

GFL

German as a foreign language

Inhalts- *und* Formfokussierung beim fremdsprachlichen Hörverstehen

Gunther Dietz, Augsburg

ISSN 1470 – 9570

Inhalts- und Formfokussierung beim fremdsprachlichen Hörverstehen

Gunther Dietz, Augsburg

Beim Hörverstehenstraining geht es in den meisten Unterrichtskontexten um das Verstehen der thematischen Inhalte („Schlüsselwörter“) oder aber – und das schon wesentlich seltener – um das Heraushören von Textsignalen, die ein adäquates Verständnis der Inhalte erst ermöglichen. In meinem Beitrag möchte ich anhand einer Übungssequenz zeigen, wie diese beiden wichtigen Aspekte des Hörverstehens(trainings), die oft separat geübt werden, anhand desselben Hörtextes kombiniert werden können.

Nach einem Überblick über die Geschichte der Förderung der Hörverstehenskompetenz und die Komplexität des auditiven Sprachverstehens insbesondere für Fremdsprachlernende, wird das Trainingskonzept an einer Übungssequenz auf dem GER-Niveau B2 vorgestellt: Kern des Trainings sind „Vorbereitungsübungen“, die den „inhaltlichen“ Aufgabenstellungen zu einem Abschnitt jeweils vorgeschaltet sind. Diese Vorbereitungsübungen sind insofern flexibel ausgestaltbar, als sie den Aufmerksamkeitsfokus der Lernenden sowohl auf unterschiedliche Textsignale (Funktionswörter, semantische Relationen u.a.) als auch auf „subskills“ beim Hörverstehen (Nachschlagen im Wörterbuch, W-Fragen zur Notizentechnik) lenken können. Abschließend werden Vor- und Nachteile gegeneinander abgewogen und an aktuelle Entwicklungen der Sprachlernforschung und speziell der L2-Hörverstehensdidaktik angeknüpft.

1. Hörverstehen als Unterrichts- und Forschungsgegenstand

1.1 Hörverstehen in der (Geschichte der) Fremdsprachendidaktik

Auf die herausragende Rolle des Hörverstehens für die Bewältigung der Alltagskommunikation wurde in vielen fremdsprachendidaktischen Arbeiten der vergangenen zwei Jahrzehnte verwiesen und dieser Fertigkeit – oder Kompetenz – dementsprechend ein prominenter Platz in der Fremdsprachendidaktik zugewiesen. Dieser wird unter anderem mit dem hohen Anteil von 40-50 % an Kommunikationszeit begründet, den das Hörverstehen in der Alltagskommunikation im Vergleich zu anderen Fertigkeiten wie Sprechen, Lesen und Schreiben einnimmt (Eggers 1996: 16; vgl. auch Feyten 1991: 174; Kieweg 2003: 23). Hörverstehen wird generell als „Grundlage für erfolgreiche interaktive Kommunikation“ (Neveling 2000: 3 f.) oder das korrekte Hören als Voraussetzung für eine korrekte Aussprache betrachtet (Bohn 1998: 1; Dieling & Hirschfeld 2000: 29 f.).

Das war nicht immer so. Lange Zeit wurde die Fähigkeit des Hörverstehens als etwas Selbstverständliches angesehen, als etwas, was sich von alleine als „Nebenprodukt normalen Unterrichts“ (Eggers 1996: 16) ergibt, zu dem kein spezielles Training notwendig ist. So etwa in der Grammatik-Übersetzungs-Methode mit ihrem schriftorientierten Schwerpunkt auf Grammatik, Übersetzung, Lesen, aber auch in der Audiovisuellen / Audiolingualen Methode, in der Hören zwar praktiziert, aber nicht eigens trainiert wurde. Erst mit der „kommunikativen Wende“ in den 1970er Jahren entstanden Ansätze zum Hörverstehentraining (*Zertifikat DaF, Deutsch aktiv, Themen*) und es wurde ein Wandel im Verständnis des Hörverstehens von einer „passiven“ Fertigkeit zu einer komplexen mentalen Aktivität des Hörers eingeleitet.

Auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen der Sprachen (Trim et al. 2001) schlägt sich dieser Wandel nieder: In den Kann-Bestimmungen zu den „auditiven rezeptiven Aktivitäten“ (ebd. 71) werden Beispielskalen für die Bereiche „Hörverstehen allgemein“, „Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen“, „als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen“, „Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen“, „Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen“ unterschieden (ebd. 71 ff.). Bei der Formulierung der Kann-Bestimmungen werden berücksichtigt

- typische Kommunikationssituationen, damit verbunden
- Hörerrollen (Zuhörer, Mithörer, Diskursteilnehmer)
- Merkmale des sprachlichen Inputs („klar strukturiert“, „explizite Signale“ etc.)
- Qualität des Inputs (z. B. „langsam und deutlich“/„Standardsprache gesprochen“, „auch bei schlechter Übertragungsqualität“)
- Inhalte („abstrakte“, „komplexe“, „vertraute“, „unkomplizierte“ Themen)
- kommunikative Ziele / Verstehensabsichten (z. B. „wesentliche Informationen entnehmen“, „erfasst dabei nicht nur den Informationsgehalt, sondern auch Standpunkte und Einstellungen der Sprechenden“)

So begrüßenswert die Berücksichtigung kommunikativ relevanter Aspekte des Hörverstehens im Referenzrahmen auch ist (vgl. Paschke 2000: 45 ff.), so enthält er doch keinerlei Hinweise, wie die Niveaustufen erreicht werden können.¹

¹ Weitere aktuellere Ansätze, Hörverstehenskompetenzen zu erfassen und zu beschreiben, – insbesondere die „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache“ der Kultusministerkonferenz und die DESI-Studie – werden bei Rossa (2012: 65 ff.) vergleichend vorgestellt.

1.2 Zur Komplexität des auditiven Sprachverstehens

Die Komplexität des Zusammenspiels verschiedener mentaler Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen beim (muttersprachlichen) auditiven Sprachverstehen ist in den letzten Jahrzehnten in zahlreichen Arbeiten vor allem psycholinguistischer Provenienz untersucht worden (vgl. Cutler 1999; Cutler 2012; Dietrich 2007; Frauenfelder & Floccia 1999; Helfrich 2003; Kieweg 2003; Rossa 2012; Rost 2002; Zwitserlood 1999). Eine übersichtliche Zusammenstellung findet sich bei Field (2008: 113 ff.), der zwischen Dekodier-Prozessen (*decoding processes*) und Bedeutungsgewinnungs-Prozessen (*meaning building processes*) unterscheidet (Tab. 1). Ohne hier auf Details der angeführten Prozesse eingehen oder die vieldiskutierte Frage, in welchem zeitlichen Verhältnis einzelne Prozesse stehen (parallele vs. sequentielle Verarbeitung), aufgreifen zu können, wird doch deutlich, dass man Hörverstehen als komplexe mentale Aktivität auffassen muss, bei der – zumindest bei Muttersprachlern – meist hoch automatisierte Abläufe stattfinden.

Ebene	Beispiele für wichtige L1-Dekodierprozesse
Phonem-Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Identifizierung von Konsonanten und Vokalen
Silben-Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen der Silbenstruktur • Zuordnung von unbetonten Silben zu Funktionswörtern
Wort-Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Wortgrenzen in zusammenhängender Rede ermitteln • Zuordnung von Lautfolgen zu Wörtern • Wörter erkennen, die nicht in ihrer normalen Form vorkommen • Umgang mit unbekanntem Wörtern
Syntaktische Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Satz- und Phrasengrenzen ermitteln • Syntaktische Muster vorwegnehmen • Hypothesen überprüfen
Ebene der Intonationsgruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Satzakzent nutzen • Chunks erkennen • Intonation zur Unterstützung der syntaktischen Analyse nutzen

Ebene	Beispiele für wichtige L1-Bedeutungsgewinnungs-Prozesse
Kontext-Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzen verschiedener Wissensquellen: Weltwissen – thematisches Wissen – kulturspezifisches Wissen
Bedeutungsableitung	<ul style="list-style-type: none"> • Abspeichern der wörtlichen Bedeutung einer Äußerung • Annahme einer ungefähren Bedeutung
Bedeutungsanreicherung	<ul style="list-style-type: none"> • Inferenz-Ziehung • Umgang mit Mehrdeutigkeit
Informationsauswahl	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl relevanter Information • Erkennen redundanter Information
Integration von Information	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterführen, was bislang gesagt wurde • Verbinden von Gedanken • Überprüfen auf Konsistenz
Erkennen des Gesamt-Gedankengangs	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen von Verbindungswörtern des Sprechers (einerseits, ...)

Abb. 1: Field 2008: 115 und 117 (Übs. GD)²

1.3. „Handicaps“ beim fremdsprachlichen Hörverstehen

Es verwundert insofern auch nicht, dass bezogen auf das fremdsprachliche Hörverstehen in der fremdsprachendidaktischen und psycholinguistischen Literatur eine ganze Reihe von „Handicaps“ festgestellt wurden (Übersichten hierzu in Eggers 1996: 21 ff.; Marx 2005: 144 f.; Rossa 2012: 35 ff.), von denen hier nur einige benannt werden sollen.

Bezogen auf die sog. „bottom-up“-Prozesse, die im Wesentlichen den Fieldschen Dekodier-Prozessen entsprechen, sind „adäquate, stabile Perzeptionsmuster“ zur „verlässlichen Zuordnung des lautlich variablen Inputs“ häufig noch nicht ausgebildet (Grotjahn 2005: 123). Probleme machen hier vor allem Phänomene der Koartikulation, Assimilation, Reduktion, Elision sowie regionale Aussprache-Varianten. Das hat zur Konsequenz, dass selbst bekannte (also im mentalen Lernerlexikon abgespeicherte) Wörter nicht oder nicht richtig identifiziert werden können. Goh (2000: 61) spricht hier von einem unzureichend ausgebildeten und automatisierten „Hörvokabular“. Allgemein

² Eine vollständigere Auflistung findet sich bei Field im Anhang von Field (2008: 336 ff.).

muss bei Lernenden mit einer geringeren Verarbeitungs- und Speicherkapazität im Vergleich zu ihrer Muttersprache (Goh 2000; Grotjahn 2005: 123) gerechnet werden und damit einer höheren Abhängigkeit von Tempo und akustisch-artikulatorischer Qualität des Hörtextes. Damit einher geht die gegenüber der L1 verringerte Fähigkeit, gleichzeitig inhaltliche und grammatische Information zu verarbeiten (Nichtbeachtung von Endungen, Funktionswörtern).

Hinzu kommt, dass auch das syntaktische Wissen weniger ausgeprägt ist, was unter anderem dazu führt, dass keine oder schwächer ausgebildete Erwartungen an den syntaktischen Kontext aufgebaut werden (vgl. Paschke 2000: 32; Wolff 1999: 30).

Bezogen auf die sog. „top-down“-Prozesse (die im Wesentlichen den Fieldschen Bedeutungsgewinnungs-Prozessen entsprechen), muss mit fehlendem kulturspezifischem Weltwissen, geringeren Antizipationsmöglichkeiten (Schema-Abruf), defizitärem Diskurswissen (Wolff 1999: 30) gerechnet werden und somit auch mit einer insgesamt weniger gut ausgebildeten Fähigkeit, unzureichend Dekodiertes durch Raten bzw. Kontext-/Weltwissen auszugleichen (Paschke 2000: 31; Field 2008: 134; Grotjahn 2012: 176).

All diese empirisch ermittelten „Handicaps“ verdeutlichen, warum das fremdsprachliche Hörverstehen als sehr schwieriges, für Lerner und Lehrer oft gleichermaßen frustrierendes Unterfangen bewertet wird (vgl. Rossa 2012: 50 f.).

2. Aufmerksamkeitssteuerung beim Hörverstehen

Während in der „natürlichen“ Alltagskommunikation der Aufmerksamkeitsfokus des Hörers dadurch bestimmt wird, welches Thema im Zentrum steht, welches Interesse er an diesem Thema hat, welche – auch paraverbal vermittelten – „Botschaften“ (Wertungen, Kontaktsignale) der Sprecher aussendet, wird im Fremdsprachenunterricht die Aufmerksamkeit der Lernenden häufig „künstlich“ gelenkt. Dies geschieht – zumindest bei Hörtexten, bei denen die Lernenden die Hörerrolle des Zuhörers oder Mithörers einnehmen³ – durch Aufgabenstellungen, die meist inhaltlich ausgerichtet sind, also durch die klassischen „Fragen zum Text“ oder auch durch geschlossene Frageformate (Ja/Nein-, Mehrfachwahlaufgaben).

³ Zu unterschiedlichen Hörerrollen vgl. Rost (1990 und Paschke (2000: 22 ff.).

Allerdings bleibt durch eine ausschließlich inhaltlich ausgerichtete Aufmerksamkeitssteuerung die Hörsituation immer noch komplex und anspruchsvoll, weil die Teilprozesse, die zur Beantwortung / Lösung der inhaltlichen Fragen führen können, häufig einfach vorausgesetzt, jedenfalls nicht in den Aufmerksamkeitsfokus der Lernenden gerückt werden. Sie ist sogar in einer Hinsicht anspruchsvoller als in der Alltagskommunikation: Während man als Hörer im Alltag schwierige oder uninteressante Aspekte eines auditiven Inputs einfach übergehen kann („ins eine Ohr hinein, ins andere wieder hinaus“), ohne dass dies in den meisten Fällen kommunikativ gesehen irgendwelche negativen Konsequenzen hätte, sind Lernende (zupal in Testsituationen) gezwungen, alle von der Aufgabenstellung her angesprochenen Aspekte des Hörtextes zu bearbeiten, also auch solche, die als schwierig oder vielleicht weniger interessant empfunden werden.

Wenn dem so ist, dann sollte fremdsprachliches Hörverstehenstraining noch einen Schritt weitergehen und die Hörsituation in ihrer Komplexität aufbrechen, um Lernenden die Chance zu geben,

- (a) Signale im Hörtext überhaupt wahrzunehmen, Inhaltliches von Formalem, „Grammatischem“ zu trennen bzw. zu verstehen, in welcher Beziehung Inhaltswörter zueinander stehen,
- (b) spezifische Strategien bzw. Teilfertigkeiten, die insbesondere für Prüfungssituationen relevant sind, ohne Zeitdruck einzuüben – etwa Nachschlagehandlungen im Wörterbuch oder die Vorbereitung der Wiedergabe ganzer Hörtextpassagen durch W-Fragen-Raster.

Auf die Schwierigkeit für Lernende, gleichzeitig den Aufmerksamkeitsfokus auf die inhaltlichen und die formalen Aspekte zu legen, hat u.a. Michael Rost hingewiesen:

When a learner attends to the form of the message, this attention to form competes for the processing capacity in short-term memory that is available to attend to content. (Rost 2002: 97)

Als „Funktionswörter“ werden in der Regel Sprachzeichen bezeichnet, deren Aufgabe darin besteht, die Relationen der Inhaltswörter (Autosemantika) näher zu kennzeichnen (vgl. Perfilova 1984). Ein Problem speziell für das Heraushören besteht nach Field (2008: 146) darin, dass Funktionswörter meist weniger salient, also perzeptiv auffällig, sind als Inhaltswörter. Sie werden im Redefluss oft reduziert oder verschliffen und tra-

gen seltener einen Satzakzent und sind insofern auch schwerer aus dem Lautstrom zu extrahieren. Zugleich hält er es durchaus für lohnenswert, ihre Erkennung zu üben.

Funktionswörter steuern das Verstehen insofern, als sie dem Hörer Anweisungen geben, wie die Inhaltswörter zueinander in Relation stehen oder wie der Text in seiner Abfolge strukturiert ist. Häufige Funktionen sind dabei die folgenden:

- Kennzeichnung von Grund-Folge-Relationen
- Kennzeichnung von Zweckbestimmungen
- Kennzeichnung von temporalen Relationen / Sequenzierungen
- Angabe von Textgliederungssignalen
- Nennung von Beispielen
- Nennung eines Vergleichs / einer Alternative
- Signalisierung eines Widerspruchs / Gegensatzes
- Erläuterungen
- Angabe von quantitativen Informationen (Zahlen)

Speziell in populärwissenschaftlichen Texten dienen Funktionswörter zur Beschreibung von Experimenten – deren Zielen, Methoden, Ergebnissen und Konsequenzen – und von Prozessen (Kopulaverb „werden“ + Adjektiv).

Im Folgenden soll das Übungskonzept an einer Unterrichtssequenz verdeutlicht werden, in der der Aufmerksamkeitsfokus der Lernenden sowohl auf Funktionswörter als auch auf Verstehensstrategien gelenkt wird.

3. Das Übungskonzept

3.1 Textauswahl

Im Prinzip lässt sich das im Folgenden beschriebene Übungskonzept auf jeden beliebigen Hörtext anwenden, damit auch auf Hörtexte, die – wie im Falle der Verwendung eines Lehrwerks – schon vorliegen. Die Frage, inwieweit es sich um „echte“, authentische oder um adaptierte Texte handeln soll (vgl. Solmecke 1996), sei an dieser Stelle außen vor gelassen, da sie für die Übungsform selbst keine Rolle spielt.

3.2 Skizze der Übungssequenz

Wie in vielen vorliegenden Hörverstehenstrainings sind auch bei meinem Konzept Entlastungsaufgaben („Vor dem Hören“) sinnvoll, in denen die Lernenden auf Thematik und Textsorte eingestimmt werden, ausgefalleneren Wortschatz vorab kennenlernen und so Erwartungen an den folgenden Text herausbilden können. Auch die darauffolgende einmalige Präsentation des Gesamttextes ist ein Standardschritt bei der Präsentation von Hörtexten: Die Lernenden sollen die Möglichkeit haben, den kompletten Hörtext in seinem Gesamtzusammenhang wahrzunehmen und einen zumindest globalen Eindruck zu bekommen. Es ist auch sinnvoll, Aufgaben / Fragen zum Globalverstehen zu formulieren.

Im Anschluss daran wird der Hörtext sukzessive in Sinnabschnitten präsentiert, und zwar durchaus mehrmalig, wobei zu jedem Sinnabschnitt zunächst „Vorbereitungsübungen“ zu eher formalen Aspekten und dann Aufgaben zu inhaltlichen Aspekten zu bearbeiten sind. Es ist diese Phase der Trainingssequenz, die sich am deutlichsten von vorliegenden Hörtrainings unterscheidet. Da es hier um das Üben – und nicht um das Testen – geht, ist es auch wichtig, dass alle Teilergebnisse, d. h. die „Lösungen“ der einzelnen form- und inhaltsorientierten Aufgaben, ebenfalls sukzessive im Kurs besprochen bzw. zur Diskussion gestellt werden.

3.3 Technische Aspekte

Die Verwendung moderner Computer- und Audiotechnik ist keine Grundvoraussetzung für das hier vorgestellte Übungsformat, sie hilft aber enorm sowohl bei der Erstellung/Bearbeitung des Trainingsmaterials als auch bei der konkreten Durchführung im Kurs.

Soll ein Text verwendet werden, der noch nicht in einer Audiofassung (CD, MP3-Datei) vorliegt, so sollte er sinnvollerweise aufgenommen und in ein digitales Format gebracht werden, denn die „Live“-Präsentation des Hörtextes durch die Lehrperson dürfte sich wegen der wiederholten auditiven Präsentation einzelner Textpassagen als zumindest anstrengend erweisen. Für solche Aufnahmen können heute unterschiedliche Geräteearten⁴ verwendet werden, wobei zum einen auf eine ausreichend gute Klangqualität, zum anderen auf die Weiterarbeitbarkeit der Audiodaten am Computer geachtet werden

⁴ In Frage kommen hier PC-Mikrofone, digitale mobile Aufnahmegeräte, Diktiergeräte und Mobiltelefone.

sollte. Letztere bedeutet vor allem, dass die Audiodatei an den zuvor festgelegten Stellen geschnitten und so in mehrere Unterdateien aufgesplittet wird.⁵ Je nach Abspielmöglichkeit im Unterricht ist das „technische Endprodukt“ dann – im Falle der Verwendung eines CD-Abspielgeräts – eine Audio-CD mit dem Gesamttext und den geschnittenen Unterdateien als Tracks oder aber – im Falle der Verwendung eines PCs im Unterricht – eine WAV- oder MP3-Playlist mit den nötigen Audiodateien, die dann mit einem Audio-Abspielprogramm im Unterricht⁶ präsentiert werden. Wegen der flexibleren Handhabbarkeit und besseren Möglichkeit, einzelne Stellen im Hörtext schnell anzusteuern, ist meiner Erfahrung nach die Verwendung eines PCs zur Audiosteuerung empfehlenswerter als die eines CD-Players.

4. Unterrichtsbeispiel: Hörtext „Hochschulen und Studium“

Im Folgenden soll an einem Unterrichtsbeispiel (s. Anhang 1) die Möglichkeiten des formfokussierenden Hörverstehenstrainings veranschaulicht werden. Es handelt sich um einen Hörtext, der im Rahmen eines studienvorbereitenden DaF-Intensivkurses für Lernende auf dem GER-Niveau B1/2 zum Themenbereich „Schule – Ausbildung – Studium“ verwendet wurde. Der Text ist die adaptierte Version eines ursprünglichen Lesetextes, der nun somit auditiv als Vortrag präsentiert wurde.⁷

Aus dem Aufgabenblatt (Anhang 2) wird die konkrete Sequenzierung ersichtlich. Bei Aufgabe A zum Globalverstehen geht es darum, die Reihenfolge von Stichwörtern (die jeweils als Schlüsselwörter der Textpassagen gewählt wurden) herauszufinden.

Den Kern der Übungsform bilden die Vorbereitungsübungen. Im konkreten Text handelt es sich um Aufgaben zum Zahlenverstehen (Aufg. 1), zum Heraushören von Funktionswörtern (Aufg. 4 und 7), zum Erkennen von kausalen Zusammenhängen (Aufg. 9),

⁵ Zum Schneiden und Bearbeiten von Audiodateien gibt es zahlreiche kostenpflichtige, aber auch kostenlose Programme. Zu den brauchbaren Freeware-Programmen gehört beispielsweise *Audacity* (<http://audacity.sourceforge.net/>).

⁶ Neben den als Standard-Softwareausstattung vorhandenen Audio-Abspielprogrammen habe ich gute Erfahrungen mit der kostenlosen Version von *WinAmp* gemacht, das sich gut an die jeweilige Verwendungssituation anpassen lässt (Größe, Playlistzusammenstellung etc.) (<http://www.winamp.com/media-player/download/de>).

⁷ Burwitz-Melzer & Quetz (1998): Lektion 13 „Universität“. Die Adaption bezog sich zum einen auf die Hinzufügung eines Absatzes, der die Textgliederung verdeutlichen soll, und zum anderen auf die Aktualisierung der Zahlen und Daten.

zur Wörterbuchbenutzung (Aufg. 10 und 14) sowie zum Heraushören von Schlüsselwörtern (Aufg. 13).

Am Beispiel der Aufgaben zum Textabschnitt II (Abb. 2) soll erläutert werden, wie das Zusammenspiel von konkretem Textmaterial sowie von inhaltlichen und formalen Aufgabenstellungen aussieht (bzw. aussehen kann). Ausgangspunkt sowohl für Fragen zum Inhalt als auch zu formalen Merkmalen sollte immer der Textinhalt sein bzw. die relevante Information, die ein Text bzw. eine Textpassage enthält. So geht es im vorliegenden Abschnitt – wie schon die Überschrift nahelegt – um die Grundprinzipien des deutschen Hochschulsystems und die beiden inhaltlichen Aufgaben (Aufg. 5 und 6a, b) beziehen sich auf diese.

II. Grundprinzipien der deutschen Hochschulen

Zwei Grundsätze gelten für die deutschen Hochschulen: Erstens, die Einheit von Forschung und Lehre. Dieses Prinzip bedeutet, dass die Hochschullehrer verpflichtet sind, sowohl in ihrem Fachgebiet zu forschen als auch die Studenten in Vorlesungen und Seminaren zu unterrichten - also zu lehren. Zweitens, die Autonomie der Hochschulen. Das heißt, dass die Hochschulen unabhängig vom Staat sind, obwohl sie Geld von den Bundesländern bekommen. Aber sie können über dieses Geld frei verfügen und weitgehend alleine bestimmen, welche Professoren angestellt werden. Autonomie bedeutet auch, dass die Professoren die Themen ihrer Forschungsarbeit und ihrer Lehrveranstaltungen - also ihrer Seminare und Vorlesungen - selbst festlegen können.

Abb. 2 Transkript des Textabschnitts II (Gesamttext siehe Anhang)

5. Wie heißen die beiden Grundprinzipien der deutschen Hochschulen?
 6. „Die Hochschulen sind unabhängig vom Staat.“
 a. Was bedeutet dieser Satz für die Hochschulen?
 b. Was bedeutet dieser Satz für die Professoren?

Abb. 3 Aufgaben zum Inhalt des Textabschnitts II

Um das fokussierte Textmaterial zu veranschaulichen, sind die entsprechenden Ausdrücke in Abb. 2 wie folgt markiert: Mit normaler Unterstreichung sind die herauszuhörenden Funktionswörter bzw. formalen Elemente markiert. Mit gestrichelter Unterstreichung sind diejenigen Ausdrücke markiert, die in der Aufgabenformulierung selbst vorkommen und somit als „auditive Anker“ dienen, und mit wellenförmiger Unterstreichung sind die Informationen gekennzeichnet, die bei den inhaltlichen Fragen heraus-

gehört werden sollen. Abgesehen von Demonstrationszwecken in diesem Aufsatz, ist eine solche Markierung des Textmaterials bei der Erstellung von formfokussierenden Übungen sehr hilfreich.

Die herauszuhörenden Grundprinzipien werden im Hörtext nun nicht einfach nur benannt, sondern mit Hilfe von Sequenzmarkern (*erstens, zweitens*) vorbereitet. Das Heraushören dieser Sequenzmarker stellt somit eine große Hilfe für die Identifizierung der gesuchten inhaltlichen Information dar. Weiterhin werden im Textabschnitt II diverse Erläuterungen bis hin zur Benennung von Konsequenzen gegeben, so dass sich eine Lenkung der Aufmerksamkeit der Lernenden auf die hierfür verwendeten sprachlichen Mittel nahelegt. Als mögliche Vorbereitungsübung kommt daher die folgende in Frage:

4. Vorbereitungsübung zu Abschn. II: Erkennen von Funktionswörtern . Notieren Sie die Ausdrücke, mit denen ...	
... eine Reihenfolge ausgedrückt wird:	- -
... neue Wörter näher erklärt werden:	- - -

Abb. 4 Vorbereitungsübung zu Textabschnitt II

Einen anders gearteten Typ von Vorbereitungsübungen stellen Aufgaben zur Wörterbuchbenutzung dar. Es handelt sich quasi um Simulationen von Nachschlagehandlungen – zur Bedeutungsermittlung (Aufg. 10, Anhang 2) und zur Verständniskontrolle (Aufg. 14) –, mit denen die Lernenden lernen sollen, Informationen eines einsprachigen Wörterbuchs zu nutzen. Als Begründung für diese Art von Übungen lässt sich anführen, dass beispielsweise in der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) – einer der nach wie vor meistgewählten Sprachprüfungen – die Verwendung einsprachiger Wörterbücher zugelassen ist. Daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit, dass Lernende in der Prüfungsvorbereitung lernen, in welchen Situationen es angebracht ist, ein einsprachiges Wörterbuch zu konsultieren, wie es in seiner Mikro- und Makrostruktur aufgebaut ist, welche (auch grammatischen) Informationen es enthält etc. Die Einbettung solcher (simulierter) Nachschlagehandlungen in die Erarbeitung eines konkreten

Hörtextes dürfte zudem mehr prozessuale Validität besitzen als manch isolierte Nachschlageübung in DaF-Lehrwerken, sofern diese überhaupt vorkommen.⁸

Dass eine Vorbereitungsübung nicht auf formale Textelemente oder prozessurale Handlungen beschränkt bleiben muss, zeigt das Beispiel der Aufg. 13, in der Lernende aufgefordert werden, „Schlüsselwörter“, also inhaltliche Informationen, herauszuhören. Diese wiederum bereiten die als Richtig-falsch-Aufgabe angelegte Aufg. 15 vor.⁹

5. Didaktische Diskussion

Abschließend sollen Vor- und Nachteile des oben vorgestellten methodischen Ansatzes diskutiert werden.

Für die oben vorgestellte Form des Hörverstehenstrainings spricht, dass dadurch der Hörverstehensprozess der Lernenden stark entlastet bzw. in seiner Komplexität reduziert wird. Indem die Aufmerksamkeit der fremdsprachlichen Hörer abwechselnd auf formale und inhaltliche Aspekte der Textpassage gelenkt wird, wird zugleich die Segmentierung des Textes in Funktions- und Inhaltselemente erleichtert. Weiterhin führt das wiederholte Anhören der Textsequenzen mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen dazu, dass der zunächst mental nur fragmentarisch repräsentierte Hörtext sukzessive erschlossen wird. Durch das Festhalten von Teilergebnissen der Vorbereitungs- und der Inhaltsübungen (Ergebnissicherung im Kurs) wird die weitere Bearbeitung erleichtert und verhindert, dass die Hörer „den Faden verlieren“ oder komplett „aussteigen“.

Das vorgestellte Übungskonzept kann als Variante eines *Focus-on-Form*-Ansatzes (vgl. Doughty & Williams 1998) aufgefasst werden, bei dem es darum geht, Teilfertigkeiten an (didaktisch-)authentischen (vgl. Honnef-Becker 1996: 50) Hörtexten zu trainieren und formale und inhaltliche Fokussierung am *selben* Textabschnitt zu üben (keine kontextlosen „Komponenten-Übungen“). Die Aufmerksamkeitssteuerung erfolgt als explizite Bewusstmachung (*consciousness-raising technique*), und zwar so, dass die Lernen-

⁸ Zur Wörterbuchdidaktik vgl. Barrios (1997); Koeppl (2010: 164 ff.); Kühn (2010); Nation (2001: 263 ff.); Schaefer (2000); Wingate (1999); sowie diverse Beiträge in Katelhön & Settineri (2011).

⁹ Auf weiter fortgeschrittenen Niveaustufen kann eine Vorbereitungsübung für den DSH-Prüfungsteil 'Wiedergabe einer Textpassage' innerhalb des Hörverstehens-Testteils auch darin bestehen, ein W-Fragen-Raster zu der Hörtextpassage auszufüllen, dieses dann im Kurs zu besprechen und als Hausaufgabe einen Fließtext schreiben zu lassen (s. Anhang 3).

den auf das Vorkommen bestimmter Elemente im Hörtext aufmerksam gemacht, diese Elemente selbst aber nicht vorgegeben werden – anders als beispielsweise in sogenannten *Input-Enhancement*-Techniken, bei denen Wörter typografisch hervorgehoben werden, was bei auditiver Präsentation ohnehin nicht gut möglich ist (vgl. ebd. 236 f.). Die formalen Elemente sollen vom Lernenden auditiv identifiziert werden (Wiedererkennen, *noticing*). Der „strategische Nutzen“ dieser formalen Aufgaben bzw. der im Hörtext ermittelten Elemente wird zudem durch die unmittelbar anschließende inhaltliche Aufgabenstellung verdeutlicht und dadurch in eine kommunikativ relevante Verstehenshandlung eingebettet. Grammatische Strukturen werden dadurch an ihren natürlichen Vorkommensorten – in Texten bzw. Exemplaren spezifischer Textsorten (Fandrych & Thurmair 2011: 345) – in den Aufmerksamkeitsfokus gerückt und in ihrer Funktion veranschaulicht.

Gerade die Einbettung von formfokussierenden Höraufgaben in eine letztlich inhaltlich ausgerichtete Arbeit an Hörtexten unterscheidet mein Konzept etwa von der von Ellis & Gaies (1999) vorgestellten „Impact Grammar“, bei der gemäß dem Untertitel-Motto „grammar through listening“ die Bewusstmachung grammatischer Phänomene an auditiv präsentiertem Textmaterial im Zentrum steht. Inhaltliche Aufgabenstellungen werden dort als „listening-to-comprehend“-Aufgaben der eigentlichen Grammatikarbeit vorangestellt – und dadurch doch wieder eher von dieser abgetrennt.

Am nächsten kommt meine Konzeption Übungsformen, die etwa Klaus Lodewick vor allem in seinem Lehrwerk *Barthel 1* (Lodewick 2004) entwickelt hat. So wird dort beispielsweise zu einem Hörtext, in dem es um die Gründe für die unterschiedlich lange Dauer von Eheschließungen in Deutschland geht, explizit nach den sprachlichen Mitteln gefragt, „mit denen kausale Beziehungen ausgedrückt werden“ (ebd. 53). Diese Ausdrücke („Konnektoren“) sollen von den Lernenden herausgehört und in eine Tabelle eingetragen werden. Diese Aufgabenstellung unterscheidet sich von meinem Konzept zum einen darin, dass die kausalen Konnektoren erst *nach* einer inhaltlichen Bearbeitung des Textes ermittelt werden sollen, und zum anderen darin, dass es sich um Mittel zum Ausdruck nur einer semantischen Relation (Kausalität) handelt, die herausgehört werden sollen. So sinnvoll und lobenswert diese doch eher selten anzutreffende Übungsform ist, so hat eine solche nachträgliche Formfokussierung m.E. den Nachteil, dass die Lernenden nach einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Textes möglicherweise eher weniger Interesse an einer „nachklappenden“ Übung zu den

formalen Elementen haben. Was die Beschränkung auf eine semantische Relation betrifft, so hat diese zwar den Vorteil, dass eine große Vielfalt an sprachlichen Ausdrucksmitteln thematisiert wird, es dürfte aber eher schwierig sein, Texte zu finden, in denen so gehäuft kausale, konzessive oder anderweitige Relationen auftreten, wie in dem von Lodewick verwendeten Hörtext.

Das ist auch gar nicht notwendig, denn prinzipiell sind Vorbereitungsübungen flexibel gestaltbar. Sinnvollerweise ist die Wahl des formalen Aufmerksamkeitsfokus dabei einerseits von den „inhaltlichen“ Aufgabenstellungen und andererseits von den in der Hörtextpassage auftretenden sprachlichen Phänomenen abhängig. Weiterhin kann diese Art des Hörverstehenstrainings auf beliebige (schon vorliegende) Hörtexte und Aufgabenstellungen angewandt werden.

Gegen die vorgestellte Übungsform ließe sich anführen, dass sie mit einem relativ hohen Zeitaufwand verbunden ist. Das gilt sowohl für die Vorbereitungsphase (s. o. Abschn. 3.3 zu den „Technischen Aspekten“) als auch für den Unterricht selbst, zumal wenn die Hörtexte länger sind. Für den oben (Anhang 1) vorgestellten Text müsste man meiner Erfahrung nach mindestens 45 Minuten Unterrichtszeit veranschlagen.

Auch setzt diese Übungsform voraus, dass die Aufgabenstellungen der Vorbereitungsübungen und darin vorkommenden metalinguistische Terminologie verstanden werden können, und ist daher für Anfänger nur bedingt geeignet.

Anhänger von ganzheitlichen und authentischen Hörverstehenstrainings werden sich prinzipiell gegen eine derart starke Steuerung und Aufsplittung des Verstehensprozesses wenden und darauf hinweisen, dass ein solches Vorgehen nicht den „natürlichen“ Hörprozess abbildet, bei dem Hörer vorwiegend nach Inhaltselementen suchen.

Dennoch sind diese Einwände meines Erachtens nicht so gravierend, dass sie gegen die Verwendung dieses Trainingskonzeptes sprechen: Der zusätzliche Vorbereitungs- und Unterrichtsaufwand ist angesichts der sehr intensiven Auseinandersetzung mit dem Hörtext und den hörstrategischen und auch motivationalen Erträgen gerechtfertigt. Dass bestimmte Trainingsformen nicht für alle Niveaustufen in Frage kommen, gilt auch für andere Fertigkeiten bzw. Lerngegenstände. Und der Vorwurf der starken Lenkung des Verstehensprozesses und damit des Trainings in einer künstlichen Situation lässt sich zum einen dadurch abschwächen, dass selbstverständlich nicht ausschließlich auf diese Art und Weise fremdsprachliches Hörverstehen geübt werden sollte. Zum anderen halte

ich es didaktisch für legitim, Lernenden die anspruchsvolle Aufgabe, aus einem fremdsprachlichen Lautstrom Informationen zu entnehmen, zu erleichtern – indem (a) die Konzentration sukzessive auf unterschiedliche *subskills* des Verstehensprozesses gelenkt wird, (b) einzelne Textpassagen mehrmals auditiv präsentiert werden und (c) der jeweilige Kenntnisstand sukzessive „gesichert“ wird. Dadurch kommt das vorgestellte Übungskonzept vor allem auch schwächeren Hörern zugute.

Bibliographie

- Barrios, Mario L. (1997) Wörterbücher und Textproduktion. In: *Info DaF* 24 (1), 3-19.
- Bohn, Ocke-Schwen (1998) Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute: Wo ist das Problem? In: Wegener, Heide (Hrsg.) *Eine Zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr, 1-20.
- Buck, Gary (2001) *Assessing Listening*. Cambridge, Mass.: Cambridge Univ. Press (The Cambridge Language Assessment Series).
- Burwitz-Melzer, Eva & Quetz, Jürgen (1998) *Einblicke – ein deutscher Sprachkurs*. München: Goethe-Institut.
- Cutler, Anne (1999) Prosodische Struktur und Worterkennung bei gesprochener Sprache. In: Friederici (Hrsg.), 49-83.
- Cutler, Anne (2012) *Native listening. Language experience and the recognition of spoken words*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Dieling, Helga & Hirschfeld, Ursula (2000) *Phonetik lehren und lernen*. Berlin u.a.: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 21).
- Dietrich, Rainer (2007) *Psycholinguistik*. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart: Metzler (Sammlung Metzler 342).
- Doughty, Catherine & Williams, Jessica (1998) Pedagogical choices in focus on form. In: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (ed.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge UP, 197-261.
- Eggers, Dietrich (1996) Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Kühn (Hrsg.), 13-43.
- Ellis, Rod & Gaies, Stephen (1999) *Impact grammar. Grammar through listening*. Hong Kong: Longman.
- Fandrych, Christian & Thurmair, Maria (2011) *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Feyten, Carine M. (1991) The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition. In: *The Modern Language Journal* 75 (2), 173-180.
- Field, John (2008) *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Frauenfelder, Uli H. & Floccia, Caroline (1999) Das Erkennen gesprochener Wörter. In: Friederici (Hrsg.), 1-48.
- Friederici, Angela D. (Hrsg.) (1999) *Sprachrezeption*. Göttingen u.a.: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie; Serie III Sprache, 2)

- Goh, Christine C. M. (2000) A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. In: *System*, Jg. 28, H. 1, 55-75.
- Grotjahn, Rüdiger (2005) Testen und Bewerten des Hörverstehens. In: Ó Dúill, Micheál; Zahn, Rosemary; Höppner, Kristina D. C. (Hrsg.) *Zusammenarbeiten*. Festschrift für Bernd Voss. Bochum: AKS, S. 115-144.
- Grotjahn, Rüdiger (2012) Hörverstehen: Konstrukt und Messung. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41 (1), 72–86.
- Helfrich, Hede (2003) Kategoriale Wahrnehmung von Lauten. In: Rickheit, Gert & Ungeheuer, Gerold & Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) *Psycholinguistik / Psycholinguistic. Ein internationales Handbuch / An International Handbook*. Berlin: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 24), 518-524.
- Honnet-Becker, Irmgard (1996) Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn (Hrsg.), 45–77.
- Kieweg, Werner (2003) Möglichkeiten zur Verbesserung der Hörverstehenskompetenz. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Jg. 37, H. 4+5, 23-27.
- Koepfel, Rolf (2010) *Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Lodewick, Klaus (2004) *Barthel 1. Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Kursbuch*. Göttingen: Fabouda-Verlag.
- Kühn, Peter (Hrsg.) (1996) *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt u.a.: Lang
- Kühn, Peter (2010) Wörterbücher / Lernerwörterbücher. In: Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbbd.: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1), 304-315.
- Marx, Nicole (2005) *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in "DaF+E"*. Techn. Univ., Diss. Darmstadt, 2004. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 2).
- Nation, Paul (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge applied linguistics series).
- Neveling, Christiane (2000) Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht. Psycholinguistische Grundsatzüberlegungen. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, Jg. 47, H. 1, 3-9.
- Paschke, Peter (2000) *Fremdsprachliches Hörverstehen. Grundlagen, Lernziele und Probleme der Leistungsmessung*. M.A.-Thesis. Dublin. University College Dublin.
- Perfilova, Galina (1984) Zur Bedeutung der strukturell-semantischen Orientierung beim Lesen von Fachliteratur. In: *Deutsch als Fremdsprache* 21, 110-114.
- Rossa, Henning (2012) *Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache. Eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenzen*. Zugl.: Dortmund, Techn. Univ., Diss., 2011. Frankfurt am Main et al.: Lang (Inquiries in language learning 5).
- Rost, Michael (1990) *Listening in language learning*. London: Longman.
- Rost, Michael (2002) *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Longman (Applied linguistics in action).

- Schaeder, Burkhard (2000) Wörterbucharbeit im Unterricht. In: Kühn, Peter (Hrsg.) *Studien zu Deutsch als Fremdsprache. V. Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim & Zürich & New York: Olms (Germanistische Linguistik, 155-156), 249-280.
- Solmecke, Gert (1996) Authentische Texte – authentisches Hören? In: Kühn (Hrsg.), 79-92.
- Trim, John & North, Brian & Coste, Daniel (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzung: Quetz, Jürgen; Schieß, Raimund; Schneider, Günther. Unter Mitarbeit von Joseph Sheils. Berlin: Langenscheidt.
- Wingate, Ursula (1999) Schwierigkeiten beim Gebrauch eines einsprachigen Lernerwörterbuchs. In: *Info DaF* 26 (5), 441-457.
- Wolff, Dieter (1999) Hörverstehen in einer Fremdsprache: Ein psycholinguistisches Ratespiel? In: Eggers, Dietrich (Hrsg.) *Hörverstehen aus andragogischer Sicht. Sprachlern- und Spracherwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen*. Mainz, 17-35.
- Zwitzerlood, Pinie (1999) Gesprochene Sprache im Satzkontext. In: Friederici (Hrsg.), 85-116.

Biographische Informationen

Gunther Dietz ist seit 2009 Akademischer Rat am *Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik* an der Universität Augsburg mit den Arbeitsschwerpunkten fremdsprachliches Hörverstehen, Grammatikdidaktik, Ausspracheschulung, Wortschatzdidaktik, Schwierigkeitskonzept. Neuere Publikationen: Variation und Abweichung in der Lernersprache. Klassifikationen, Methoden und didaktische Konsequenzen. In: Khakhalova, Svetlana & Elspaß, Stephan (Hg.) *Sprachvariation im Deutschunterricht. Neue Perspektiven für „Deutsch als Fremdsprache“*. Irkutsk, 2011, 25–44; (mit Tronka, Krisztián) *SprechProbe. Aussprachetraining für ungarische DaF-Lerner. Arbeitsbuch*. 3. Aufl., 2004. Debrecen: Kossuth Kiadó.

Schlagwörter

Hörverstehenstraining, Grammatikdidaktik, Funktionswörter, Focus-on-Form

Anhang 1 – Transkript des Hörtextes

Hochschulen und Studium

Der folgende Text informiert über das deutsche Hochschulsystem. Zunächst werden im ersten Abschnitt einige Zahlen präsentiert, im 2. Abschnitt werden dann die beiden Grundprinzipien der deutschen Hochschulen vorgestellt. In den Abschnitten 3 und 4 geht es um Probleme, mit denen die deutschen Universitäten in den letzten Jahren konfrontiert waren. Im fünften und letzten Abschnitt wird beschrieben, welche Reformen zur Lösung dieser Probleme durchgeführt wurden.

I Einige Zahlen und Fakten

Es gibt zur Zeit 340 Hochschulen in Deutschland. Sie werden von etwas über 2 Millionen Studierenden besucht; zwei Drittel davon studieren an Universitäten und etwa ein Viertel an Fachhochschulen. Fast alle Hochschulen sind staatlich und von den meisten werden mittlerweile Studiengebühren in Höhe von etwa 500 Euro verlangt. Ob Studiengebühren gezahlt werden müssen, hängt vom Bundesland ab, in dem man studiert.

II Grundprinzipien der deutschen Hochschulen

Zwei Grundsätze gelten für die deutschen Hochschulen: Erstens, die Einheit von Forschung und Lehre. Dieses Prinzip bedeutet, dass die Hochschullehrer verpflichtet sind, sowohl in ihrem Fachgebiet zu forschen als auch die Studenten in Vorlesungen und Seminaren zu unterrichten - also zu lehren. Zweitens, die Autonomie der Hochschulen. Das heißt, dass die Hochschulen unabhängig vom Staat sind, obwohl sie Geld von den Bundesländern bekommen. Aber sie können über dieses Geld frei verfügen und weitgehend alleine bestimmen, welche Professoren angestellt werden. Autonomie bedeutet auch, dass die Professoren die Themen ihrer Forschungsarbeit und ihrer Lehrveranstaltungen - also ihrer Seminare und Vorlesungen - selbst festlegen können.

III Kritische Entwicklungen an den Universitäten

Die Hochschulen sind überfüllt, weil zu viele junge Leute zu lange studieren. Das Studium verlängert sich unter anderem dadurch, dass die meisten Studierenden während des Semesters und in den Ferien jobben müssen. Im Durchschnitt sind sie beim Examen fast 28 Jahre alt.

IV Durch die Entwicklung zu Massenuniversitäten mit 50.000 oder mehr Studierenden und Seminaren mit mehr als 100 Teilnehmern sind sowohl Lehre als auch Forschung bedroht. Die Professoren müssen zu viele Prüfungen abhalten und zu viele Seminar-, Diplom- und Doktorarbeiten lesen. Es bleibt ihnen nicht genügend Zeit zur Forschung. Aber auch aus der Wirtschaft kommt Kritik an den Universitäten. Seit Jahren kritisieren Unternehmen, dass das Studium nicht auf die praktischen Anforderungen der Berufswelt vorbereitet. Ein weiterer Kritikpunkt sind die fünf Monate langen Semesterferien.

V Ansätze einer Studienreform

Seit einigen Jahren versucht man deshalb mit einer Studienreform die Probleme zu überwinden. Ein Element dieser Reform besteht darin, dass - wie in vielen anderen europäischen Ländern auch - sogenannte Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt wurden. Man hofft, dass sich dadurch zum einen die Studienzeiten verkürzen und zum anderen die Studienabschlüsse innerhalb Europas vergleichbarer werden. Weiterhin hat man versucht, mehr Wettbewerb zwischen den Universitäten zu erreichen, zum Beispiel, indem man den besten Universitäten den Titel „Elite-Universität“ gab.

(nach: *Einblicke*, bearb. und aktualisiert GD; 2730 Zeichen)

Anhang 2 – Aufgabenblatt zu „Hochschulen und Studium“



Deutsche
Kurse
bei der Universität München

HV „Hochschulen und Studium“
09-17b Aufbaustufe II / GD

6. Abschn. II

4. Vorbereitungsübung zu Abschn. II: **Erkennen von Funktionswörtern**. Notieren Sie die Ausdrücke, mit denen ...

... eine Reihenfolge ausgedrückt wird:	- _____ - _____
... neue Wörter näher erklärt werden:	- _____ - _____ - _____
... ein Gegensatz ausgedrückt wird:	- _____ - _____

7. Abschn. II

5. Wie heißen die beiden Grundprinzipien der deutschen Hochschulen?

▲ _____

▲ _____

6. „Die Hochschulen sind unabhängig vom Staat.“

a. Was bedeutet dieser Satz für die Hochschulen?

▲ _____

▲ _____

b. Was bedeutet dieser Satz für die Professoren?

▲ _____

▲ _____

8. Abschn. III

7. Vorbereitungsübung zu Abschn. III: **Erkennen von Funktionswörtern**. Notieren Sie die zwei Ausdrücke, mit denen ein **Grund** genannt wird.

▲ _____

▲ _____

09-2011

2



HV-Training: „Hochschulen und Studium“

A. Globalverstehen: Hören Sie einmal den ganzen Text an. Machen Sie keine Notizen.

3 Gesamtext

Ordnen Sie die folgenden Stichwörter in der Reihenfolge, in der Sie im Text vorkommen.

Stichwort	Nr.
Wettbewerb	
Studiengebühren	
Studentenzahlen	<u>1</u>
Massenuniversitäten	
Kritik von der Wirtschaft	
Autonomie	

B. Übungen und Fragen zum Text

3 Abschn. I

1. Vorbereitungsübung zu Abschn. I: **Zahlen-Verstehen:** Notieren Sie die Zahlen in der Reihenfolge, in der sie vorkommen.

- ▲ _____ Hochschulen – über _____ Studierende – _____ an Universitäten – _____ an Fachhochschulen – _____ Euro

3 Abschn. I

2. Wie viele Studenten studieren an Universitäten, wie viele an Fachhochschulen? (Angaben in %)

- ▲ Universitäten: _____ % | Fachhochschulen: _____ %

3. Wovon hängt es ab, ob man an einer deutschen Universität Studiengebühren zahlen muss oder nicht?

- ▲ _____



Abschn. V

13. Vorbereitungsübung zu Abschn. V: **Schlüsselwörter heraushören:**
Versuchen Sie die fünf wichtigsten Informationen (Schlüsselwörter) des Abschnitts herauszuhören

.....

.....

.....

.....

.....

Abschn. V

14. Stichwort „Studienreform“: Welche Aussagen stimmen laut Text? Kreuzen Sie an.

<input type="checkbox"/>	a. Vor einigen Jahren hatte man schon einmal eine Studienreform ohne Erfolg ausprobiert.
<input type="checkbox"/>	b. Bachelor- und Masterstudiengänge sollen erreichen, dass die Studenten nicht so lange studieren.
<input type="checkbox"/>	c. In den Bachelor- und Masterstudiengängen vergleichen die Studenten die europäischen Länder.
<input type="checkbox"/>	d. Die Konkurrenz zwischen den Universitäten wurde durch die Vergabe des Titels „Elite-Universität“ verstärkt.



Abschn. III

8. Wodurch wird die Studienzzeit unter anderem verlängert?



Abschn. IV

9. Vorbereitungsübung zu Abschn. IV: **Kausale Zusammenhänge:**
Welche Grund-Folge-Beziehung wird gleich im ersten Satz des Abschnitts genannt?

Grund	→	Folge

10. Vorbereitungsübung zu Abschn. IV: **Wörterbuchbenutzung:** Klären Sie mit Hilfe des einsprachigen Wörterbuchs die Form „bedroht“. a. Wie heißt die Grundform? b. Um welche grammatische Form handelt es sich? c. Geben Sie ein Synonym an.

a. Grundform:	
b. Form:	
c. Synonym	

Abschn. IV

11. Welche Probleme entstehen für die Professoren durch die Massenuniversitäten?



12. Was kritisiert die Wirtschaft an den Universitäten?



Anhang 3 – Vorbereitungsübung und Aufgabenformulierung zur DSH-Aufgabenstellung „Wiedergabe einer Textpassage“ zum Text „Wohlstand macht lang“

9 Abschn. VII

10. Vorübung zur Wiedergabe des Textabschnitts VII.: **Textraster mit W-Fragen**. Versuchen Sie das Raster mit den folgenden W-Fragen zu ergänzen.

W-Frage	Stichwörter
Wer hat die Untersuchung durchgeführt?	
Wo wurde die Untersuchung veröffentlicht?	
Was wurde untersucht?	
Wozu wurde die Untersuchung durchgeführt?	
Wie (d.h. mit welchen Daten) wurde die Untersuchung durchgeführt?	
Welche Frage wurde auch beantwortet?	
Welches Ergebnis kam dabei heraus?	
Wie lässt sich das Ergebnis erklären ?	

9 Abschn. VII

11. Beschreiben Sie so genau wie möglich die Untersuchung der Tübinger Forscher Moradi und Baten. Gehen Sie dabei darauf ein, was sie untersucht haben, was das Ziel ihrer Untersuchung war, zu welchen Ergebnissen sie gekommen sind, welche Erklärungen/Begründungen sie gegeben haben.


