegebenheiten:* Es ist anzunehmen, dass vor allem die Exposition vorstellungsleitend sein wird: Der erste Satz ist eine beschreibende Sequenz, die ähnlich einem filmischen Zoom den Leser von einem Panorama zu Details führt: Von den Bergen ausgehend über das Schloss in das Zimmer hinein auf das Bettelweib. Danach vollziehen sich der Sturz und der diagonale Sterbengang der armen Frau im Zimmer.

4.3 Kurzpräsentation und Auswertung

Die Teilnehmer der »Lesegruppe« und der »Hörgruppe« präsentieren nacheinander ihre Produkte, um Aussagen über die Wirkungsweise der divergierenden Darbie-

tungsarten machen zu können. Zuerst sollten die Versuche der mündlichen Nacherzählungen vorgetragen werden. Damit die einzelnen nacherzählenden Schüler nicht von den Versuchen der anderen beeinflusst werden, dürfen sie erst nacheinander in den Klassenraum treten. Die zuhörende Restklasse erhält den Hörauftrag, stichwortartig die wesentlichen Stationen mitzunotieren.

Die Radiomeldungen und Skizzen werden an zwei Pinnwänden (eine wiederum für die »Lesegruppe«, die zweite für die »Hörgruppe« vorgesehen) fixiert und sind für eine stille Begutachtung offen. Um das sich anschließende Auswertungsgespräch erkenntnisleitend zu moderieren, sollte die Lehrkraft hierbei die Rezeptions- und Deutungsaspekte aus den Erläuterungen zu Thema und Zielsetzungen (Unterkapitel 1–3) hinzuziehen. Die Auswertung in meinem Kurs hat folgende tendenzielle Ergebnisse gezeitigt:

Zu 1. Nacherzählungen:

- *Lesegruppe*: alle Nacherzählungen recht knapp; Exposition stark verkürzt durch fast lose Aneinanderreihung (z. B. »St. Gotthard«, »Unglück im Fremdenzimmer«, »Frau auf Stroh«, »gestürzt«, »gestorben«); Betonung finanzieller Notlage des Marchese; Schlossbrand.
- *Hörgruppe*: alle Nacherzählungen sehr ausführlich; bereits ziemlich genaue räumlich-zeitliche Wiedergabe des Eingangsbildes (Überblendbild Schlossruine, »Filmaufnahme über Schloss«, »Rückblende Jahre davor«); Leidensweg (inklusive »Krücke«, »Kreuz«, und »Ächzen und Stöhnen«); Betonung der Schmerzen der Bettlerin (»schwere Verletzung«, »schreit vor Schmerzen«); interessanterweise bereits differenziertere Raumwiedergabe (»jetzt prunkvolles Zimmer«, »sie gehen zum Zimmer hoch«); »Spuktest« im Zimmer mithilfe des Hundes ziemlich genau erinnert; Brand.

Zu 2. Radiomeldungen:

Die oberste Relevanz in beiden Gruppen nimmt der Schlossbrand (in Titel oder Untertitel) ein (z. B. »Geisterschloss geht in Flammen auf«, »Schlossbrand – Mann zündet sein eigenes Schloss an!«).

- *Lesegruppe*: symptomatische Auffälligkeit: lückenhafte Ereignischronologie; insgesamt kaum kohärenter Strukturzusammenhang
- *Hörgruppe*: fast lückenlose Ereignischronologie; Zusammenhang zwischen Bettelweib, Geräuschspuk und Tod des Marchese

Zu 3. Skizzen:

Fast alle haben zwei Teilzeichnungen (a + b) angefertigt:

- a) Vorstellungüberblendung im Einleitungssatz (im Aufriss mit teilweise geographischer Genauigkeit: in Norditalien, am Fuße eines Gebirges);
 - b) Vorgang im Zimmer
- *Lesegruppe*: für (a) vorwiegend Grundrisszeichnungen (Draufsicht; zweidimensional)
 - *Hörgruppe*: für (a) dreidimensionales Zimmer. (Obwohl der Gang der alten Frau

zweidimensional vonstatten geht (»quer... über«; scheinbar von einer Ecke in die andere, wo sich der Ofen befindet), ziehen die Schüler anscheinend die Information »mit hohen und weitläufigen Zimmern« unbewusst hinzu.)

Fazit: Die Hörgruppe scheint die Geschehnisse besser zu erinnern. Den Hörschülern gelingt es anscheinend eher, sich die Höhe und Tiefe des Schlossraumes genauer vorzustellen und sie speichern den im Erzählrahmen des Märchenhaften/Sagenhaften (»einst« + Plusquamperfekt) eingebetteten sensitiven Leidensweg der Bettlerin raumbezogener ab.

Die Schüler vermuteten, dass der komplex überstrukturierte Text beim stillen Lesen zu hohe Anforderungen an die Informationsaufnahmefähigkeit stellt. Beim Hören würden durch Stimme, Betonung, Pausensetzung und Intonation des Vorlesers eindringlichere Eindrücke erfahren.

Literatur

- KLEIST, HEINRICH VON: Das Bettelweib von Locarno. In: Ders.: *Sämtliche Werke und Briefe*. Hrsg. von Helmut Sembdner. 9. vermehrte und revidierte Aufl. Bd. 2. München: Hanser 1993, S. 196–198.
- DERS.: [Hörbuch mit Musik] *Die Marquise von O... / Das Bettelweib von Locarno*. Sprecher: Wolfgang Hinze. Münster: Naxos Hörbücher 2001 (Klassiker der Literatur; 2 CD).
- EDELMANN, WALTER: *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz 2000, 6. vollst. überarb. Aufl.
- LANDFESTER, ULRIKE: Das Bettelweib von Locarno. In: Hinderer, Walter (Hrsg.): *Kleists Erzählungen. Interpretationen*. Stuttgart: Reclam 1998, S. 141–154.
- LEROY, ROBERT: Die Brüchigkeit als Erzählprinzip. In: *Études Germaniques* 34 (1979), S. 164–175.
- MEIN, GEORG: Fantastik als Korrektiv der Wirklichkeit. Überlegungen zur Theorie des Fantastischen und zu Kleists Bettelweib von Locarno. In: *Der Deutschunterricht* 3 (2006), S. 10–20.
- OBERLIN, GERHARD: Der Erzähler als Amateur. Fingiertes Erzählen und Surrealität in Kleists Bettelweib von Locarno. In: *Kleist-Jahrbuch* 2006, S. 100–119.
- SINGER, WOLF: Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen. Über Nutzen und Vorteil der Hirnforschung für die Geschichtswissenschaft. In: Ders.: *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1571), S. 77–86

Auf unserer CD (Track 19–21) finden Sie die gesamte Erzählung.
Mit freundlicher Genehmigung von Naxos Deutschland GmbH.



Heinrich von Kleist: *Das Bettelweib von Locarno*
Gelesen von Wolfgang Hinze. 2 CDs.
© 2001 Naxos, Münster.
(Katalognummer: NHB 20302)
www.naxos.com und www.classiconline.com

Gregor Chudoba

Akzeptierendes Hören

Erarbeitung eines Hörspiels im Deutschunterricht

Der Artikel beschreibt einen möglichen Zugang zur Produktion eines Hörspiels unter Einsatz dramapädagogischer Mittel. Vorgestellt wird ein Entwurf für den Bereich DaF/DaZ, der aber mit geringem Aufwand variierbar und auch für den DaM-Unterricht adaptierbar ist. Angelpunkt des Produktionsprozesses ist das akzeptierende Hören, das mit dramapädagogischen Mitteln eingeführt und in weiterer Folge als Kommunikationsstrategie auf die Hörspielbearbeitung übertragen wird.

1. Einleitung

LISTEN!
Eleven Commandments for Improv (*improvenyclopedia.org*)

Das Erarbeiten eines Hörspiels hat trotz der semantischen Nähe nicht primär mit *Hören* zu tun. Es fördert nicht vorrangig und nicht augenscheinlich den Ausbau der Fertigkeit Hören im Sprachunterricht. Zuvorderst bietet die Produktion des Hörspiels Anlässe für dialogisches und manchmal auch monologisches Sprechen.

Warum ist es dennoch angebracht, in einer Schwerpunktpublikation zur Fertigkeit Hören einen Text zur Hörspielproduktion einzufügen? Weil sich bei der Erarbeitung des Hörspiels authentische Gesprächsanlässe en masse ergeben, mit sinn-

vollen Interaktionen, die verstehendes Hören voraussetzen und üben. Damit wird nicht nur eine Grundforderung dramatischen Arbeitens erfüllt, die Keith Johnstone beschreibt als: »[actors ought] to live in the present, to listen and respond to what [is] given by their partners« (Wiebe o.A., Abschnitt 3).¹ *Listen and respond* – mündliches Interagieren steht auch im Zentrum der Arbeit am Hörspiel. Verstehendes, verarbeitendes Hören bildet die Basis für alles weitere sprachliche Agieren bei der Hörspielproduktion. Womit letztlich das Hören doch eine zentrale Rolle spielt.

Darüber hinaus stellt die Erarbeitung eines Hörspiels einen integrativen Zugang par excellence dar: keine der vier Fertigkeiten ist hier verzichtbar. Angesichts der hohen Intensität, mit der Lernende im Allgemeinen an Hörspielen arbeiten, bei zugleich besonders niedrigem affektivem Filter², stellt sich die Frage nach der übungstypologischen Einordnung nur mehr bedingt. Vorrangig interessiert, dass »Students will feel the interest and desire to interact and communicate only if the *affective filter* in class is low« (Ronke 2005, S.105) und dass sich aus dieser Bereitschaft zu lernen vielfältige Lernanlässe gewinnen lassen.

Das Hörspiel verlangt in seiner Erarbeitung somit eine authentische, weil realiter notwendige, Interaktion zwischen den LernerInnen und bietet vielfältige Anlässe, die Fertigkeit Hören, verschränkt mit den anderen Fertigkeiten, engagiert zu üben.

Der im Folgenden dargestellte Entwurf beschreibt ein mehrfach erprobtes Konzept für den Unterricht DaF/DaZ, ist aber mutatis mutandis auch leicht für den muttersprachlichen Unterricht einzusetzen. Das Hauptaugenmerk des Unterrichtsplans liegt auf der Hinführung zur Textarbeit. Die Produktion an sich kann dann weitgehend projektartig und eigenständig von den Lernenden abgewickelt werden.

Die kursiv gesetzten Zitate stammen aus einem Projekt mit Studierenden der Schwerpunktausbildung DaF/DaZ an der Universität Klagenfurt. Den beteiligten StudentInnen sei auch an dieser Stelle mein Dank ausgesprochen.

2. Lehr-/Lernziele

- Kognitiv: Wortschatzarbeit; Ausspracheschulung; dialogisches, gelenktes Sprechen; Genres in Literatur und Film; Automatisierung der Rollentexte
- Sozial: diskursives Arbeiten in der Gruppe bei Texterstellung; Kooperation im Team bei Aufnahme und Bearbeitung
- Affektiv: Freude am Prozess und (oft noch mehr) am Produkt

1 Eine orale Tradition von Keith Johnstones *Theatersport* beschreibt eine dreigliedrige »Golden Rule« für gelingende Theaterimprovisation: Listen – Accept – Mind the Status. Mit »Listen« und »Accept« ist dabei die achtsame und bejahende Wahrnehmung dessen gemeint, was der Interaktionspartner anbietet.

2 Das Konzept des *affektiven Filters* (Stephen Krashen, 1981) beschreibt hier den affektiven Anteil des Lerngeschehens.

- Lern- und Arbeitsstrategien: Förderung der Autonomie durch Produktion oder Adaption von Texten zur Aufnahme; entdeckendes Lernen von technischen Verfahren bei Aufnahme; Einbindung kreativer Gestaltung bei Hintergrundgeräuschen; Aktivierung von fachübergreifendem und von Weltwissen

3. Zielgruppe

Deutschlernende Erwachsene, GER-Niveau ab B1.

4. Dauer

Der Zeitbedarf der hier vorgestellten Sequenz ist mit zumindest 90 Minuten zu beziffern. Für das gesamte Projekt inklusive Aufnahme in Kleingruppen und Wiedergabe vor der Plenargruppe sind sieben Stunden ein Richtwert.

5. Unterrichtsablauf

5.1 Dramapädagogische Hinführung

[M]it einer guten Gruppendynamik [ist es] noch immer möglich, das Beste herauszuholen.

Zur Einrichtung eines »Spielraums«, das ist zur Erreichung einer Haltung, die späteres dramatisches Handeln unterstützt, werden Warm-ups aus der Dramapädagogik eingesetzt. Dabei werden sowohl soziale wie auch kreative Prozesse vorweggenommen und geübt. Für weitere dramapädagogische Übungen empfehlen sich Wessels (2000) und Maley/Duff (2001).

- *Namen funken*: Sitzkreis, gemeinsames rhythmisches Klatschen auf Schenkel, dann in die Hände, dann jeweils Fingerschnipsen rechts und links. Teilnehmer A nennt beim rechten Schnipsen den eigenen Namen und beim linken Schnipsen den Namen von Teilnehmer D. In der nächsten Runde nennt Teilnehmer D erst den eigenen Namen, dann den von Teilnehmer X usw.
- *Kettensatz*: Teilnehmer A sagt ein Wort, Teilnehmer B wiederholt das Wort und fügt eines hinzu. Teilnehmer C wiederholt den gesamten Text und fügt ein Wort hinzu usw., so dass sich eine Geschichte ergibt. Der/Die LehrerIn weist hin auf: Definition der dramatischen Einheiten von Personen, Situation und Handlung – nicht im aristotelischen Sinn, sondern als Kategorien der Textbeschreibung: Über wen wird eine Geschichte erzählt? Wie heißen die Personen? Wo spielt die Geschichte? Was ist das Thema, der Konflikt, die spannende Frage der Geschichte?
- *Standbild*: Drei Freiwillige stellen, nach Absprache im Off, ein Standbild zur Geschichte aus Schritt *Kettensatz*. Währenddessen werden die anderen LernerInnen instruiert für
- *Gelenkte Pantomime*: Das Standbild wird in einer Neuinterpretation durch die ZuseherInnen aufgelöst. Die drei DarstellerInnen folgen nun in pantomimischer Darstellung den Anweisungen der ZuseherInnen, die zu dem entstandenen Bild

eine neue Geschichte erzählen. Dabei ist auf die Koordination und wechselseitige Stimulation der Darstellenden und Erzählenden zu achten. Die Geschichte wird als Kettengeschichte erzählt, ähnlich dem *Kettensatz*: jedeR Zuschauende fügt jeweils einen Satz zur Geschichte hinzu. Wieder ist wichtig, dass die Rollen benannt werden, dass Klarheit über die Situation und vor allem über das Thema der Geschichte erzielt wird, d. h. die zusehenden AutorInnen müssen diese Punkte füllen. Weiters wird auf ein Verständnis des Spannungsbogens hingearbeitet (vgl. 5.2).

Die Übungen *Kettensatz* und *Gelenkte Pantomime* dienen dazu, einen zentralen Begriff der Dramapädagogik einzuführen: den des Hörens und Akzeptierens.³ Nur wer auf seine Kommunikationspartner hört und deren Angebote akzeptiert, kann sich kreativ in ein Team einbringen. Entsprechend müssen die Lernenden in diesen Übungen beständig bereit sein, vorgefasste Absichten aufzugeben und sich Neuem zu öffnen. Wer zu früh schon weiß, wohin ein Kettensatz tendiert und sich einen Plan für den eigenen Beitrag zurechtlegt, wird immer wieder erleben, dass die MitspielerInnen davor dem Satz eine gänzlich andere Richtung verleihen. Hören und Akzeptieren des Gebotenen sind Voraussetzung dafür, dass ein Satz zustande kommt. Dieser Zugang soll auch explizit gemacht werden. Zugleich wird damit aber eine Haltung für die spätere Arbeit an der Texterstellung gelernt: Hören und Akzeptieren macht auch das gemeinsame Schreiben eines Textes möglich, selbst wenn in einer Reflexionsphase manches überarbeitet wird. Dieses Hörverständnis, das zuweilen anmutet wie Anweisungen aus Konfliktlösungstechniken und Kommunikationslehren, ist ein zentraler Inhalt der Unterrichtseinheit. Hören wird zu einem aktiven, verstehenden Vorgang auf intentionaler Ebene. Die Schritte *Kettensatz* bis *Gelenkte Pantomime* können wiederholt werden.

5.2 Dramatheorie

Zentrale Begriffe zur Erstellung eines dramatischen Textes werden vorgestellt. In der Tabelle 1 (Tafel, Flipchart, Overhead) werden im Plenum Genres eingetragen: Welche Genres kennen wir aus Filmen oder Literatur? Welche typischen Personen kommen darin vor? Welche Situationen und Themen (auch Topoi) gehören dazu?

Der Spannungsbogen wird noch einmal benannt und niedergeschrieben: Einführung und Steigerung > Höhepunkt > Lösung⁴

³ Vgl. dazu Keith Johnstone (1999) und die wiederkehrende Bedeutung des Akzeptierens.

⁴ Hier geht es nicht um eine literaturtheoretische Diskussion oder auch nur Darstellung von Techniken des Dramas. Die gewählte Strukturierung einer Handlungsführung dient als Hilfestellung bei der Texterstellung.

Genre	Personen	Situation	Thema
Liebesfilm	junge, hübsche Menschen; reich und arm; ...	romantische, auch exotische Plätze; historische Settings; Ballabende; ...	Überwindung von Familienhass; Trennung und Wiedervereinigung; ...
Krimi	Schurke; Opfer; PolizistIn; fälschlich VerdächtigteR; ...	dunkle Räume; soziale Gegensätze; Großstadt; ...	Gut und Böse; Rache; Kampf gegen Übermacht; Heldentum; ...
Heimatfilm; SciFi; Western; Dokumentation; Melodrama; Märchen usw.

Tabelle 1

5.3 Impuls

Die Spur im Schnee von Ludwig Hirsch wird vorgespielt (aus *Dunkelgraue Lieder*, Polydor 1978), erst nur ein paar Takte. Folgende Frage soll geklärt werden: »Um welches Genre mag es sich bei diesem Lied wohl handeln?« Antworten begründen lassen.

Es folgt ein beinahe vollständiges Hören, allerdings wird unmittelbar vor der Lösung der erzählten Geschichte die Wiedergabe gestoppt. Die Identität der verborgenen »Bestie« bleibt geheim. Wenn nötig schon vor dem Hören Vokabelvorentlastung, danach jedenfalls eine Verständnisklärung, nochmaliges Hören. Die Situation muss in ihren Grundzügen klar sein.

5.4 Aufgabenstellung

Teilung in Gruppen zu je vier oder fünf Personen. Anweisung:

»Ihre Aufgabe lautet nun, ein Hörspiel zu schreiben und aufzunehmen, das mit der eben gehörten Situation zusammenhängt. Das kann eine Geschichte *vor* der gehörten Situation sein, eine *parallel* laufende Handlung oder natürlich auch eine Lösung und Fortführung. Überlegen Sie sich zuerst, welches Genre Sie wählen und legen Sie Personen, Situation und Thema fest.«

Fakultativ erfolgt gleich nach der Aufgabenstellung im Plenum eine Vokabel- und Redemittelsammlung. Besprochen und festgelegt werden Zeitplan und Arbeitsablauf, technische Abwicklung und Aufnahmedauer. Letztere ist kurz zu halten, ca. fünf Minuten, da das mehrfache Wiederholen der Aufnahmen und gegebenenfalls das Editieren danach viel Zeit in Anspruch nimmt. Bei vorsichtiger Kalkulation erfordert eine 5-minütige Aufnahme drei bis fünf Stunden an Arbeit.

5.5 Produktion

[Die Erzeugung] gestaltete sich äußerst arbeitsintensiv und produktiv, was allerdings in einem sehr viel positiveren Sinne zu sehen ist, als ich es jemals hätte erahnen können.

Die Arbeit am Text wird noch im Unterricht begonnen, danach wird eine Präsenzeinheit zur selbständigen Arbeit freigegeben. Weitere Treffen der Kleingruppen sind auch außerhalb der Präsenzzeiten durchzuführen.

Essentiell ist eine Korrektur der Texte vor der Aufnahme sowie eine Begleitung der Aufnahme hinsichtlich der Aussprache und Sprechtechnik. Der audiotecnischen Komponente muss nicht mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, als seitens der Lernenden von sich aus erbracht wird. Manche Gruppen werden mit mehrspurigen Aufnahmen, Überblendungen und vorgefertigten Hintergrundgeräuschen arbeiten, anderen reicht ein Diktiergerät zur Aufnahme. Wichtig ist die verständliche Reproduzierbarkeit der Aufnahmen.

5.6 Vorführung

Es war einfach faszinierend, welche Vielfalt an Ideen hinsichtlich der Ausgestaltung der Charaktere, der Plotfindung und schließlich der Problemlösung in den einzelnen Gruppen entwickelt wurde. Meine Eindrücke auf den Punkt gebracht: Es war ein Ohrenschaus!

Die Vorführung der Hörspiele vor dem Plenum wird zelebriert. Bei entsprechendem Gruppenklima kann man Bewertungen ähnlich den aus der Filmindustrie bekannten Preisen vergeben lassen, alle erhalten dabei einen Stimmzettel. Oder es gibt kleine Anerkennungspreise für alle.

5.7 Weiterführung

Ein Anschluss an die Arbeit am Hörspiel kann durch das Verfassen von Texten anderer Textsorten mit inhaltlichem Bezug erfolgen, etwa durch das Verfassen von Lebensläufen zur Rollencharakterisierung, durch das Schreiben von Zeitungsberichten oder auch durch das Erstellen von Plakaten. Damit kann an andere Themen des Unterrichts angeknüpft werden.

5.8 Benotung

Eine Bewertung der künstlerischen Arbeit, die darüberhinaus im Team mit schwer zuordenbaren Anteilen der Einzelnen entstanden ist, soll unterbleiben. Falls systembedingt eine Benotung notwendig ist, sollte sie sich auf die Nebenprodukte beziehen, etwa auf die unter 5.7 genannten Zusatztexte, die in Einzelarbeit zu erstellen sind. Wichtig ist, die Bewertungskriterien schon vorab zu klären, auch wenn damit gezeigt wird, dass es keine Noten zu verdienen gibt – die intrinsische Motivation reicht erfahrungsgemäß beim Hörspiel vollends aus.

Eine Kritik des fertigen Produkts ist nur dann sinnvoll, wenn sie in einer weiteren Arbeit anwendbar ist. Andernfalls läuft eine Bewertung Gefahr, nicht auf der Sach-

ebene sondern auf der Beziehungsebene wahrgenommen zu werden und einen unnötig schalen Nachgeschmack zu hinterlassen.

6. Variationsmöglichkeiten

- *Inhalte:* Je nach Schwerpunktsetzung im Unterricht lassen sich besondere Wortfelder oder Themenbereiche in die Hinführung zur Hörspielarbeit integrieren, ebenso wie interkulturelle, friedenspädagogische oder fachübergreifende Inhalte. Das Hörspiel bietet dem gewählten Inhalt nur eine Form, gleichsam eine Bühne.
- *Sprachniveaus:* Bei wenig fortgeschrittenen Sprachkenntnissen wird die Szene so gewählt, dass das bis dato erworbene Sprachmaterial eingesetzt werden kann, etwa durch erste Begegnungen (Sprechakt »sich Vorstellen«) in einem Krimi. Zur Unterstützung für AnfängerInnen kann auch chorisches Sprechen genutzt werden (auch mit einem dissonanten Chor!), oder die Lehrperson kann in Rolle gehen, d. h. auch einen Part übernehmen.
- *Stimulus:* Als Impuls kann besonders auch bei AnfängerInnen und wenig Fortgeschrittenen anstelle eines sprachgebundenen Hörtextes oder Liedes auch ein Bild dienen; oder es werden von einer Comicseite die Textstellen gelöscht und diese Matrix von den Lernenden mit Text gefüllt. Damit wird zusätzlich die Charakterisierung der Figuren erleichtert und eine theatralische Gestaltung der Sprechtexte angeregt. Genauso eignet sich eine literarische Vorlage zur Dramatisierung oder Adaption – entscheidend ist nur die Stimulation der Phantasie und dass der Inhalt dem Unterrichtsziel entspricht.

7. Kommentar

Ein großer Vorteil des Hörspiels liegt darin, dass sich die Lernenden mit ihren jeweiligen Fähigkeiten einbringen können: Texte, Geräusche, Technik, Cover – Kenntnisse und Talente, die sonst im Unterricht nicht zum Tragen kommen, haben ihren Auftritt. Voraussetzung ist, dass den Kleingruppen der nötige Freiraum eingeräumt wird, auch wenn dieser zu Beginn als große Herausforderung wahrgenommen wird. Bei der Arbeit an und mit den Texten selbst sind unterschiedliche Sprachniveaus kein Hindernis; es kommt zu verstärktem Peer-Learning innerhalb der Gruppe, weshalb inhomogene Gruppen auch kein Problem an sich darstellen. Hörspiele gelingen mit sehr jungen Lernenden ebenso wie mit SeniorInnen, mit Lernenden auf A1-Niveau ebenso wie mit MuttersprachlerInnen.

Weiterführende Literatur

Zur Erstellung und zum Einsatz von Hörspielen im Unterricht ist vor allem im englischsprachigen Raum viel Material zu finden, u. a. bei:

<http://www.irdp.co.uk/scripts.htm>

principles of writing radio drama; tim crook – Schritt-für-Schritt Hinführung, sehr detailliert und sehr konkret.

http://nomediakings.org/doityourself/doityourself_radio_drama.html

Do-It-Yourself Radio Drama; Gregg Taylor – Mehr als Grundlagenpapier als für den unmittelbaren Einsatz geeignet.

<http://www.audiotheatre.com/resource.html#over>

Audio Theatre Webpage; Henry Howard (?) – Zahlreiche Verknüpfungen auf Seiten zum Thema Hörspiel (radio dramas oder audio theatre). Hilfreiche Seite, die aber einiges an Arbeitsaufwand verlangt.

<http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/library/radiodrama/>

Creating a radio drama with your students using the story of Babushka; Department for Education and Skills (UK) – Plan zur Produktion eines Hörspiels mit Elementen der Dramaarbeit. Viele Anregungen, die aber nicht direkt umsetzbar sind und Hintergrundwissen voraussetzen. Weitere Materialien für Englischlehrende.

http://www.bbc.co.uk/writersroom/writing/tips_radiodrama_general.shtml

WRITING RADIO DRAMA; BBC Writersroom – Behandelt den Prozess des Schreibens, jedoch nicht spezifisch auf Sprachunterricht ausgerichtet.

Literatur

IMPROVENCYCLOPEDIA: http://improvencyclopedia.org/references/Eleven_Commandments.html [Zugriff: 30.8.2007].

JOHNSTONE, KEITH: *Impro*. London: Methuen 1979.

JOHNSTONE, KEITH: *Theaterspiele*. Berlin: Alexander Verlag 1999, 2. Aufl.

KRASHEN, STEPHEN: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Eigenverlag online 2002 (Erste Auflage als Buch: Oxford: Pergamon Press 1981).

MALEY, ALAN; DUFF, ALAN: *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: CUP 2001.

RONKE, ASTRID: *Wozu all das Theater?* Dissertation, TU Berlin 2005.

WESSELS, CHARLYN: *Drama*. Oxford: OUP 2000.

WIEBE, CHRISTOPHER: *On the Spot: The Story of Improvisational Comedy in Edmonton*. In: <http://www.epl.ca/edmontonacitycalledhome/EPL EdmontonCityCalledInterpretationsSingle.cfm?id=19> [Zugriff: 20.8.2007].

Tonaufnahmen

Ein Ausschnitt aus einem Kurzhörspiel, das nach oben beschriebenem Verlaufsplan erzeugt wurde, findet sich auf der beigelegten CD. VerfasserInnen sind Studierende des Schwerpunktbereichs DaF/DaZ an der Universität Klagenfurt.

Bestie in Reimen (Edith Mair, Marion Meyer, Theresia Orda-Dejtzter, Bianca Steiner, Gerda Wobik)

5 Auf alle angegebenen Web-Adressen wurde im August 2007 zugegriffen.

Markus Köhle

Poetry Slam

Ein unsystematischer, dafür aber leidenschaftlicher
Szeneeinblick von Markus Köhle, der schreibt, um
gehört zu werden

1. Eine auf jüngsten Ereignissen basierende Einleitung

Am 19. Oktober 2007 fand im Wiener WUK die erste Österreichische Poetry Slam Meisterschaft (Ö-Slam) statt. Anfang Oktober 2007 ging in Berlin die zehnte gesamtdeutschsprachige Poetry Slam Meisterschaft über die Bühne. Mitte Oktober wurde in Köln die zweite Staffel der WDR-Poetry-Slam-Fernsehsendung aufgezeichnet. Im WUK slammten 22 KandidatInnen aus ganz Österreich in zwei Vorrunden, einem Semifinale und einem Finale um die Gunst des Publikums. In Berlin ritterten 150 EinzelteilnehmerInnen und zahlreiche Teams um den Prestigetitel. In Köln wurden 45 SlammerInnen geladen und der Preis war, neben einem Honorar, der Fernseh- und Internetauftritt. In Wien feierten circa 600 ZuhörerInnen den Sieger, in Berlin waren es circa 1.700, der WDR hat immerhin der ersten Staffel vom letzten Jahr eine weitere folgen lassen. Die nächste gesamtdeutschsprachige Slam Meisterschaft wird vom 19. bis 23. November 2008 in Zürich ausgerichtet werden, der nächste Ö-Slam aller Wahrscheinlichkeit nach in Innsbruck. Der WDR-Slam wird in neun Folgen ab Jänner 2008 ausgestrahlt.

In Deutschland und der Schweiz muss man das Genre Poetry Slam niemandem mehr erklären, in Österreich sollte man dies jedoch unbedingt tun, denn es stellt

MARKUS KÖHLE studierte in Innsbruck und Rom Germanistik und Romanistik, unterrichtete in Tunis Deutsch als Fremdsprache, ist Moderator und Organisator des Bierstindl Poetry Slams in Innsbruck, Projektassistent an der Uni eben dort und schreibt seit geraumer Zeit um sein Leben und an der Dissertation zum Thema Literarisches Leben in Tirol (www.autohr.at).
E-Mail: markus.koehle@student.uibk.ac.at

sich nicht selten heraus, dass vor allem jene, die sich besonders informiert geben, selbst noch nicht oder höchst selten einen Poetry Slam besucht haben. Ein österreichisches Phänomen. Abgesehen vom Naturell der ÖsterreicherInnen könnte das allerdings auch mit den Anfängen der Poetry Slam Szene in Österreich zu tun haben.

2. Geschichte? Meinetwegen.

In den 1980er Jahren in New York hatte ein Literaturinteressierter genug von Tischdecken- und Wasserglaslesungen in miefigen Räumen und gebar die Idee des Poetry Slams (mehr z. B. auf: www.slam2007.de; dort sind auch weiterführende Literaturhinweise zu finden). Zehn Jahre später wurde dieser Idee dann auch im deutschsprachigen Raum da und dort eine Bühne gegeben. Das waren (zumindest in Österreich) anfangs meist Open Mikes ohne Regeln und dieser absolute Freiheits- und Nichteinschränkungsgedanke war dann ziemlich bald der Todesstoß für einige der so genannten Poetry Slams der ersten Generation. Denn ein Poetry Slam ist eben kein Kostümfest, keine Artisterie- und Clownmanege und auch keine Marathonlesung, sondern eine Abendveranstaltung von Leuten und für Leute, die gerne unterschiedlichste Texte präsentiert bekommen und sich darüber austauschen wollen.

3. Was bitte ist ein Poetry Slam?

Ein Poetry Slam ist ein Wettlesen um die Gunst des Publikums, ist inszenierte Bühnen-Poesie, die vom Publikum bewertet wird. Das ist die Ausgangsposition, das wissen alle, die einen Poetry Slam besuchen, bzw. wissen sie es spätestens nach dem ersten Besuch. Und alle dürfen auch mitmachen, vorausgesetzt, sie tragen eigene Texte vor und halten sich an die wenigen Regeln: Zeitlimit (meist fünf Minuten), keine vorwiegenden Gesangstücke und keine technischen Hilfsmittel (dazu gehören Kostüme, Instrumente und Schnickschnack, vom Blatt abgelesen darf aber werden). Mehr soll an dieser Stelle nicht erklärt werden, exemplarisch verweise ich auf das Regelwerk des regelmäßigen Wiener Poetry Slams »textstrom«: www.textstrom.at

Die Bewertungsmodelle sind von Slam zu Slam verschieden, die gängigsten Methoden sind: Applauswertung und Publikumsjury (Punktevergabe). Der gängigste Poetry Slam Vorwurf ist: Aber man kann doch Literatur nicht objektiv bewerten! Ja, richtig, kann man nicht. Und darum geht es auch gar nicht. Die Bewertung ist vorwiegend fürs Publikum. Die direkte Bewertung der wahrgenommenen Texte ist eine Einstiegshilfe, entscheidend ist dann, darüber auch zu diskutieren, und vor allem wenn das Publikum nicht mit der Jurywertung übereinstimmt, ist für Debatten bereits gesorgt. Wichtig ist, die Jurywertung nicht allzu ernst zu nehmen, regelmäßige Slam-TeilnehmerInnen wissen, dass jede Jurywertung subjektiv ist, sie wissen aber auch, dass es immer individuelles Feedback gibt. Denn die Atmosphäre auf einem Slam ist entspannt, die Leute gehen aufeinander zu und Neulinge werden motiviert weiterzumachen. Ums Gewinnen geht es bei einem richtigen Poetry Slam nicht



wirklich, zumal es ja auch kaum etwas zu gewinnen gibt, von Ruhm, Anerkennung, manchmal Schnaps und gelegentlich freiwilligen Spenden abgesehen.

4. Was bitte ist Slam Poetry?

Da bei einem Poetry Slam prinzipiell alle mitmachen dürfen, sofern sie eigene Texte vortragen, reicht die Textpalette von Storytelling über Spoken Word, Rap, Kabarett und Sprachexperiment, bis zu Mundartdichtung, Lautmalerei und interaktiven Freestyles. Das heißt, Slam Poetry lässt sich in keine der traditionellen Schubladen einordnen, sondern ist vielmehr ein neues Genre, das aus der Schnittmenge aller Textgattungen besteht, die sich in fünf Minuten ohne technische Hilfe auf die Bühne bringen lassen. Generell kann man aber festhalten: Slam Poetry wird geschrieben, um mündlich vorgetragen, um gehört zu werden.

Ein guter Slamtext entsteht höchst selten spontan. Die Ausnahmen bilden hier die Freestyler, die allerdings um so mehr Zeit in die Technikerarbeit des Freestyletextens investieren. In der Regel geht der Erstpräsentation eines Textes vor Publikum eine intensive Vorbereitung voraus. Einleitung, Vortrag, Stimmmodulation, Mimik, Gestik, all das und noch vieles mehr will sorgsam überlegt sein, muss aber nicht, denn oft genügt es auch, einen unnachahmlichen Individualstil zu haben, um bei einem Slam zu reüssieren. Das allerdings lässt sich nicht lehren oder beschreiben. Es lassen sich aber Merkmale von Slam Poetry bzw. Typen von Poetry SlammerInnen herausarbeiten.

5. Typen von Poetry SlammerInnen

Wenn im Folgenden eine Art Kategorisierung vorgenommen wird, dann sei gleich eingangs nochmals explizit darauf hingewiesen, dass es eigentlich so viele Kategorien wie SlammerInnen geben müsste, um allen gerecht zu werden, da aber »eigentlich« ein großes ABER impliziert, erlaube ich mir, einen Poetry-Slam-Schrank

www.o-slam.at (Presseinfo)
Foto Credits: Didi Sommer



mit sechs Fächern zu zimmern. Er hat zwei Türen. Ich öffne die linke und entdecke *Die StorytellerInnen* und *Die KabarettistInnen*, rechts tummeln sich auf gleichem Raum *Die RapperInnen*, *Die FreestylerInnen*, *Die InteraktivistInnen* und *Die Spoken Word PerformerInnen*. In der Regel werden auf jedem Poetry Slam beide Türen geöffnet.

- *Die StorytellerInnen*: Sie machen Prosa, sie lesen sie meist vom Blatt ab. Sie bedienen sich aktueller Themen. Sie verarbeiten Alltägliches, Gesellschaftliches, Persönliches, Politisches mit individuellem Bezug, sie sind authentisch, erzählen meist aus der Ich-Perspektive, schaffen dadurch hohes Identifikationspotenzial und sie untermauern ihre Gedanken und Beobachtungen mit möglichst originellen, leicht nachvollziehbaren Beispielen. Der Text funktioniert meist auch in schriftlicher Form, wird jedoch durch besonders rhythmische, expressive oder eben skurril-individuelle Vortragsweise noch aufgewertet.
- *Die KabarettistInnen*: Sie machen Sketches, Kürzesttexte oder aber auch Geschichten. Die Themen sind die der StorytellerInnen, die Erzählart aber ist mündlicher, mehr theatralisiert, die Pointendichte größer, der Vortrag mit mehr Gestik und Mimik unterstützt. Diese Texte müssen gehört und gesehen werden.
- *Die RapperInnen*: Sie machen HipHop. Sie tragen meist frei vor, sie betten ihre Textzeilen in einen Rhythmus ein, sie entwickeln ihre Geschichten von Satz zu Satz, von Reim zu Reim, von Punchline zu Punchline. Sie rappen oft darüber, dass sie rappen, sie bedienen sich im Idealfall brisanter Themen, aber wichtiger ist der Rhythmus und Sprachfluss. Raps sind nur selten lesbar und, wem die HipHop-Attitüden zuwider sind, der möge auch nicht hinsehen, sondern einfach nur (zu)hören.
- *Die FreestylerInnen*: Sie machen meist Rap, sie lassen sich vom Publikum Worte oder Themen vorgeben und basteln dann live einen Beitrag dazu, sie haben vorgefertigte Phrasen und Bilder im Repertoire, die recht universell eingepasst werden, sie produzieren ihren Text aber tatsächlich hauptsächlich spontan und bestechen dadurch. Freestyle-Beiträge sind für den Eventmoment geschaffen und lassen sich schwerlich (auf Papier) bannen.

- *Die InteraktivistInnen:* Sie machen Textexperimente, die nur funktionieren, wenn das Publikum mitmacht. Ihre Texte sind vorgefertigt, aber eben nur bei reger Publikumsbeteiligung als gelungen zu betrachten. Dabei geht es um den Mut zum Experiment, um die Motivation des Publikums, und wenn es den InteraktivistInnen gelingt, die Menge zum Mitmachen zu bewegen, dann wird dieses Verdienst meist reich belohnt. Sie gewinnen nie, bleiben aber nachhaltig in Erinnerung und werden leider immer weniger. Die Texte sind nur als Partituren bzw. mit Regieanweisungen zu lesen und ebenfalls für den Auftrittskontext verfasst. Man muss das sehen, hören, muss dabei sein und mitmachen.
- *Die Spoken Word PerformerInnen:* Sie machen Lyrik, die nicht allzu hermetisch, aber äußerst rhythmisch ist. Sie bedienen sich meist ernster, politischer, relevanter Themen, tragen frei vor und berühren. Sie sind wahrscheinlich *das* Hörerlebnis eines Poetry Slams.

6. Was macht Slam Poetry bzw. das Event Poetry Slam attraktiv?

Die publikumsnahen, aktuellen oder originellen Themen, die Kürze und die Unterschiedlichkeit der Beiträge, die Kurzweiligkeit und der Unterhaltungswert der Performances, das Identifikationspotenzial mit den Auftretenden, die Mitbestimmungsmöglichkeit der Zuhörenden, die angenehme Lokalatmosphäre, die Ungezwungenheit der Veranstaltung an sich, das Treffen von Gleichgesinnten und die Vernetzung der Szene untereinander, all diese Komponenten machen einen Poetry Slam zu einem besonderen und jeden Poetry Slam zu einem einzigartigen Ereignis.

Aufgrund der Kürze der Poetry Slam Beiträge lassen sich diese auch bestens medial festhalten. Die klassische Buchform ist dabei noch am wenigsten geeignet. CDs, Podcasts (z. B. www.podster.de/view/5561), Internetforen (myspace, youtube), DVDs und Poetry Clips können eher vermitteln, was auf einer Poetry Slam Bühne passiert.¹

7. Ist Slam Poetry schultauglich?

In Deutschland und in der Schweiz fragt sich das niemand mehr. Poetry Slam Workshops stehen dort im Schulalltag auf der Tagesordnung. So genannte U20-Poetry Slams gibt's in jeder mittelgroßen Stadt. Parallel zur gesamtdeutschsprachigen Poetry Slam Meisterschaft wird seit Jahren auch ein/e U-20-SiegerIn gekürt.

Poetry Slam Besuche helfen, die Schwellenangst vor literarischen Veranstaltungen abzubauen und in den Unterricht eingebrachte Slam Poetry Beiträge sind womöglich der Schlüssel, um SchülerInnenohren zu öffnen, und Anstöße, um Schreibimpulse zu bieten. In diesem Sinne schließe ich mit dem Ö-Slam-Slogan:

»I slam, you slam, we all slam @ ö-slam!«

¹ Einen guten Eindruck vermitteln die Beiträge auf der CD zu diesem Heft.

Elisabeth Schabus-Kant

»We will rap you«

Bericht über ein literarisches Experiment

gehört werden wollen – was ist wenn mich jemand hört – nicht hören können – das gehört gehört

Die CD *WE WILL RAP YOU!*¹ und ein ORF »kunstradio« waren das Ergebnis eines literarischen Experiments in meinem Wahlpflichtfach Deutsch. Kooperiert haben die Literaturwissenschaftlerin Dr. Christiane Zintzen (damals Alte Schmiede und Universität Wien), der Komponist Oliver Stummer, der Tonmeister Anton Reininger (im Studio 2 des ORF-Funkhauses) und zehn SchülerInnen der sechsten Klassen.²

Die folgenden Textausschnitte zeigen, wie eng *Hören* und *Rappen* zusammenhängen.

1. *gehört werden wollen*

Die Zeit ist gekommen sich selbst anzusagen stelle keine Fragen
Lehn dich zurück denn du hast Glück mich in Action zu hören
Ich bin fähig [dich] zu zerstören / Scheißegal ob sich dabei Leute empören
Egal was passiert werde Verbotenes brechen / egal was passiert aus Erfahrungen sprechen

ELISABETH SCHABUS-KANT unterrichtet Deutsch und Englisch am GRG10 Ettenreichgasse in Wien-Favoriten und hält fachdidaktische Seminare am Germanistischen Institut der Universität Wien.
E-Mail: elisabeth.schabus-kant@univie.ac.at

1 *WE WILL RAP YOU!* Ein Literaturprojekt der sechsten Klassen des GRG Wien 10, Ettenreichgasse, ORF Kunstradio 12. März 2000. Konzept & Gestaltung: Christiane Zintzen & Oliver Stummer; Studiotchnik: Anton Reininger.

2 Auf der beiliegenden CD finden Sie einige Stellungnahmen der am Projekt beteiligten Personen sowie Ausschnitte aus den hier abgedruckten Texten.

egal was passiert Gesperrtes betreten / und egal was passiert Favoriten³ vertreten.
 Es ist besser für dich du checkst das hier aus
 denn bin ich einmal am Mike glaubt jeder im Haus
 es gibt kein Zurück keine Gnade keinen Halt / gib Acht wenn ich losleg denn ich bin eiskalt

Nach dieser großen Rapper-Ansage werden Projektauftrag und Themenfindung zu Recht kritisch betrachtet:

Und sie sagte ohne dass sie fragte »Wir machen einen Rap«
 Denn ohne Thema ist es schwer / einen Text zu verfassen / den nicht alle hassen

2. *was man nicht mehr hören kann, formulieren im »Making Of«* Lehrerin und SchülerInnen

- ... aber nicht jedes Jahr dieselben Themen
- Dieselben Argumente
- Fast jeder Lehrer
- Jede zweite Stunde
- Ist eigentlich total langweilig
- Weil man hat alles schon gehört überall
- Geht bei einem Ohr rein und beim anderen raus
- Ich glaub, es hätt mehr Effekt, wenn man's nicht andauernd so reindrücken würd' richtig in die Schule, sondern ab und zu einmal darüber sprechen.

Viele der gängigen Schulthemen werden aufgelistet, von Coolsein über Geld, Macht, Nazis, Krieg, Umwelt, Partydrogen, Liebe, Engagement, aber nur wenige werden in Raps umgesetzt. Entscheidend ist der Rhythmus, im Flow zu bleiben, der Reimzwang:

Enttäuschte Liebe, zerbrochene Beziehung:
er ist es nicht wert
 er verdient ein Schwert / mitten in die Nieren / daran sollte er krepieren

Krieg und der unbekannte Soldat:
 »Wenn ich ehrlich sein soll, einfach nur die Wörter die sich g'reimt haben«

3. *was ist, wenn mich jemand hört*

»Man achtet darauf, dass es gut klingt. Da hab ich Angst gehabt, dass ich mich blamier, ich hab mir gedacht, das hört sich irgendwie komisch an, dass jeder denkt, was ist das für eine Scheißsprache⁴ oder so, dass es niemandem gefällt.«

³ Favoriten ist der 10. Wiener Gemeindebezirk.

⁴ Gemeint ist die türkische Sprache, die L1 der Schülerin

Da wird mir gleich ganz schlecht, / wenn ich daran denke,
 wie ich alle Leute kränke, / die das nicht verstehen,
 mir auf die Nerven gehen / doch sie werden sehen
 Ich werd nicht untergehen, / zumindest nicht sehr bald
 wenn ich das Mike nehm / und aus dem Radio tön

4. *hört zu und handelt*

Sehr viele Leute wollen mich nicht verstehen / doch ich will einfach nur
 meinen eigenen Weg gehen / Erhebt eure Stimme, es ist Zeit sich zu engagieren
 und die Macht der Veggies zu zelebrieren / Habt keine Angst, der Tag ist gekommen,
 an dem wir dieses miese Töten endlich verbannen

Weder Kalbs- noch Hühnerknochen
 konnt ich jemals kochen / Kaum hatt' es sich rumgesprachen
 kam jeder zu mir gekrochen / und fragte mich,
 warum kannst du das nicht? / Sei doch normal und erfüll deine Pflicht
 Doch ich sagte nur: / Nicht auf diese Tour.
 Ich lass mich nicht umstimmen und schon gar nicht dazu zwingen
 Tote Tiere zu essen und ihre Qualen zu vergessen
 Zuzusehen wie alle diese Tiere zu Grunde gehen
 Und viele dieser Fleischfresser einfach nicht verstehen,
 Dass mir tote Körper nicht auf der Zunge zergehen
 Wer kommt denn auf solch barbarische Ideen?
 Habt ihr denn nichts anderes als Fleisch im Sinn?

Wollt ihr nicht einmal an die Umwelt denken? / Niemand kann uns eine neue schenken [...]
 Müll und Autos – ist das nicht genug? / Es wird Zeit, dass ihr was tut!
 Bald wird es nur noch sauren Regen und Babys im Reagenzglas geben.
 Seid mal ehrlich: / Wollt ihr das echt? / Mir wird bei dem Gedanken schlecht!
 Think of environment now and then / Stop the pollution if you can

5. *was man lieber gehört hätte*

Vor Beginn des Projektes stand seitens der künstlerischen Betreuung ganz sicher der Wunsch, das kritische Potenzial der SchülerInnen herauszufordern und politische Texte zu evozieren. Diese Erwartung erfüllte sich nicht zur Gänze. Auftragsrap, Aufmüpfigkeit auf Knopfdruck, der große politische Wurf – das geht nicht zusammen.

Dennoch hat der vorwärts drängende Beat gemeinsam mit der raschen Reimsuche auch Texte ausgelöst, die durchaus kritisches Potenzial zeigen und die dort, wo eigene Überzeugung dahinter steckt, wie zum Beispiel bei den Veggie-Nummern, über die Selbstdarstellungsshow weit hinausreichen.

das gehört gehört
 An alle Professoren.
 Jetzt sind wir Schüler dran!

Friedrich Janshoff

Hören und Zuhören – Hörbuch, Hörfunk und Hörspiel

Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht

Die Auswahlbibliographie umfasst rund 100 Veröffentlichungen, die im Berichtszeitraum 1995 bis 2007 in Deutschland und Österreich erschienen sind, einige Ankündigungen für 2008 eingeschlossen. Berücksichtigt wurden neben Bibliographien (zu Hörästhetik, Hörfunk, Hörbuch, Hörspiel) und (Übungs-)Materialien für den (Deutsch-)Unterricht einerseits die Fähigkeit(en) des Hörens und Zuhörens im kulturellen und gesellschaftlichen Kontext, in der Schule und im Deutschunterricht sowie des Hörverstehens im DaF-Unterricht, aber auch die Rolle des Vorlesens und Erzählens sowie der Musik im Deutschunterricht und des Podcasting im Unterricht; andererseits die Hörmedien (Hörbücher, Hörfunk und Hörspiel) im Deutschunterricht sowie die Rolle von Hörbuch (und Hörkassette), Hörfunk (Radio) und Hörspiel allgemein. Die Einträge sind innerhalb der Gruppen absteigend chronologisch geordnet. Aufgenommen wurden auch ausschließlich im Internet verfügbare Publikationen sowie Hinweise auf die Internet-Verfügbarkeit gedruckter Veröffentlichungen mit Download-Möglichkeit. Wichtige Internet-Adressen zum Thema sind:

<www.stiftung-zuhoeren.de> [Internet 08/01]

<www.zuhoeren.at> [Internet 08/01]

<www.initiative-hoeren.de> [Internet 08/01]

<www.ganzzohrsein.de> [Internet 08/01]

FRIEDRICH JANSHOFF ist Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der *ide*.
E-Mail: janshoff@versanet.de

Bibliographien (Hörästhetik, Hörfunk, Hörbuch, Hörspiel)

- Marchal, Peter: Radio. Eine Bibliografie. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht, 2004, 281–304.
- Börder, Mette: Hörästhetik und Auditive Medien. (2. Teil). Eine Bibliographie. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht, 2003, 332–335.
- Börder, Mette; Ehmsberger, Jörg: Hörästhetik und Auditive Medien. Eine Bibliographie. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht, 2002, 283–300.
- Janshoff, Friedrich: HörFunk – HörSpiel – HörBuch. Bibliographische Notizen mit Hinweisen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 19.1995, H. 4, 124–129.

Hören und Zuhören im kulturellen und gesellschaftlichen Kontext

- Günther, Herbert: Sprache hören – Sprache verstehen. Sprachentwicklung und auditive Wahrnehmung. Weinheim: Beltz, 2008. (Reihe Pädagogik). ISBN 3-407-25463-6
[angek. für 03/2008]
- Bernius, Volker u. a. (Hrsg.): Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007. (Edition Zuhören. 7). ISBN 3-525-48007-5 *[m. Audio-CD]*
- Chibici, Bernd: Die Lärmspirale. Vom Umgang mit einer immer lauterer Welt. Wien: Verl.-Haus der Ärzte, 2007. ISBN 3-902552-19-0 *[m. 2 Ohrstöpseln]*
- Lazarus, Hans u. a.: Akustische Grundlagen der Sprachkommunikation. Anwendung in Schule, Büro und Freizeit, bei Schwerhörigkeit und Zweitsprache. Berlin: Springer, 2007. ISBN 3-540-49984-9
- Torralba, Francesco: Die Kunst des Zuhörens. München: Beck, 2007. ISBN 3-406-56345-7
- Bernius, Volker u. a. (Hrsg.): Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören. Reader Neues Funkkolleg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006. ISBN 3-525-49095-X
- Chibici, Bernd: Auf Wiederhören. Von Lust und Frust der neuen Ohrzeit. Wien: Verl.-Haus der Ärzte, 2006. ISBN 3-901488-97-9
- Wickel, Hans H.; Hartogh, Theo: Musik und Hörschäden. Grundlagen für Prävention und Intervention in sozialen Berufsfeldern. Weinheim: Juventa, 2006. (Grundlagentexte Soziale Berufe). ISBN 3-7799-1951-6

Hören und Zuhören in der Schule

- Hagen, Mechthild: Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006. (Edition Zuhören. 6). ISBN 3-525-48006-7
[m. Audio-CD]; [Internet 08/01]: <edoc.ub.uni-muenchen.de/archive/00002239/>
- Huber, Ludowika; Kahlert, Joachim; Klatter, Maria (Hrsg.): Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002. (Edition Zuhören. 3). ISBN 3-525-48003-2
- Zuhören e. V. (Hrsg.): Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002. (Edition Zuhören. 1). ISBN 3-525-48000-8

Wermke, Jutta (Hrsg.): Hören und Sehen. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung. München: kopaed, 2001. (Ästhetik – Medien – Bildung. 4). ISBN 3-935686-13-7
 Huber, Ludowika; Odersky, Eva (Hrsg.): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig: Westermann, 2000. (Praxis Pädagogik). ISBN 3-14-162044-X

Hören und Zuhören im Deutschunterricht

Beste, Gisela: Sprechen und Zuhören. In: Beste, Gisela (Hrsg.): Deutsch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2007, 140–171.
 Kliewer, Heinz-Jürgen (= KH): Hörmedien. In: [Kliewer/Pohl: Lexikon Deutschdidaktik.] 2006, 234.
 Wermke, Jutta (= WJ): Hörerziehung. In: Kliewer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006, 230–231.
 Becker, Susanne: K(l)eine Hördidaktik. Deutsch, 2004, H. 1, 40–43.
 Beste, Gisela: Sprechen und Zuhören, Mündlichkeit. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. 2., korr. u. erw. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2004, 263–273.
 Wermke, Jutta: Zuhören als Gewaltprävention? Ein Beitrag ästhetischer Erziehung zur sozialen Kompetenz. In: [Wermke, Hg.: Hören und Sehen.] 2001, 43–58.
 Bergmann, Katja: Hör-Gänge. Konzeption einer Hörerziehung für den Deutschunterricht. Oberhausen: Athena, 2000. (Lesen und Medien. 5). ISBN 3-932740-56-4 [2. Aufl. 2003. ISBN 3-89896-156-7]
 Wermke, Jutta: Hörästhetik als Aufgabe der Medienerziehung im Deutschunterricht. In: Huber, Ludowika; Odersky, Eva (Hrsg.): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig: Westermann, 2000, 123–136.
 Beisbarth, Ortwin (= O. B.): Hören und Zuhören. In: Abraham, Ulf u. a.: Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Donauwörth: Auer, 1998, 147–149.
 Neumann-Braun, Klaus; Güra, Tanja: Hörmedien bei Kindern und Jugendlichen. Ein Literaturbericht zur Nutzung und Funktion. Der Deutschunterricht, 50.1997, H. 3, 40–47.
 Wermke, Jutta: O-Töne hören. Vom Klang der Welt im Klassenzimmer. Informationen zur Deutschdidaktik 19.1995, H. 4, 17–29.

Podcasting (im Unterricht)

Niemann, Philipp: Podcasting: Eine Revolution? Marburg: Tectum, 2007. ISBN 3-8288-9441-0
 Küpper-Latusek, Bettina: Podcasting – Radio to go. (Teil 1). [Internet 08/01]: <www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/2006/daf-info2-06.php#1>
 Küpper-Latusek, Bettina: Podcasting zum Selbermachen. (Teil 2). [Internet 08/01]: <www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/2006/daf-info3-06.php>
 Horn, Dennis; Fiene, Daniel: Das Podcast-Buch. Poing: Franzis, 2007. (Franzis PC pocket). ISBN 3-7723-7188-4
 Rubens, Annik: Podcasting. Das Buch zum Audiobloggen. Köln: O'Reilly, 2006. ISBN 3-89721-459-8

Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

- Segermann, Krista: Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen: Francke, 2003. (UTB. 8043), 295–299.
- Schwerdtfeger, Inge C.: Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: [Bausch/Christ/Krumm, Hg.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollst. neu bearb. Aufl.] 2003, 299–302.
- Solmeke, Gert: Hörverstehen. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, 2001. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 19.1+2), 893–900.
- Kühn, Peter (Hrsg.): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt am Main: Lang, 1996. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. 53). ISBN 3-631-49206-5

Hörbücher im Deutschunterricht

- Tegtmeier, Kathrin: Die Detektivgeschichte für Kinder. Eine medienübergreifende Analyse von Erich Kästners »Emil und die Detektive« und Max von der Grün's »Die Vorstadtkrokodile« als Buch, Hörbuch und Hörspiel. Saarbrücken: VDM Dr. Müller, 2007. ISBN 3-8364-1713-8
- Germann, Heide u. a.: Töne für Kinder. Ausg. 2005/06. Kassetten und CDs im kommentieren Überblick. München: kopaed, 2006. ISBN 3-938028-78-5.
- Müller, Karla: Literatur hören und hörbar machen. Praxis Deutsch, 31.2004, H. 185, 6–13.
- Rogge, Jan-Uwe; Rogge, Regine: Hörklassiker für Kinder. Der Deutschunterricht, 56.2004, H. 4, 64–78.
- Ueding, Gert: Rettung der Literatur durch lebendige Rede – rhetorische Aspekte des Hörbuchs. Der Deutschunterricht, 56.2004, H. 4, 17–28.
- Wermke, Jutta: Das Hörbuch im Rahmen einer Hördidaktik. Der Deutschunterricht, 56.2004, H. 4, 50–63.
- Kliwer, Heinz-Jürgen: Literatur hören. Überlegungen zu einem Curriculum. medien + erziehung, 2002, H. 3, 146–168.
- Wermke, Jutta: Kinderhörkassetten zwischen Literatur und Film. Deutschunterricht, 52.1999, H. 5, 371–379.
- Wermke, Jutta: Tempo – Rhythmus – Kontrast. Zur Veränderung der Rezeptionsbasis am Beispiel von Kinderhörkassetten. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Tübingen: Niemeyer, 1999. (IASL, Sonderh. 10), 190–204.
- Germann, Heide: Der Tonträgermarkt für Kinder. In: [Schill/ Baacke, Hg.: Kinder und Radio.] 1996, 137–147.
- Heidtmann, Horst: Pädagogische Arbeit mit Tonträgern. In: [Schill/ Baacke, Hg.: Kinder und Radio.] 1996, 173–182.
- Wermke, Jutta: Kinderhörkassetten zwischen »Print« und »Funk«. In: [Schill/ Baacke, Hg.: Kinder und Radio.] 1996, 154–165.
- Treumann, Klaus-Dieter; Schnatmeyer, Dorothee; Volkmer, Ingrid: »Mit den Ohren sehen«. Die Toncassette – ein verkanntes Medium; m. Toncass. Bielefeld: GMK, 1995. (Didaktische Materialien. 4). (Schriften zur Medienpädagogik. 22). ISBN 3-929685-14-0

Hörbuch (und Hörkassette)

- Nuber, Viola: Hörbuchdownload im Internet. Neue Vermarktungsstrategien auf dem Hörbuchmarkt. Saarbrücken: VDM Dr. Müller, 2007. ISBN 3-8364-3069-X
- Rund ums Hörbuch. Das Hörbuchlexikon 2006/2007. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Hörbuch, Börsenverein des Dt. Buchhandels, 2007. [*Internet 08/01*]: <www.hoerbuchlexikon.de>
- Köhler, Stefan: Hörspiel und Hörbuch. Mediale Entwicklung von der Weimarer Republik bis zur Gegenwart. Marburg: Tectum, 2005. ISBN 3-8288-8932-8
- Sonnenschein, Ulrich: Hörbuch. In: Schütz, Erhard (Hrsg.): Das BuchMarktBuch. Der Literaturbetrieb in Grundbegriffen. Reinbek: Rowohlt, 2005. (Rowohlts Enzyklopädie. 55672), 138–141.
- Fey, Antje: Geschichte des Hörbuchs in Deutschland. Definition, Marktentwicklung und Marketingstrategien. Der Deutschunterricht, 56.2004, H. 4, 7–16.
- Hachenberg, Katja: »Hörbuch«: Überlegungen zu Ästhetik und Medialität akustischer Bücher. Der Deutschunterricht, 56.2004, H. 4, 29–38.
- Jaspersen, Thomas: Tonträger (Schallplatte, Kassette, CD). In: Faulstich, Werner (Hrsg.): Grundwissen Medien. 5., überarb. u. erw. Aufl. München: W. Fink, 2004. (UTB. 8169), 385–410.
- Rühr, Sandra Marion: Hörbuchboom? Zur aktuellen Situation des Hörbuchs auf dem deutschen Buchmarkt. (Alles Buch. Studien der Erlanger Buchwissenschaft 8.) Erlangen: 2004. ISBN 3-9808858-8-7 [*Internet 08/01*]: www.buchwiss.uni-erlangen.de/AllesBuch/Ruehr/Ruehr.pdf [*Erscheint nur als Online-Publ.*]
- Rautenberg, Ursula: Hörbuch, Hörbuchverlag. In: Rautenberg, Ursula (Hrsg.): Reclams Sachlexikon des Buches. 2., verb. Aufl. Stuttgart: Reclam, 2003, 262–263.
- Hennig, Ute: Der Hörbuchmarkt in Deutschland. Münster: Monsenstein und Vannerdat, 2002. ISBN 3-936600-16-3
- Zymner, Rüdiger: Lesen hören. Das Hörbuch. In: Zymner, Rüdiger (Hrsg.): Allgemeine Literaturwissenschaft. Grundfragen einer besonderen Disziplin. 2., durchges. Aufl. Berlin: E. Schmidt, 2001. (Wuppertaler Schriften. 1), 208–215.

Hörfunk und Hörspiel im Deutschunterricht

- Stahl, Thomas (Hrsg.): Medium Hörspiel. Regensburg: FaDaF [*i. V.*]. (Materialien Deutsch als Fremdsprache. 77). ISBN 3-88246-304-X
- Peuschel, Kristina: Kommunikation und Teilhabe. Wie Deutschlernende in Radio- und podcast-Projekten zu medial präsenten Sprachnutzern werden. Deutsch als Zweitsprache, 2007, H. 2, 33–41.
- Kliewer, Hans-Jürgen (= KHJ): Hörspiel. In: [Kliewer/Pohl: Lexikon Deutschdidaktik.] 2006, 235–237.
- Schill, Wolfgang (=SchW): Hörfunk. In: [Kliewer/Pohl: Lexikon Deutschdidaktik.] 2006, 231–233.
- Bloech, Michael; Fiedler, Fabian; Lutz, Klaus (Hrsg.): Junges Radio. Kinder und Jugendliche machen Radio. München: kopaed, 2005. ISBN 3-938028-28-9

- Schill, Wolfgang; Linke, Jürgen; Wiedemann, Dieter (Hrsg.): *Kinder & Radio*. München: kopaed, 2004. ISBN-10 3-935686-78-1
- Böckelmann, Angelika: *Hörspiele für Kinder. Kinderliteratur als Vorlage für Hörspiele – Otfried Preußler als Autor – Bewertungskriterien*. Oberhausen: Athena, 2002. (Lesen und Medien. 12). ISBN 3-89896-104-4
- Reinke, Marlies: *Jugend, Sprache, Medien. Rundfunksendungen für Jugendliche*. *Der Deutschunterricht*, 55.2002, H. 2, 25–35.
- Rogge, Jan-Uwe: *Kinderfunk und Hörspiele für Kinder*. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. 6., vollst. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1998, 590–607.
- Finkenbeiner, Anke: *Zur Bedeutung des Hörspiels im Medienalltag von Kindern*. *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 1997, H. 2, 66–81.
- Münch, Thomas; Boehnke, Klaus: *Rundfunk sozialtheoretisch begreifen. Hörfunk als Entwicklungshilfe im Jugendalter*. *Rundfunk und Fernsehen*, 1996, 548–561.
- Schill, Wolfgang; Baacke, Dieter (Hrsg.): *Kinder und Radio. Zur medienpädagogischen Theorie und Praxis der auditiven Medien*. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik, 1996. (Beiträge zur Medienpädagogik. 2). (Didaktische Materialien. 5). (Schriften zur Medienpädagogik. 23). ISBN 3-921766-89-3
- Ackermann, Max: *Hör-Spiel-Schule. Notizen zu einer vernachlässigten Didaktik des Hörspiels*. *medien + erziehung*, 1995, H. 3, 173–178.

Hörfunk (Radio) und Hörspiel

- Krug, Hans J.: *Kleine Geschichte des Hörspiels*. 2., überarb. Aufl. Konstanz: UVK, 2008. ISBN 3-86764-076-9 [*angek. für 05/2008*]
- Dormeier, Silke: *Wissensvermittlung im Hörfunk*. Tübingen: Narr, 2006. (Forum für Fachsprachen-Forschung. 72). ISBN 3-8233-6209-7
- Bräutigam, Thomas: *Hörspiel-Lexikon. 400 Original-Hörspiele aus dem Zeitraum 1924-2004*. Konstanz: UVK, 2005. ISBN 3-89669-698-X
- Wachtel, Stefan: *Schreiben fürs Hören. Trainingstexte, Regeln und Methoden*. 3. Aufl. Konstanz: UVK Medien, 2003. (Reihe Praktischer Journalismus. 29). ISBN 3-89669-427-8 [2., überarb. Aufl. 2000. ISBN 3-89669-309-3]
- Häusermann, Jörg: *Radio*. Tübingen: Niemeyer, 1998. *Grundlagen der Medienkommunikation*. 6). ISBN 3-484-37106-4
- Klingler, Walter: *Die auditiven Medien im Alltag von Kindern*. In: [Schill/Baacke, Hg.: *Kinder und Radio*.] 1996, 19–29.

Vorlesen und Erzählen (im Unterricht)

- Wardetzky, Kristin: *Projekt Erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007. ISBN 3-8340-0278-X
- Özdemir, Cem (Hrsg.): *Abenteuer Vorlesen. Ein Wegweiser für Initiativen*. Hamburg: Edition Körber Stiftung, 2003. (Amerikanische Ideen in Deutschland. 4). ISBN 3-89684-036-3

Ockel, Eberhard: Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000. (Deutschdidaktik aktuell. 7). ISBN 3-89676-226-5

Musik im Deutschunterricht

Badstübner-Kizik, Camilla: Bild- und Musik Kunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. Frankfurt am Main: Lang. 2007. (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert. 12). ISBN 3-631-56446-5

Holoubek, Helmut (=HH): Musik im Deutschunterricht. In: [Kliewer/Pohl: Lexikon Deutschdidaktik.] 2006, 540–543.

Huber, Ludowika; Kahlert, Joachim (Hrsg.): Hören lernen – Musik und Klang machen Schule. Braunschweig: Westermann 2003. ISBN 3-14-162060-1

Lecke, Bodo: Deutschunterricht und Musik. Fächerübergreifende Ansatzpunkte für die Sekundarstufe II. In: [Wermke, Hg.: Hören und Sehen.] 2001, 89–105.

Holoubek, Helmut: Musik im Deutschunterricht. (Re-)Konstruierte Beziehungen, oder: Thema con variazioni. Frankfurt am Main: Lang, 1998. (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. 36). ISBN 3-631-33949-6

Materialien für den (Deutsch-)Unterricht

Lesen mit den Ohren. (o.J.). [Internet 08/01]: <www.buchliebling.com – Buchliebling/LehrerInnen/Buchliebling im Unterricht/Materialien:Lesen mit den Ohren (Hörbücher) VS/AHS/HS>

Binder, Sigrid; Hagen, Mechthild; Kahlert, Joachim: GanzOhrSein. Ein fächerübergreifendes Grundschulprojekt. Braunschweig: Westermann, 2007. (Praxis Impulse). ISBN 3-14-163022-4

Fabian, Wolfgang: Damit die Hörspielarbeit kein Drama wird. Ein Praxisleitfaden zum Hörspiel. Deutschmagazin, 4.2007, H 1, 49–53.

Müller, Karla: Klang erleben, hörend verstehen. Was man mit Hörbüchern alles machen kann. Deutschmagazin, 4.2007, H. 6, 43–48.

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Hrsg.): Erzähl uns eine Geschichte! Anregungen zum Erzählen und Zuhören für Grundschule und Sekundarstufe. Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, 2006. (Akademiebericht. 415).

Peuschel, Kristina: »Radio Deutsch als Fremdsprache« – von der Projektidee zum Podcast (<http://radiodaf.podhost.de>). [Internet 08/01]: <www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/2006/daf-info6-06.php>

Ulrich, Susanne; Hartung, Manfred (Hrsg.): Besser zuhören. Übungen und Hintergrundwissen zur Förderung der Hörfähigkeit. München: Eigenverlag, 2006. ISBN 3-933456-41-X [Internet 08/01]: <www.stiftung-zuhoeren.de – (Projekte – Gesellschaftliche Bildung)>

Wetekam, Burkhard: Eine akustische Landpartie. Deutschunterricht, 59.2006, H. 5, 44–45.

Ertmer, Cornelia: »Jetzt hört doch mal her«. Vom Hören, Zuhören und Hörverstehen. Deutschmagazin 2.2005, H. 3, 9–14.

- Becker, Susanne: Wie war das noch mal? Das Mitschreiben im Unterricht üben. In: Deutsch 5–10, 2004, H. 1, 18–21.
- Bernius, Volker; Gilles, Mareile u. a. (Hrsg.): Hörspaß. Über Hörclubs an Grundschulen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004. (Edition Zuhören. 2). ISBN 3-525-48001-6 [m. 2 Audio-CDs]
- Cybinski, Hans: Geräusche-Werkstatt. Hörspiele selber machen. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2004. ISBN 3-86072-901-2 [m. Audio-CD]
- Rooyackers, Paul; Rooyackers, Bor; Mende, Liesbeth: Reden und Zuhören üben in Dialogen. 100 Texte und Situationen. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2004. ISBN 3-86072-930-6
- Steffen, Henriette: Gesprächsregeln und Streitgespräche. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2004. (Methoden-Schule Deutsch). ISBN 3-86072-900-4
- Wasserfall, Kurt: Erzählen lernen. Ein Workshop zur Entwicklung der Sprachkompetenz. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2004. ISBN 3-86072-935-7
- Loughton, Jennifer: Hör doch endlich mal zu. Wie Zuhören funktioniert und wie man es verbessert; Arbeitsblätter und Übungen. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2003. ISBN 3-86072-749-4
- Rehm, Dieter: Ton ab! Wir produzieren ein Hörspiel. Bausteine zum produktionsorientierten und fächerübergreifenden Unterricht Deutsch-Musik. 3.–6. Schuljahr. Buch u. Audio-CD. Horneburg: Persen, 2003. (Bergedorfer Unterrichtsideen). [Buch]: ISBN 3-89358-869-8; [Audio-CD]: ISBN 3-89358-870-1
- Berthold, Siegwart: Im Deutschunterricht Gespräche führen lernen. Unterrichtsanregungen für das 5.–13. Schuljahr. Essen: Neue Deutsche Schule, 2000. ISBN 3-87964-300-8
- Gaida, Edith u. a.: Hörspiel-Hören. Eine Handreichung für den Hörspieleinsatz. Potsdam: MPZ Brandenburg, 1996.
- Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard: (Kapitel 1) Aufgaben und Übungen zur Sensibilisierung des Hörens. In: Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard: Aufgaben-Handbuch, Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgabentypologie und Übungstypologie. München: iudicium, 1996, 19–48.

Hinweis zur bibliographischen Recherche:

Für die Recherche hat sich außer den gedruckten Bibliographien (Marchal 2004, Börder 2003, Börder/Ehmsberger 2002, Janshoff 1995) die Internet-Seite <www.mediaculture-online.de/H_ren.122.0.html> [Internet 08/01] als sehr wichtig erwiesen. Sie ist Teil der »mediendidaktischen Online-Bibliothek« www.mediaculture-online.de/Bibliothek.6.0.html [Internet 08/01], einer Textsammlung mit Erläuterungen und Download-Möglichkeit.

Andrea Groß

Das Tomatis-Hörtraining

Das Tomatis-Hörtraining

- fördert individuelle Lernprozesse
- steigert die Hörleistung
- trainiert die Hörverarbeitung
- stimuliert die Motorik
- hebt die Konzentration
- regt die Fantasie an

Die Methode

Das Tomatis-Hörtraining ist eine spezielle Gehörschulung. Das Klangmaterial besteht aus Musik von Mozart, Gregorianischen Gesängen und Mutterstimme (von der leiblichen Mutter werden gesprochene Texte aufgenommen und elektronisch verändert vorgespielt).

Die Stimulierung des Hörsinns erfolgt über das so genannte »Elektronische Ohr«. Mit dieser Apparatur wird die Klangbotschaft elektronisch verändert und mit Kopfhörern sowohl über die Ohren als auch über den Schädelknochen übertragen. Dabei werden die feinen Muskeln des Mittelohres trainiert, bis sie eine korrekte Schallübertragung selbständig vollziehen können. Tiefe Frequenzen wirken vor allem auf die Grob- und Feinmotorik, die Koordination, das logische Verstehen und werden

ANDREA GROSS ist Gitarrelehrerin im Kärntner Landesmusikschulwerk, Shiatsu-Praktikerin und selbständige Hörtrainerin nach der Tomatis-Methode in Klagenfurt.
E-Mail: office@tomatis-hoertraining.at

im Kleinhirn, der präfrontalen, frontalen und motorischen Ebene im Gehirn verarbeitet. Hohe Frequenzen haben den Effekt, dass sie das Gehirn mit neuronaler Energie versorgen und aufladen. Als Folge können Informationen über die Sinnesorgane besser aufgenommen und verarbeitet werden.

Rechte und linke Hirnhälfte werden einzeln angesprochen, gleichzeitig wird das rechte Ohr zum Kontrollohr erzogen. Damit das Tomatis-Hörtraining wirken kann, muss das Innenohr eine gewisse Funktionsfähigkeit aufweisen, denn von ihm werden die akustischen Reize als Nervensignale zum Gehirn geschickt. Durch diesen starken Stimulus wird die neuronale Vernetzung positiv beeinflusst, was sich wiederum in neuen Denk-, Lern- und Verhaltensmustern bemerkbar macht.

Der Begründer

Alfred Tomatis (1920–2001), französischer Arzt, Psychologe und Wissenschaftler, ist der Begründer dieses Hörtrainings. Er hat durch seine intensiven Forschungsarbeiten die komplexe Wechselbeziehung von Hören, Stimme, Körper und Psyche erkannt. Er konnte wissenschaftlich nachweisen, dass das Ohr die Stimme kontrolliert. Alfred Tomatis war außerdem Pionier in der Erforschung des vorgeburtlichen Hörens.

Vorgeburtliches Hören – Klangwelt Mutterbauch

Bereits achtzehn Wochen nach der Zeugung ist der Hörsinn voll funktionstüchtig – noch bevor alle anderen Sinnesorgane ausgebildet sind. Das Lauschen des werdenden Kindes auf die Mutterstimme ist für den Wunsch zu kommunizieren und für die spätere Entwicklung der Sprache äußerst wichtig.

Hörverarbeitungsstörungen

Jeder Schulschwierigkeit geht ein Wahrnehmungs- und Verarbeitungsproblem voraus. Die Ursache dafür kann in der vorgeburtlichen bzw. frühkindlichen Entwicklung liegen. Viele Kinder mit Lern- oder Aufmerksamkeitsproblemen haben nach den üblichen Hörtests ein ausgezeichnetes Gehör, können aber trotzdem nicht gut lesen oder sich konzentrieren. Ihr Problem ist ein Wahrnehmungsproblem, und nicht ein Hörproblem.

Der Hörwahrnehmungstest

Die Basis und den Beginn jedes Hörtrainings bildet der psychologische Hörtest, der mit einem nach Tomatis geeichten Hörtestgerät erstellt wird. Dieser Test gibt Aufschluss über Hörwahrnehmung, Körperbefindlichkeit, Sprachverarbeitung bzw. Kommunikationsmuster, über Vitalität, Konzentrationsfähigkeit oder Ablenkbarkeit eines Menschen. Anhand der Hörkurve wird dann ein individuelles Hörprogramm erstellt.

Der Ablauf und die Dauer des Tomatis-Hörtrainings

Das Tomatis-Hörtraining gliedert sich in eine passive Phase, in der das Gehör über Spezialkopfhörer mittels elektronisch gefilterter Musik aktiviert wird. Die anschließende aktive Phase umfasst Stimm-, bzw. Lese- oder Singübungen unter dem »Elektronischen Ohr«, welches die eigene Stimme gefiltert und verändert wiedergibt.

Der erste Hörblock dauert 15 Tage, in denen täglich zwei Stunden gehört wird. Nach Pausen von vier bis sechs Wochen wird das Hörtraining für 8 Tage fortgesetzt. Die Dauer und Intensität der Hörphasen richten sich vor allem nach den individuellen Anliegen. Wichtig ist, dass ein regelmäßiger Zeitrhythmus eingehalten wird. Um eine nachhaltige Wirkung zu erzielen, sind meist vier bis sechs Hörblöcke notwendig. Veränderungen der Hörkurve zeigen sich bereits im ersten Kontrolltest. Während des Hörens dürfen die Empfänger spielen, malen, träumen, schlafen. Essen, lesen, schreiben, sprechen oder spielen mit dem Game-Boy beeinträchtigen den Hörerfolg ebenso wie Fernsehen, Video- und Computerspiele zu Hause. Viel Bewegung ist dagegen wichtig. Unmittelbar nach dem Hörtraining sollte auf lange Autofahrten verzichtet werden.

Das Ziel des Tomatis-Hörtrainings ist, das bewusste, aufmerksame Hören, also die Fähigkeit des Zuhörens zu trainieren. Mit dem Tomatis-Hörtraining wird ein Reifungs- und Entwicklungsprozess vorangetrieben. Dies erklärt auch die große Bandbreite der beeinflussbaren Symptomatik.

Für wen kommt das Tomatis-Hörtraining in Frage?

Es hilft Kindern mit ...

- Schulschwierigkeiten, zum Beispiel Legasthenie, Lese- Rechtschreibschwäche, Probleme mit Mathematik
- verzögerter Entwicklung; dabei sind häufig die Motorik und die Sprache betroffen; auch bei Frühgeborenen
- Konzentrationsstörungen
- Verhaltensauffälligkeiten, zum Beispiel Schüchternheit, Ängstlichkeit, Aggressivität
- autistischen Verhaltensweisen

Es unterstützt Erwachsene bei ...

- psychosomatischen Problemen bzw. vegetativen Störungen, zum Beispiel Schlaf- oder Essstörungen
- Tinnitus, Hyperakusis, Meniere'scher Krankheit
- Störungen des Bewegungsapparates

Und allgemein:

- zur Gehör- und Stimmbildung bei SängerInnen, MusikerInnen, LehrerInnen
- zur auditiven Sensibilisierung für Fremdsprachen
- zur Vitalisierung, zum Beispiel bei Stress und Erschöpfungszuständen



Hörerziehung in der Schule

Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sind untrennbar miteinander verbunden. Kinder mit auditiven Wahrnehmungsproblemen hören oft die Sprache verzerrt, so dass Lesen, Schreiben und insbesondere die Rechtschreibung nicht gelingen können. LehrerInnen sind aufgefordert, Antworten auf folgende Fragen zu finden: Hört das Kind gut – und wenn es gut hört, kann es auch zuhören? Hat das Kind eine gute Stimme? Spricht es eher rechts- oder linksseitig? Benutzt es seinen Körper wie ein Instrument, das perfekt auf die Umwelt gestimmt ist?

Je früher die auditiven Schwierigkeiten erkannt werden, desto besser. Vor allem muss das pädagogische Handeln in Zukunft darauf ausgerichtet sein, die auditive Dynamik der Kinder wiederherzustellen.

Literatur

TOMATIS, ALFRED: *Das Ohr – Die Pforte zum Schulerfolg*, Dortmund: Modernes Lernen 2004, 4. völlig neu bearb. Aufl.

DERS.: *Das Ohr und das Leben*. Düsseldorf: Walter 2003.

MADAULE, PAUL: *Die Kunst zu hören*. München: Pendo 2002.

Internet

www.tomatis-hoertraining.at (Hörstudio son-ohr; E-Mail: office@tomatis-hoertraining.at)

www.mozart-brain-lab.com (Mozart-Brain-Lab-Institut Belgien)

www.atlantis-vzw.com (Atlantis-Institut Belgien)

Aktuelles

GanzOhrSein

Zuhörförderung in Schule und Unterricht: neue Konzepte in der LehrerInnenfortbildung in der Steiermark

Hören und Zuhören sind zweierlei, Horchen und Lauschen auch – das Projekt »GanzOhrSein« will auf die Verschiedenheiten hinweisen, LehrerInnen und SchülerInnen zum Zu-Hören führen und das Hören in einem ästhetischen und rezeptionspädagogischen Kontext bewusst erfahrbar machen.

Zu-Hören hat in sich die Hinwendung zum Anderen: zu seinem menschlichen Gegenüber, das spricht, noch besser, das erzählt, aber auch zu dem, was uns der Wind, raschelnde Papiere oder scharrende Füße sagen.

»GanzOhrsein« (www.ganzohrsein.de) ist ein Projekt des Bayerischen Rundfunks gemeinsam mit Schulen und Lehrer(fort)bildungsinstitutionen, um das Hören zu fördern und den Umgang mit Hörmedien aller Art methodisch-didaktisch zu begleiten und Tipps zur Auswahl zu geben. Dabei geht es nicht in erster Linie um gezielte Informationsentnahme, wie in den Bildungsstandards oder den »listening comprehensions« der Fremdsprachendidaktik ge-

fordert, sondern um Weckung der Sinne, des Hörsinns im Speziellen und um die Verfeinerung der Wahrnehmung.

Haben Sie die Stimme der Wessely gehört oder nur den gesprochenen Text von Arthur Schnitzlers *Weihnachtseinkäufen*? Hören Sie Rilke oder lassen Sie die Stimme von Oskar Werner über Ihr Ohr in sich hinein? (Damit sei auf legendäre Hörproduktionen und noch legendärere Sprechstimmen verwiesen.) Eine Schärfung der akustischen Wahrnehmung eröffnet neue Räume in vielerlei Hinsicht und macht das Lebensbild stimmig bunter, in bewusster Antithese zur ach so knallfarbigen Fernseh- und Videowelt.

Hören ist leiser, Erzählen inwendiger. Erzählen und Hören sind wie Bruder und Schwester – unzertrennlich. Lange Zeit methodisch verpönt oder als zu lehrerzentriert empfunden und daher in der Aus- und Fortbildung kaum geübt und gepflegt, hält das Erzählen – wie auch das Vorlesen – wieder Einzug in ein modernes Methodenrepertoire der DeutschlehrerInnen. Sei es die Arbeit an der Stimme oder der Duktus des Erzählens, die Lernfelder sind weit. Gut erzählte Geschichten und lauschende Kinder sind das Urbild einer Lernsituation, wer wünscht das nicht? Auch in höheren Schulen und bei »erwachseneren« SchülerInnen.

Um klassisch gut erzählen zu können, braucht man Talent und entsprechende Schulung, dabei geht es um das methodische Heranführen an Erzählschritte und um die Erweiterung der stimmlich-körpersprachlichen Möglichkeiten. Das gilt für Unterrichtende und auch für SchülerInnen. Warum sollte man nicht das Erzählen dezidiierter in den Oberstufen üben?

Unaufgeregtes Erzählen und versunkenes Zuhören entschleunigen – und bringen trotz hörbarer Töne und Stimmen Ruhe in den Schulalltag, in das Klassenzimmer. Auch wenn sich die Einrichtung von Hörclubs in Bayern auf die Grundschule beschränkt, so sind Lehrerfortbildungsangelegenheiten des Bayerischen Rundfunks für LehrerInnen aller Schultypen offen.

Die Pädagogische Hochschule in der Steiermark zieht nun nach: Im November 2007 wurde LehrerInnen aller Schultypen (APS, AHS, BMHS) ein zweitägiges Seminar angeboten mit dem Titel: *Ganz OhrSein – Zuhörförderung in Schule und Unterricht*.

Das ReferentInnenteam kam aus Bayern, angeführt von Dr. Mechthild Scheffer, die einen Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig Maximilians-Universität in München innehat, sich wissenschaftlich mit dem Thema Hören und Zuhören in der Schule beschäftigt und entsprechende Unterrichtsmodelle entwickelt hat. Daniela Arnu vom Bayerischen Rundfunk ist mit dabei, wenn es darum geht, Hörclubs einzurichten und hörpädagogische Stundensequenzen zu halten.

Man höre und staune! Der Bayerische Rundfunk ist sich seines öffentlichen Bildungsauftrags bewusst und fördert schulische Handlungsmodelle zum gekonnten Hören und Zuhören. Zum Angebot gehören Workshops zum Erstellen von Hörspielen, elektronisches Equipment wird zur Verfügung gestellt.

In Zusammenarbeit mit dem Hessischen Rundfunk und der Stiftung Zuhören (www.stiftung-zuhoeren.de) wurde eine HörSpielbox mit verschiedenen Materialien entwickelt, die zum Selbst-

kostenpreis abgegeben wird. Bestellmöglichkeit unter: hoerclubs@hr-online.de.

Zu guter Letzt: Erzählen, Erzählen, Erzählen – in allen Kulturen, in allen Schularten und – was uns allen im Rahmen des Seminars bewusst wurde – auch und gerade in der Oberstufe. Die Kombination von Hören, Zuhören und Erzählen ist ein ganz starker Pfad, um die Sprachkompetenz und den Wortschatz bei Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache zu erweitern.

Die Adresse zum Erzählenlernen und die Adresse, wenn Sie als ZuhörerIn oder als Zuhörer Erzählen sinnlich genießen wollen: Martin Ellrodt, Erzähler aus Fürth, BRD. Er war der kongeniale Partner seiner Kolleginnen Scheffer, Arnu und Alvarez, die den Fokus auf dem auditiven Kanal hatten. Erreichbar – für Seminare und Erzählanlässe – ist Martin Ellrodt unter: www.ellrodt.de.

Organisiert wurde das Seminar von Peter Much, Pädagogische Hochschule Steiermark und Andrea Moser-Pacher, Fachdidaktik Germanistik, Karl-Franzens-Universität Graz. Für Kontakte und Auskünfte stehen wir gerne zur Verfügung oder: Wir sind ganz Ohr.

Peter Much:

peter.much@phst.at, Tel. 0316/8067-35

Andrea Moser-Pacher:

andrea.moser-pacher@uni-graz.at
Tel. 0316/380 – 8175 oder 2442

ANDREA MOSER-PACHER ist Lehrerin an der HTBLA Weiz und Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Karl-Franzens-Universität Graz.
E-Mail: andrea.moser-pacher@htbla-weiz.ac.at

Das Gedicht im Unterricht

Bildhafte Sprache – Sprechende Bilder

»Das Hauptproblem, das viele Leser, aber auch wir hauptamtlichen Literaturdeuter mit der modernen und gegenwärtigen Lyrik haben: Sie lässt sich so ungeheuer schwer ins Verständliche »übersetzen« – so Iris Radisch in einem *Zeit*-Essay vom 24. Mai 2007. Nun, gerade Lehrerinnen und Lehrer werden gerne bestätigen, dass diese »Übersetzungsproblematik« nicht nur moderne und zeitgenössische Poesie betrifft, sondern die Gattung Lyrik ganz allgemein. Verdichtetes ist niemals leicht zugänglich, aber es ist in hohem Maße relational. Wenn diese Besonderheit der Gattung schon früh und vor allem explizit vermittelt wird, so stellt das eine wertvolle Übersetzungshilfe dar. Klassische Interpretationsverfahren, die der Schülerin/dem Schüler eine Auslegungsvariante (gewollt oder ungewollt) als die »beste« nahelegen, suggerieren jedoch eine Linearität des Verstehens, die gerade dem Lyrischen wesensfremd ist. Eigen ist dieser Form literarischen Ausdrucks hingegen ein ganz anderes Prinzip: die Mehrfachkodierung aller Begriffe sowie sämtlicher Strukturen phonetischer und grammatikalischer Art, die Hervorbringung semantischer Vielfalt durch das In-Beziehung-Setzen aller

Ebenen, bis hinunter zu jedem einzelnen Satzzeichen, bis hin zum Raum zwischen den Zeilen und einzelnen Wörtern. Das »Material« alltagssprachlicher Kommunikation tritt im Gedicht in ein Beziehungsgeflecht, in dem alles bedeutungstragend wird, in dem sich selbst das Nicht-Gesagte und Nicht-Realisierte zu einem einzigartigen Sinn verdichtet. Das Gedicht als Kleinod des Bedeutsamen macht die vermeintliche Ordnung des instrumentellen Kommunikationssystems »aus den Schienen springen« (Robert Musil), es lässt das Gegensätzliche ganz selbstverständlich eins und das Gleiche different werden und stellt doch eine Bastion gegen die Beliebigkeit dar. Sollte man diesen vor Sinn strotzenden lyrischen Widersinn nicht als eben solchen vermitteln? Wäre diese Form des Zugangs nicht wesentlich mehr dazu angetan, SchülerInnen zu begeistern?

Der folgende Vorschlag zur Unterrichtsgestaltung bezieht sich auf zwei literarische und zwei bildhafte Darstellungen des Ophelia-Motivs. Die Bilder sollen dabei helfen, den relationalen Charakter des Lyrischen »sichtbar« zu machen, wobei der Vergleich zwischen Bild- und Textsprache an die Stelle einer trockenen Analyse tritt. Die Fragen, die zu zweit oder in Kleingruppen beantwortet werden, stellen einen Leitfaden dar, an Hand dessen die Schülerinnen und Schüler einen eigenen Weg durch das semantische Geflecht der Gedichte und Bilder finden können.

Vergleich Gedicht I, Bild I

Einige von der Lehrperson frei vorgetragene Anekdoten aus dem Leben Arthur Rimbauds, sowie eine kurze Einführung in das Ophelia-Motiv sollen dieser Un-



Bild 1: *Ophelia* von John Everett Millais
<http://www.abcgallery.com/M/millais/millais22.html>



Bild 2: *Ophelia Peeking* von Margaux Williamson.
<http://www.margauxwilliamson.com/paintings/slides/ophelia%20peeking%20400.html>

terrichtssequenz vorangehen. Danach wird das Rimbaud-Gedicht an die Schüler ausgeteilt und von der Lehrperson laut vorgetragen. Die SchülerInnen sollen nun einige Minuten zur Verfügung gestellt bekommen, in denen sie sich noch einmal still und ganz für sich mit dem Gedicht auseinandersetzen. Im Anschluss daran können folgende Fragen im Plenum diskutiert werden:

- Welchen Zusammenhang gibt es zwischen der Geschichte Ophelias, wie sie Rimbaud erzählt, und der shakespeare'schen Ophelia?
- Welche Motive hat Rimbaud in den Vordergrund gestellt?

Nach dieser einleitenden Phase wird das erste Bild auf einer Overhead-Folie präsentiert. Auf den ersten Blick scheint John Everett Millais' Gemälde den Beschreibungen Rimbauds genau zu entsprechen. Eine Art »Wanderung« durch das Bild soll die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Darstellungsformen hinterfragen:

- Welche Farben dominieren das Bild?
- Welchen Effekt hat diese Farbwahl, wie setzt der Maler Schatten und Licht? Gibt es auch im Gedicht »helle« und »dunkle« Stellen?

- Wie stellt Millais Ophelia dar? Wie wird sie von Rimbaud beschrieben?
- In welchem Moment zeigt das Bild Ophelia? Welchen Zeitpunkt beschreibt das Gedicht?
- Ophelia wird oft als »Wahnsinnige« dargestellt, die ihr Schmerz um den Verstand gebracht und in den Selbstmord getrieben hat. Gibt es für das Motiv des Wahnsinns Anhaltspunkte? Was hat der Begriff der »Dekadenz« mit diesem Motiv zu tun?
- Warum ist die Geschichte Ophelias über die Jahrhunderte hinweg so wirkungsvoll geblieben?

Gedicht II

Das Gedicht von Gottfried Benn zeigt, wie unterschiedlich ein und dasselbe Motiv/Thema unter verschiedenen Perspektiven dargestellt werden kann. Es eignet sich sowohl für eine intensivere Auseinandersetzung mit der Theorie des Expressionismus, als auch für ein näheres Eingehen auf die Veränderung der Gedichtform und deren Zusammenhang mit inhaltlichen Aspekten.

- Benn erwähnt den Namen des »Mädchens« nie. Warum nicht?

Gedicht 1: Arthur Rimbaud (1854–1891): *Ophelia* (1870)

I.
Auf stiller, dunkler Flut, im Widerschein der Sterne,
geschmiegt in ihre Schleier, schwimmt Ophelia bleich,
sehr langsam, einer großen weißen Lilie gleich.
Jagdrufe hört man aus dem Wald verklingen ferne.

Schon mehr als tausend Jahre sind es,
daß sie, ein bleich Phantom, die schwarze Flut hinzieht,
und mehr als tausend Jahre flüstert schon sein Lied
ihr sanfter Wahnsinn in den Hauch des Abendwindes.

Die Lüfte küssen ihre Brüste sacht und bauschen
zu Blüten ihre Schleier, die das Wasser wiegt.
Es weint das Schilf, das sich auf ihre Schulter biegt.
Die Weiden über ihrer hohen Stirne rauschen.

Im Schlummer einer Erle weckt sie hin und wieder
Ein Nest, aus dem ein kleines Flügelflattern schlägt.
Die Wasserrosen seufzen, wenn sie sie bewegt.
Ein Weiheklang fällt von den goldnen Sternen nieder.

II.
Ophelia, bleiche Jungfrau, wie der Schnee so schön,
die du, ein Kind noch, starbst in Wassers tiefem Grunde:
weil dir von rauher Freiheit ihre leise Kunde
die Stürme gaben, die von Norwegs Gletschern wehn.

Weil fremd ein Föhn, der dir die Haare peitschte, kam
Und Wundermär in deinen Träumersinn getragen;
weil in dem Seufzerlaut der Bäume und im Klagen
der Nacht dein Herz die Stimme der Natur vernahm.

Weil wie ein ungeheures Röcheln deinen Sinn,
den süßen Kindersinn, des Meeres Schrei gebrochen;
weil schön und bleich ein Prinz, der nicht ein Wort gesprochen,
im Mai, ein armer Narr, dir saß zu deinen Knien.

Von Liebe träumtest du, von Freiheit, Seligkeit;
du gingst in ihnen auf wie leichter Schnee im Feuer.
Dein Wort erwürgten deiner Träume Ungeheuer.
Dein blaues Auge löschte die Unendlichkeit.

III.
Nun sagt der Dichter, daß im Schoß der Nacht du bleich
die Blumen, die du pflücktest, suchst, in deine Schleier
gehüllt, dahinziehst auf dem dunklen, stillen Weiher,
im Schein der Sterne, einer großen Lilie gleich.

Übersetzung: Karl Klammer

Gedicht 2: Gottfried Benn (1886–1956): *Schöne Jugend* (1912)

Der Mund eines Mädchens, das lange im Schilf gelegen hatte,
sah so angeknabbert aus.
Als man die Brust aufbrach, war die Speiseröhre so löcherig.
Schließlich in einer Laube unter dem Zwerchfell
fand man ein Nest von jungen Ratten.
Ein kleines Schwesterchen lag tot.
Die andern lebten von Leber und Niere,
tranken das kalte Blut und hatten
hier eine schöne Jugend verlebt.
Und schön und schnell kam auch ihr Tod:
Man warf sie allesamt ins Wasser.
Ach, wie die kleinen Schnauzen quietschten!

- Benns Gedicht ähnelt dem von Rimbaud weder formal noch inhaltlich. Der einzige Hinweis, dass es sich um ein Gedicht handelt, ist der Zeilenbruch. Ist *Schöne Jugend* dennoch ein Gedicht?
- Verfasst einen Prosatext und versucht, möglichst viele Zeilen des Gedichts einzubauen. Es kann sich z. B. um den Bericht eines Gerichtsmediziners oder um einen Zeitungsartikel handeln. Hat sich die Wirkung des Textes auf den Leser verändert?

Bild II

Das Bild stammt von der jungen kanadischen Künstlerin Margaux Williamson und ist im Jahr 2006 entstanden. Williamson beschäftigt sich in ihren Arbeiten immer wieder mit Werken Shakespeares und versucht die symbolische Kraft seiner Motive und Figuren mit ihrer zeitgenössischen Sichtweise und entsprechenden Ausdrucksformen zu verbinden. Der Einsatz ihres Werks *Ophelia peeking* im Unterricht stellt nicht nur den Bezug zur Gegenwart her, sondern schafft auch Bewusstsein für die grundlegende Fähigkeit der Literatur, Arche-

typen menschlicher Seinsformen in eine sprachlich-bildhafte Form zu fassen, die ihre Wirkkraft nie verliert.

- Wie ist Ophelia im Bild positioniert?
- Was verändert sich durch die ange-deutete zweite Person im Bild?
- Wohin richtet sich Ophelias Blick?
- Welche Bildelemente haben sich im Vergleich mit Millais' Darstellung verändert?
- Was könnte diese Ophelia mit jener verbinden, die Rimbaud und Millais dargestellt haben?
- Wie sieht das Leben Ophelias im Jahr 2006 aus? Wie ihr Tod?
- Innerer Monolog: Was denkt Ophelia in jenem Moment, den das Bild zeigt?

Literatur

BENN, GOTTFRIED: *Schöne Jugend*. In: Ders.: *Gesammelte Werke in drei Bänden*. Hrsg. von Dieter Wellershoff. Bd. 1 Gedichte. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Zweitausendeins 2004, S. 8.

RIMBAUD, ARTHUR: *Ophelia*. In: Ders.: *Gedichte*. Übersetzt von K.L. Ammer. Nachwort von Stefan Zweig. Frankfurt/M.: Insel 1992.

NICOLA MITTERER ist Assistenzprofessorin am Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
E-Mail: nicola.mitterer@uni-klu.ac.at

ide empfiehlt



Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören

Hrsg. von Volker Bernius, Peter Kemper u. a.
Reader »Neues Funkkolleg«
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006.
350 Seiten.

ISBN 978-3-525-49095-2 • EUR 17,90

Erlebnis Zuhören

Eine Schlüsselkompetenz wieder entdecken.
Hrsg. von Volker Bernius, Peter Kemper u. a.
Edition Zuhören, Band 7.
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007.
299 Seiten mit 1 CD

ISBN 978-3-525-48007-6 • EUR 29,90

Was wir momentan erleben, ist eine Wiederentdeckung des Hörsinns. Das macht Staunen inmitten der Bilderflut, in der wir leben. Die Fülle an Literatur, die zum Hören erscheint, die Websites, die eröffnet werden, die Aktionen in und außerhalb des schulischen Raumes, die diesem Thema gewidmet sind, und der boomende Markt an Hörbüchern – all das kann als Beleg dafür dienen, dass wir eine Fähigkeit, eine

Sinneswahrnehmung, ein kulturelles Gut wiederentdecken.

Die beiden Bücher aus der Reihe »hr2 Kultur« sind Anthologien, die das Thema von verschiedenen Seiten beleuchten. Es sind Begleitbände der Funkkollegreihe »Zuhören« aus den Jahren 2006 und 2007. Sie bieten literale Erweiterungen und Ergänzungen zur Radioreihe, die aus dreißig Sendungen besteht, die als Podcasts unter www.wissen.hr-online.de herunterladbar sind.

In einer bemerkenswerten Bandbreite erfassen diese Hör- und Lesetexte viele Aspekte des Themas. Die Beiträge präsentieren den aktuellen Stand der Hör- und Zuhörforschung: von der Psychoakustik bis zur Zuhörfähigkeit in Wirtschaft und Politik; von der Stille in der Natur bis zur Handykommunikation; von den körperlichen Wirkungen des Lärms bis zu Hörstörungen; vom Sounddesign bis zur Musik als Univeralsprache (Klappentext aus: *Erlebnis Zuhören*).

Im ersten Band *Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören* (2006) reicht die Palette der Texte von kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen, historischen Darlegungen, gesellschaftskritischen Denkanstößen, medienkommunikationsorientierten Informationen und literarischen Beiträgen bis zu konkreten Anleitungen und Aufforderungen, dem Hören im Alltag mehr Aufmerksamkeit und Raum zu geben.

Es gibt Klänge, die sich an Ihnen vorbeibewegen. Andere verharren an ihrem Ort, während Sie an ihnen vorübergehen. Und dann gibt es solche, die sich mit Ihnen mitbewegen. (Schafer, Hörübung 4, 2006, S. 28)

Zu ersteren gehören Vögel und der Verkehr; zu den ortsfesten Klängen zum

Beispiel Kirchenglocken, aber auch Apparate und zu den von Ihnen in Bewegung gebrachten Klängen gehören die eigene Stimme, die eigenen Schritte, das Auto, das Fahrrad. Solche Aufmerksamkeits- und Beobachtungsübungen vom kanadischen Soundscapedesigner R. Murray Schafer durchziehen den Band und machen ihn zu einer kleinen Fundgrube für die schulische Praxis.

»Lautundleise«, »Schwingungen«, »Crescendo«, »Zwischentöne«, »Resonanzen« und »Zukunftsmusik« lauten die Überschriften der sechs Kapitel dieses Buches und geben damit einen Eindruck in den gelungenen Versuch, das Thema interdisziplinär zu beleuchten. Das zeigt sich auch an der Auswahl der Autorinnen und Autoren der Beiträge des von Volker Bernius, Peter Kemper, Regina Oehler und Karl-Heinz Wellmann herausgegebenen Bandes.

Dass die Lautsphäre im Mittelalter eine viel leisere war als heute, ist gut nachvollziehbar. Dass Lärm jedoch, da er ein seltenes und wenn, dann entweder bedrohliches Ereignis, zum Beispiel ein Gewitter, oder ein bewusstes Szenarium, zum Beispiel Fanfaren- oder Glockenklänge, darstellte, mit dem Sakralen und dem Herrschen in Verbindung gebracht wurde, ist eine interessante Ausfühung. Der Historiker Wolfgang Wagner beschreibt dies in seinem Aufsatz *Hören im Mittelalter – Versuch einer Annäherung* (2006, S. 93–105).

Max Ackermann spürt den Wörtern des Hörens etymologisch nach und deckt im Sprachenvergleich zwischen dem Englischen, dem Französischen und dem Deutschen Parallelen und Unterschiede in den Wörtern hören / zuhören / horchen und lauschen auf. Interessant ist seine Beobachtung, dass

es nur in der deutschen Sprache eine weiterführende Beziehung des Wortes „hören« zu Wörtern wie »gehören«, »hörig« oder auch »gehörchen« gibt. Den Ursprung dieser Verbindung sieht er darin, dass »gehören« und »gehörchen« schon früh im Sinne von »auf etwas hören« und »einem Rat oder einer Aufforderung nachkommen« gebraucht wurden (Ackermann 2007, S. 60).

Den direkten Bezug zur Pädagogik stellt Joachim Kahlert, der Leiter des Projektes von »GanzOhrSein« her, wenn er ein Modell entwirft, wie Zuhörförderung als pädagogische Aufgabe verstanden werden kann (www.ganzohrsein.de).

Einen Finger auf die Wunden unserer Gesellschaft legt Karlheinz Geißler mit seinen Aussagen, dass sich das Zuhören nicht beschleunigen lasse, dass es vielmehr Zeit brauche und dass es vielleicht deshalb in unserer Zeit, da alles auf Geschwindigkeit aus sei, unter die Räder komme. Geißler teilt die Geschichte ein in die »Vormoderne« und nennt sie »Natur-Zeit«, in die »Renaissance und Moderne«, die er »Glocken-Zeit« nennt und in die Zeit »Nach der Moderne«, die »Medien-Zeit«. In dieser Medien-Zeit hat das massiv erhöhte Lebenstempo die Professionalisierung des Zuhörens in die Agenda von Therapeut/inn/en und Berater/inne/n gelegt. Sie sind es, die heute Antwort geben sollen auf existentielle Fragen, die wir selber nicht stellen und auch nicht beantworten können. Denn wir produzieren, wie Michel Serres dies pointiert ausdrückt: »Zuviel Lärm, zuwenig Rhythmus und keine Melodie.« (Zit. nach Geißler 2006, S. 293)

EDITH KATHARINA ZEITLINGER

Neu im Regal

Mechthild Hagen Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006.
(= Edition Zuhören 6). 229 Seiten + 1 CD.
ISBN 3525480067 • EUR 24,90

Mechthild Hagen zeigt in dieser auf ihrer Dissertation beruhenden Publikation auf, dass die Fähigkeit zuzuhören im schulischen Alltag nicht einfach vorausgesetzt werden kann, sondern neben jener zum Lesen und Schreiben aufgebaut, trainiert und ständig erweitert werden muss, denn die Beherrschung dieser drei basalen Kompetenzen gilt auch als Gradmesser der Bildung. Die Zuhörfähigkeit zu schulen gehört zu den pädagogischen Aufgaben, auf die LehrerInnen aber in ihrer Ausbildung noch viel zu wenig vorbereitet werden. Dass trainierte Hörfähigkeiten sich nicht nur auf soziale und kommunikative Situationen positiv auswirken, sondern auch den Lernerfolg, den Aufbau der Sprachkompetenz, sowie den Wissenserwerb generell unterstützen, legt Hagen anschaulich dar. Ein wichtiger Teil der Publikation ist dem von der Autorin betreuten Projekt »GanzOhrSein« gewidmet, dessen Ziel es war, Möglichkeiten zur gezielten Hör- und Zuhörförderung zu erschließen. Nun bleibt zu hoffen, dass das Potenzial einer zuhörfreundlichen Schule erkannt wird und künftig sowohl in der architektonischen Gestal-

tung der Lernräume als auch in der LehrerInnenausbildung eine wichtige Rolle spielt.



Bernd Chibici Auf Wiederhören. Von Lust und Frustr der neuen Ohrenzeit

Wien: Verlagshaus der Ärzte, 2006. 160 Seiten.
ISBN 3901488979 • EUR 14,90

Bernd Chibici Die Lärmspirale

Vom Umgang mit einer immer lautereren Welt.
Wien: Verlagshaus der Ärzte, 2007. 200 Seiten.
ISBN 3902552190 • EUR 19,90

In den beiden hier vorgestellten Publikationen setzt sich der Autor intensiv mit Hörlust und Hörfrust in unserer von »Lärmüll« immer stärker belasteten Umwelt auseinander. Bernd Chibici geht auf die enorme Bedeutung des Zuhörens für ein geglücktes menschliches Zusammenleben ein – das Gehör kann als »sozialer Sinn« bezeichnet werden, der für die gelingende menschliche Kommunikation unerlässlich ist. Immer häufiger sind wir Geräuschen unfreiwillig – man denke an die Lärmbelastung am Arbeitsplatz bzw. in der Schule und viel zu oft auch im privaten Wohnbereich –, aber auch bewusst, wie viele be-

vorzuzugte Freizeitaktivitäten – vom Motorradausflug bis zum Diskobesuch – sowie die Verkaufszahlen von Handys, iPods und Ähnlichem zeigen, ausgeliefert. Noch haben wir kaum Strategien entwickelt, wie wir mit dieser ständigen Lärmbelastung umgehen können. Klagen über lärmbedingten Stress, über psychosomatische Erkrankungen bis zu massiven, irreparablen Hörschäden bereits bei vielen Jugendlichen werden zu immer größeren Problemen unserer Gesellschaft. Wie uns der Autor eindrucksvoll zeigt, dreht sich die »Lärmspirale« immer weiter. Mit seinen Büchern möchte er Lesende und Hörende wachrütteln, auf die Zeichen der Zeit zu hören und gegen Lärmbelästigung ebenso vehement einzuschreiten wie gegen andere Umweltbelastungen.



Susanne Riegler
**Mit Kindern über Sprache
 nachdenken**

– eine historisch-kritische, systematische und empirische Untersuchung zur Sprachreflexion in der Grundschule.
 Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2006.
 190 Seiten.

ISBN 3931240401 • EUR 19,00

Mit dieser Publikation soll dem immer noch etablierten »traditionellen« Gram-

matikunterricht im Deutschunterricht der Grundschule der alternative Ansatz schulischer Sprachreflexion entgegengehalten werden, die weit mehr ist als Wort- und Satzlehre. Bereits Kinder sind durchaus in der Lage, über Sprache nachzudenken sowie Sinnzusammenhänge und Mehrdeutigkeiten zu erfassen. Susanne Riegler setzt an vor- und außerschulischen Spracherfahrungen der Kinder an, die vor allem im Bereich von Semantik und Pragmatik bereits über erstaunliche Fähigkeiten verfügen (vgl. Kapitel 4), auf denen die schulische Sprachreflexion aufbauen kann und soll. Wichtig ist, dass auch auf einen emotional ansprechenden Zugang zur Sprache geachtet wird, der das Interesse und die Freude der Kinder an einer weiteren Beschäftigung mit sprachlichen Phänomenen weckt. Neben der Diskussion der historischen Entwicklung der Reformkonzeption »Reflexion über Sprache« präsentiert die Autorin auch eine empirische Untersuchung zur sprachlichen Mehrdeutigkeit, um die Frage zu klären, ob das bereits ansatzweise entwickelte Sprachbewusstsein der GrundschülerInnen weiterentwickelt und ein »reflexiver Sprachgebrauch« unterstützt werden kann. – Den Erkenntnissen der Untersuchung wäre es zu wünschen, bei der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen, auch über den Grundschulbereich hinausgehend, berücksichtigt zu werden.

Trackliste: CD – Gesamtlauzeit: 76,05 Minuten

Die Wiedergabe der Hörtexte erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Hörverlage.
Das Copyright bleibt bei den angegebenen Quellen.

Track	Titel	Spielzeit
1	Schullärm http://www.zuhoeren.at/site/soundcheck/310/soundcheck.aspx	0:41
2	»Von der Kunst des Zuhörens« Eine Ö1-Radiosendung aus der Reihe »Von Tag zu Tag« vom 29.03.2007. Die Radiojournalistin Stella Damm im Gespräch mit dem Märchenerzähler und Dichter Folke Tegetthoff (Ausschnitt)	14:03
3–10	Großer Ozean – Gedichte für alle gelesen von Hans-Joachim Gelberg und einigen Kindern. 1.CD. © 2001 Beltz Verlag, Weinheim und Basel. Programm Beltz & Gelberg, Weinheim. Produktion: Hörcompany 2001	
	1. Gedichtbehandlung (Bernd Lunghard)	1:26
	2. Der freche Weckdienst (Erwin Grosche)	1:03
	3. Der Wortmacher (Peter Maiwald)	1:05
	4. Legende von der Entstehung des Buches Taoteking (Bertolt Brecht)	4:16
	5. Ganz einfach (Gerhard Schöne)	2:09
	6. Der Garten des Herrn Ming (James Krüss)	1:44
	7. ottos mops (Ernst Jandl)	0:39
	8. Rechenaufgabe unter Tränen (Christine Nöstlinger)	0:37
11–14	Rolf W. Brednich: Die Spinne in der Yucca-Palme. Sagenhafte Geschichten von heute 1 CD. Text: © Beck Verlag, München 1990. Komposition & Musik: Ulrich Maske. © 1999 Chico Neue Medien, Hamburg. Sprecher: Henning Venske	
	1. Der spottbillige Wagen	1:14
	2. Falscher Page	1:40
	3. Der Punker in der U-Bahn	0:48
	4. Die Rache des Lastwagenfahrers	1:11
15	Anna Gavaldà: 35 Kilo Hoffnung aus dem Französischen von Ursula Schregel. Gelesen von Klaus Herm, Davide Brizzi, u. v. a. 2 CDs. CD 1: Deutsch / CD 2: Französisch. © 2005 Der Audio Verlag, Berlin. Produktion: WDR Track 3: Erzähl keine Lügen	4:32
16	Kurt Held: Die rote Zora und ihre Bande 1 CD. © 1998 Patmos Verlag, Düsseldorf. Hörspiel für Kinder ab 8 Jahren. Gesamtlänge 75 Min. Track 7	3:42
17–18	Mirjam Pressler: Malka Mai gelesen von Eva Gosciejewicz. 3 CDs. © 2001 Beltz Verlag, Weinheim und Basel. Programm Beltz & Gelberg, Weinheim. Produktion: Der Hörverlag 2001	
	Track 2	4:11
	Track 3	2:59
19–21	Heinrich von Kleist: Das Bettelweib von Locarno gelesen von Wolfgang Hinze. © 2001Naxos, Münster.	2:42 2:36 2:06
22	Gregor Chudoba und Studierende: Bestie in Reimen 1 Hörspiel	5:46
23–24	Markus Köhle: Poetry Slam – Beiträge © Markus Köhle	
	1. Beziehungscrossfader	4:21
	2. Hohelied der Häuslbauer	4:05
25–26	Elisabeth Schabus-Kant und SchülerInnen: We will rap you	
	1. SchülerInnen und Lehrerin sprechen über das Projekt	1:49
	2. Ausschnitte aus »We will rap you«	4:38