

Thema: Methoden zur Förderung der Mündlichkeit
Kapitel: Hören
Baustein: Materialien zur Vorbereitung der Lehre
Autoren: Baliuk, Natallia; Buda, Filippa; Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola

Einführungstext: Hören

Inhalt

1. Warum ist Hören so schwer, aber wichtig?	2
2. Anforderungen an die Hörtexte	3
3. Strategien beim Hörverstehen	5
4. Förderung des Hörverstehens	7
4.1. Aufgaben zur Vorentlastung	7
4.2. Aufgaben, die das Verstehen unterstützen	8
4.2.1 Globaler Hörstil	8
4.2.2 Selektiver Hörstil	9
4.2.3 Detaillierter Hörstil	10
4.3. Aufgaben zu einer weiterführenden oder vertiefenden Auseinandersetzung mit den Inhalten	10
5. Literatur	12

1. Warum ist Hören so schwer, aber wichtig?

Folien 2-3

In der Fachliteratur wird das Hörverstehen als Teil der alltäglichen Kommunikation oft als die am häufigsten verwendete Fertigkeit bezeichnet (45-55%), gefolgt vom Sprechen mit 23-30%, Lesen mit 13-16 % und Schreiben mit 9% (vgl. Solmecke 2010, 969; Braun 2008, 69). Dies gilt auch für die Kommunikation in der Fremdsprache: Wer an einem Gespräch erfolgreich teilnehmen will, muss nicht nur sprechen, sondern auch hören und verstehen lernen. Ein Fremdsprachenunterricht mit dem Schwerpunkt ‚Entwicklung der kommunikativen Kompetenz‘ muss sich deswegen nicht nur mit der Förderung der Fertigkeit Sprechen, sondern auch mit der des Hörverstehens beschäftigen (vgl. Solmecke 2001, 893).

Folien 4-5

In der Fremdsprachendidaktik versteht man unter dem ‚fremdsprachlichen Hörverstehen‘ „einen interaktiven, kommunikativ und kognitiv orientierten konstruktiven Prozess der zweiseitigen (*bottom-up* und *top-down*) (Textverarbeitung, bei dem die Informationen aus dem Text mit denen aus dem Erfahrungs- und Wissensspeicher im Langzeitgedächtnis des Textrezipienten (Schemakennnisse) verknüpft werden“ (Adamczak-Krystofowicz 2010, 80). Der Hörverstehensprozess umfasst mit Hören und Verstehen einerseits die physische Fähigkeit, akustische Signale einer Sprache wahrzunehmen, andererseits aber auch die komplexe mentale Handlung der Bedeutungszuordnung, Sinnentnahme und Interpretation von sprachlichen Äußerungen in einem konkreten Kontext (vgl. ebd.). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Hörverstehen keineswegs eine rein passive Tätigkeit ist, sondern dass es aus mehreren aktiven Vorgängen besteht (vgl. Solmecke 2001, 893).

Folie 6

Gleichzeitig gilt das Hörverstehen in der Fremdsprache als besonders schwer. Im Gegensatz zum Lesen, bei dem Lernende eine Pause machen, eine Stelle mehrmals lesen oder ein unbekanntes Wort nachschlagen können, ist das Gehörte flüchtig. Hörende müssen Töne und Inhalt sofort wahrnehmen und darauf reagieren. Hinzu kommt, dass Gesprächspartner oder Vorlesende in einem bestimmten Tempo lesen, das in den meisten Fällen nicht beeinflussbar ist (außer in dialogischen Situationen oder mit technologischer Unterstützung). Vor allem AnfängerInnen klagen häufig darüber, dass MuttersprachlerInnen zu schnell oder zu undeutlich sprechen. Hinzu kommen mögliche Nebengeräusche, die fast zu jeder Kommunikation gehören. Sie können zwar auch zusätzliche Informationen zur Gesprächssituation beisteuern, erschweren dabei jedoch häufig gleichzeitig das Verstehen des Gesagten (vgl. Rösler 2012, 131f.).

Folie 7

Problematisch ist auch die Neigung von AnfängerInnen, Texte mit dem Ziel zu hören, diese Wort für Wort verstehen und alle Informationen zu behalten. Dadurch wird die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses schnell überfordert und der Verständnisprozess als Folge häufig vorzeitig beendet. Mit anderen Worten, je mehr sich Hörende auf das Verstehen und/oder Behalten von allen Wörtern konzentrieren, desto weniger verstehen sie. Wenn MuttersprachlerInnen Texte hören, nehmen sie diese in der Regel ganzheitlich wahr. Sie entwickeln eine Vorstellung vom Inhalt, behalten Wesentliches und verknüpfen es mit schon vorhandenem Wissen. Sie speichern demnach Bedeutungen, semantische Informationen und nicht die grammatischen oder lexikalischen Informationen, wie dies beim fremdsprachigen Hörverstehen von Lernenden oft der Fall ist (vgl. Solmecke 2010, 971; Braun 2008, 72). Besonders AnfängerInnen fällt es schwer, zwischen wichtigen und unwichtigen Informationen zu unterscheiden und sich auf das Verstandene statt auf das Nichtverstandene zu konzentrieren (vgl. Solmecke 2001, 897). Aus diesen Gründen sollten Übungen des Hörverstehens regelmäßig gezielt und strukturiert erfolgen, damit Lernende ihre Verständnissfähigkeiten Schritt für Schritt entwickeln können. Generell wird Lehrenden empfohlen, möglichst viele unterschiedliche Texte einzusetzen, von einfachen zu anspruchsvollen Texten überzugehen, am Anfang viele Verständnishilfen zur Verfügung zu stellen und sie dann allmählich zu reduzieren sowie erst einfache Aufgaben anzubieten und dann zu schwierigen überzugehen (vgl. Braun 2008, 83).

2. Anforderungen an die Hörtexte

Folie 8

Einige Kriterien sind bei der Auswahl von Hörtexten zu berücksichtigen. Hörtexte sollten dem Sprachniveau der Lernenden entsprechen und nicht zu schwer, aber auch nicht zu leicht sein. Komplizierte Texte führen zu Frustration und demotivieren Lernende, leichte Texte fördern die weitere Entwicklung der Hörfertigkeit nicht. Als besonders schwer gelten Hörtexte mit folgenden Merkmalen: schnelles Tempo, undeutliche Aussprache, Dialekte, laute Nebengeräusche, ein ungeläufiger bzw. unbekannter Wortschatz (wichtig ist hier vor allem das Verhältnis der Zahl unbekannter zur Zahl bekannter Vokabeln); ein komplexer Satzbau, sehr lange Sätze; eine hohe Informationsdichte; eine geringe Explizitat der Information; ein hoher Abstraktionsgrad der Darstellung; ein langer, wenig gegliederter Text; ein wenig bekannter oder unbekannter Gegenstand, über den sich der Text äußert (vgl. Solmecke 2001, 896f.). Man soll aber anmerken, dass alle diese Merkmale relativ sind. Hörtexte sind nicht per se schwierig oder leicht, es kommt auf die Lernenden, ihr Sprachniveau und deren Hörerfahrungen an.

Folie 9

Gute Hörtexte sollen die Interessen der Lernenden ansprechen und an deren Vorkenntnisse anknüpfen. Zusätzlich sollten Lernende mit einer Vielfalt von Texten und Textsorten konfrontiert werden, um sich auf das Hörverstehen in unterschiedlichen außerunterrichtlichen Situationen vorzubereiten. Über die Frage, ob authentische oder nicht-authentische Materialien für effektive Übungen von Vorteil sind, besteht in Literatur und Praxis keine Einigkeit. Authentische Texte werden vor allen von AnfängerInnen als besonders schwierig empfunden, nicht-authentische, didaktisierte Texte werden oft als künstlich und nicht realitätsbezogen eingestuft. An letzteren wird kritisiert, dass diese sich nicht für die Vorbereitung der Lernenden auf reale fremdsprachliche Kommunikation eignen. Als authentische Texte werden dabei in der Regel solche bezeichnet, die von MuttersprachlerInnen für MuttersprachlerInnen verfasst wurden und als nicht-authentische diejenigen, die gezielt für Sprachlernende entwickelt oder in anderen Quellen gefundene Texte umgeschrieben (und damit meist vereinfacht) werden. Sie können auch durch das Hinzufügen von didaktischen Hilfen wie Vokabelhilfen, Bewusstmachungsaufgaben, Textverständnisaufgaben etc. ergänzt werden (vgl. Rösler / Würffel 2014, 118-122; Solmecke 2001, 898).

Hier ist aber zu bemerken, dass in einigen Publikationen in der letzten Zeit auf die Gegenüberstellung von didaktischem (bzw. didaktisiertem) und authentischem (bzw. undidaktisiertem) Material oft verzichtet wird. Warum diese Unterscheidung nicht immer eindeutig ist, macht die Frage deutlich:

„ob nicht allein dadurch, dass ein Lehr- und Lernmedium durch einen Lehrenden für seine Zielgruppe ausgewählt, dieser zugänglich gemacht und damit zu einem Teil der Lernumgebung der Lernenden wird, das Lehr- und Lernmedium zu einem didaktisierten wird? So erfolgt die Auswahl von Lehr- und Lernmedien immer lernzielorientiert. Das Medium wiederum wird schon allein durch die Bereitstellung explizit oder implizit mit einer Aufgabe verbunden (wie: „Lesen bzw. verstehen Sie den Text.“) bzw. zu einer Lernanforderung. In diesem Sinne gibt es im Lehr- und Lernkontext des Fremdsprachenlernens strenggenommen keine undidaktisierten Lehr- und Lernmedien – nur der Grad der Didaktisierung oder die Form der Adaption können unterschiedlich sein“ (Würffel 2019 in Druck).

Folie 10

Ungeachtet ihrer Herkunft sollten alle Hörtexte, die kommunikative Situation abbilden, folgenden Anforderungen entsprechen, um als realitätsbezogen gelten zu können (nach Lüger 1993, 113): Sie sollten...

-nur Äußerungen und Redemittel enthalten, die für die entsprechende kommunikative Situation charakteristisch sind;

- eine realistische Gesprächsstruktur mit entsprechenden Gesprächseinleitungen und Gesprächsbeendigungen haben;
- Merkmale spontan gesprochener Sprache (Denkpausen, Zögern, Selbstkorrekturen usw.) und auch die für Dialoge typischen Rückmeldesignale aufweisen (Nachfragen, Verständnissicherungen usw.);
- gesprächsorganisatorische Elemente enthalten, z.B. zum Sprecherwechsel und
- Elemente der Beziehungsregelung zwischen den Gesprächspartnern enthalten (Elemente der Höflichkeit, Freundlichkeit usw.).

Zusammengefasst: Textschwierigkeit ist keine Konstante, sondern das Zusammenspiel eines Textes mit bestimmten Eigenschaften des/der Hörenden wie z.B. das Sprachniveau, die Vorkenntnisse oder das Beherrschen von bestimmten Strategien. Ein Text ist dementsprechend nur in Bezug auf einen individuellen Lernenden schwierig oder leicht, verständlich oder wenig verständlich (vgl. Solmecke 1993, 33f.). Das Hörverständnis kann aber durch das regelmäßige Training und der Aneignung von bestimmten Strategien generell erhöht werden.

3. Strategien beim Hörverstehen

Folie 11

Im Fremdsprachenunterricht lohnt es sich nicht nur, die Automatisierung des Hörverstehens zu fördern, sondern auch bestimmte Strategien zu vermitteln. Deren bewusste Anwendung soll den Lernenden helfen, selbständig Schwierigkeiten beim Hören und Verstehen zu überwinden (vgl. Solmecke 2010, 912). Eine ‚Strategie‘ ist dabei eine planvolle und bewusste Vorgehensweise, mit der die Lernenden ein Lernziel (in diesem Fall das Verständnis des Textes) erreichen. Strategien können sehr unterschiedlich sein, sie haben allerdings immer das Ziel, den Erfolg des Hörverstehens zu erhöhen (vgl. Rösler / Würffel 2014, 102).

Folie 12

Generell unterscheidet man zwischen **metakognitiven** Strategien, mit deren Hilfe Lernende ihr Vorgehen planen, vorbereiten, kontrollieren und bewerten sowie **kognitiven** Strategien, die sich auf den Lernprozess beziehen und direkt dem Verstehen dienen (vgl. Bahns 2006, 130).

Folie 13

Zu kognitiven Hör-Strategien gehören folgende Vorgehensweisen (vgl. Rösler 2012, 132f.):

- schwierige Wörter genau analysieren (z.B. bei Komposita aus den Teilen der Wörter Bedeutungen herzuleiten),
- den Kontext nutzen, um unbekannte Wörter zu erschließen,
- unbekannte Wörter ignorieren, sofern sie für das Verstehen des Textes nicht relevant sind,
- Textstellen erneut hören, um Bezüge innerhalb des Textes zu verstehen,
- Informationen zusammenfassen und systematisieren,
- Informationen visualisieren,
- Kontextinformationen wie Statistiken, Bilder usw. nutzen, um Vermutungen zu bilden oder zu überprüfen,
- neue Informationen mit schon vorhandenem eigenem Wissen verknüpfen.

Folie 14

Beispiele für metakognitive Hör-Strategien sind (vgl. Rösler 2012, 133f.; Bahns 2006, 130f.):

- die Planung des eigenen Hörvorgangs (z.B. Schritte und Strategien festlegen, Vorwissen aktivieren usw.),
- die Steuerung des Vorgehens beim Hören (z.B. wiederholen, verschieben, auslassen usw.)
- die Kontrolle der Ergebnisse (z.B. Probleme identifizieren, Thesen überprüfen, Ergebnisse bewerten).

Folie 15

Die gezielte Bewusstmachung und ein regelmäßiges Training der Strategien kann für Lernende von hohem Nutzen sein. Ziel eines solchen Trainings besteht darin, Lernenden zu helfen, ein Repertoire von Strategien aufzubauen und diese flexibel verwenden zu können. Dafür sollte sich die Lehrkraft regelmäßig überlegen, welche Aufgaben und Übungen die Nutzung bestimmter Strategien anregen können. Zudem sollte sie sich darüber Gedanken machen, wie sie Lernende beim Einsatz einer für ein konkretes Ziel sinnvollen Strategie unterstützen kann. Dafür ist es auch notwendig, dass Lernende Strategien immer wieder ausprobieren und sich bewusst machen, wann und bei welcher Aufgabe sie für sie besonders hilfreich sind (vgl. Rösler / Würffel 2014, 103).

4. Förderung des Hörverstehens

Folie 16-17

Die Förderung des Hörverstehens verläuft in bestimmten Phasen, die aufeinander aufbauen, aber nicht alle obligatorisch sind. Für die Einteilung der Aufgaben zur Förderung des Hörverstehens ist es aus diesem Grund weit verbreitet, sie nach dem Zeitpunkt ‚vor-während-nach‘ zu unterteilen (z.B. Dahlhaus 1999). Didaktisch sinnvoller ist es jedoch, die Aufgaben den jeweiligen Lernzielen zuzuordnen, die mit ihnen verfolgt werden:

- Aufgaben, die das Textverstehen vorbereiten, indem sie Vorwissen aktivieren oder erweitern (Vorentlastung),
- Aufgaben, die das Verstehen unterstützen,
- Aufgaben, die das Verstehen überprüfen ¹
- und Aufgaben, die zu einer (weiterführenden oder vertiefenden) Auseinandersetzung mit den Inhalten anregen.

4.1. Aufgaben zur Vorentlastung

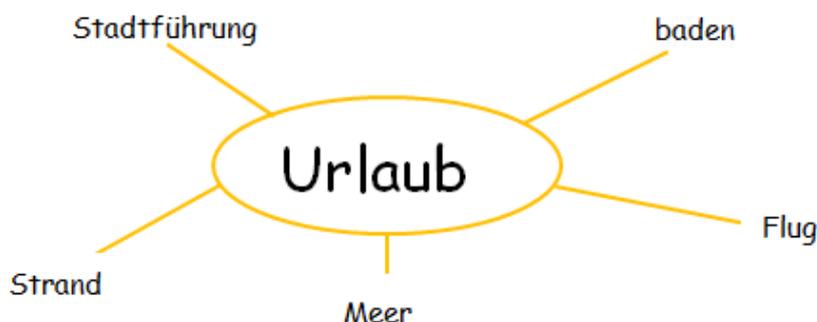
Folie 18

Aufgaben zur Vorentlastung sind wichtig, um Lernende zu einem gezielten und effektiven Hören zu bringen. Die reine Anweisung ‚bitte gut zuzuhören‘ reicht dafür nicht aus. In der Regel führt solch ein allgemeiner Hörauftrag zu einem wenig fokussierten Hören. Dazu kommt, dass die Lernenden nicht wissen, wie lang ein Text ist, und sie ihre Konzentration dementsprechend nicht effektiv einteilen können (vgl. Lütge 2017, 129).

Aufgaben zur Vorentlastung aktivieren zum einen das Vorwissen der Lernenden: Lernende machen sich bewusst, was sie zu einem bestimmten Thema, zu einer bestimmten Textsorte usw. wissen. Dazu können zum Beispiel visuelle Impulse (Bilder, Fotos), kleine Texte oder akustische Impulse (Geräusche, Musik, Stimmen) verwendet werden. Zur Aktivierung von Vorwissen gehören dabei sowohl Fakten und eigene Erfahrungen als auch sprachliche Phänomene. Aufgaben zur Vorentlastung sollen den Lernenden zudem helfen, Hypothesen zu bilden und sich auf das Hören einzustimmen (vgl. Rösler 2012, 134). In den Aufgaben, die das Verstehen vorbereiten, können auch Wortschatz, Redemittel und andere sprachliche Strukturen aktiviert oder eingeführt

¹ diese Aufgaben gehören zum Bereich „Testen und Prüfen“ und nicht zur Förderung des Hörverstehens und werden deswegen hier nicht ausführlich behandelt

werden. Informationen können dabei in einer Form von Assoziogrammen oder Mindmaps gesammelt werden.



Bei vorentlastenden Aktivitäten ist es auch wichtig, den Lernenden bewusst zu machen, dass es unterschiedliche Hörstile gibt – dass sie also in der Fremdsprache wie auch in der Erstsprache je nach Ziel ihrer Aktivität unterschiedlich an das Hören herangehen (vgl. Rösler 2012, 132). Dabei sollte zudem darauf geachtet werden sicher zu stellen, dass alle Lernenden die Aufgabenstellung und das Ziel des Hörens verstanden haben.

4.2. Aufgaben, die das Verstehen unterstützen

Folie 19

Es gibt unterschiedliche Aufgaben zur Unterstützung des Hörverstehens, die verschiedene Ziele verfolgen. So kann man alles oder nur konkrete Informationen verstehen oder einen gemeinsamen Eindruck gewinnen wollen. Dementsprechend unterscheidet man zwischen drei Hörstilen: global, selektiv und detailliert. Diese Unterscheidung ist aber eher eine didaktische – im Alltag überschneiden sich die Stile immer, sie entsprechen einfach unserem Verständnisprozess, bei dem ständig Wichtiges beachtet und weniger Wichtiges ausgeblendet wird. So hört man oft Radio nebenan und bekommt nicht so viel mit, sobald man aber was Interessantes gehört hat, lenkt man die ganze Aufmerksamkeit aufs Hören, um alle Informationen zu verstehen. Im Fremdsprachenunterricht werden aber die drei Stile oft separat gezielt geübt, um sie besser zu vermitteln.

4.2.1 Globaler Hörstil

Folie 20

Der zentrale Bestandteil des globalen bzw. kursorischen Hörstils ist es, die zentrale Information des Textes zu verstehen, um sich einen ersten Eindruck vom Inhalt zu

verschaffen. Im erstsprachlichen Hören zielt globales Hören meist darauf ab herauszufinden, ob Interesse für ein Thema bzw. für das Anhören eines bestimmten Hörtextes besteht (vgl. Rösler 2012, 133). Zum Üben globalen Hörens eignen sich vor allem Texte mit vielen eindeutigen Einzelelementen oder -aussagen, die den Hörenden helfen können, sich auf der Grundlage weniger Informationen ein klares Gesamtbild zu verschaffen. Typische Ziele des globalen Hörens sind:

- die während der Vorbereitung (z.B. anhand eines Titels oder eines Bildes) entwickelte Hypothesen zu überprüfen,
- das Thema des Textes zu nennen,
- eine passende Überschrift oder ein passendes Bild aus mehreren Varianten auszusuchen oder
- Dialoge und Fotos zuzuordnen (vgl. Braun 2008, 74f.).

Häussermann & Piepho (1996) bieten zum globalen Verstehen „Ein-Punkt-Aufgaben“ an. Diese Aufgaben sind wenig verbreitet, weil sie, wie aus dem Namen hervorgeht, nur eine Antwort erfordern und deswegen oft als nicht ausreichend für das Textverständnis gesehen werden. Sie eignen sich aber besonders gut für globales Hören, da Lernende hier nur eine Vorstellung vom Text entwickeln und nicht ins Detail gehen sollen.

Beispiel:

Frage: Welchen Sport treiben die Leute?

Hörtext:

H: Bist du fertig?

D: Ich schon, aber ist der Platz noch frei?

H: Sicher, ich hol nur noch die Tennisbälle.

D. Und vergiss die Schläger nicht!

(Häussermann / Piepho 1996, 22).

4.2.2 Selektiver Hörstil

Folie 21

Beim selektiven bzw. selegierenden Hörstil sollen nur die Informationen herausgehört werden, die interessant oder relevant sind. Dabei sind nicht alle Informationen im Text wichtig und viele davon können überhört werden (vgl. Rösler 2012, 133). Zum selektiven Hören eignen sich vor allem Texte mit deutlich unterscheidbaren Elementen (z.B. Wetterbericht: Tag, Region, Niederschlag). Aufgaben können hier oft (besonders bei längeren Texten) arbeitsteilig bearbeitet werden, sodass sich verschiedene Lernende bzw. Lerngruppen mit verschiedenen Aspekten auseinandersetzen. (vgl. Braun 2008, 74). Im Plenum lassen sich dann die Ergebnisse austauschen, wodurch ein Gesamtbild entsteht. Typische Aufgaben hier sind: Richtig-Falsch-Aufgaben, Zuordnung von

Informationen, Ergänzung von Informationen, Beantwortung von Fragen. Wichtig ist es hier, nach dem Hören den Lernenden für das Bearbeiten von Aufgaben genug Zeit zu geben und sie den Text nochmal hören zu lassen, damit sie ihre Antworten überprüfen können (vgl. Dahlhaus 1999, 109)

4.2.3 Detaillierter Hörstil

Folie 22

Beim detaillierten bzw. totalen Hörstil sind im Gegensatz zu den anderen Stilen alle Informationen des Textes wichtig; es müssen in der Regel auch kleine Details verstanden werden. Texte zum detaillierten Hören sind gewöhnlich kurz und enthalten fast ausschließlich wichtige Informationen (z.B. Durchsagen am Bahnhof). Solche Texte müssen meist mehrmals angehört werden, weil sie viele Details in komprimierter Form enthalten und die Lernenden deshalb hoch konzentriert zuhören müssen. Aufgaben zum totalen Hören können darin bestehen, dass Lernende fehlende Details zu einem Text ergänzen oder sich anhand der Angaben auf einem Stadtplan orientieren (vgl. Dahlhaus 1999, 79). Aufgaben können auch mit Bewegungen verbunden sein wie z.B. Pantomime. Dabei hören Lernende einen Text, der bestimmte Anweisungen enthält (z.B. Sportübung), denen sie pantomimisch während des Hörens folgen (vgl. Häussermann/Piepho 1996, 34).

Bei allen drei Stilen ist es wichtig, den Lernenden zu vermitteln, dass im Alltag meistens globale und selektive Hörstile dominieren. Ein detailliertes Hören kommt nur dann vor, wenn alle Details benötigt werden, um etwas zu verstehen oder durchführen zu können (Sportanweisungen, Gespräch mit einem Arzt).

Folie 23

4.3. Aufgaben zu einer weiterführenden oder vertiefenden Auseinandersetzung mit den Inhalten

Folie 24

Weiterführende und vertiefende Aufgaben dienen nicht mehr der Unterstützung des Verstehens, sondern zur Auseinandersetzung mit den erhaltenden Inhalten, z.B. indem ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden hergestellt wird. Neue Inhalte werden als Impuls für Anschlussdiskussionen oder kreative Aufgaben genutzt. Dadurch werden oft auch die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben gefördert. Die Aufgaben können sehr vielfältig sein, Lehrkräfte können Lernende dazu ermutigen, über ihre Erfahrungen in Bezug auf das Thema zu reden, ein Projekt zu entwickeln, eine Diskussion durchzuführen oder einen Blogpost zum Thema zu verfassen. Hier ist es

wichtig, den Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herzustellen und sie dadurch zur Auseinandersetzung mit gehörten Inhalten zu bringen (vgl. Rösler 2012, 137; Lütge 2017, 129).

Folie 25

5. Literatur

Adamczak-Krystofowicz (2010): Hören und Hörverstehen. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, S. 79–83.

Bahns, Jens (2006): Hörverstehen – Hält die Praxis, was die Theorie verspricht? In: Jung, Udo. O.H. (Hg.) (in Zusammenarbeit mit Heidrun Jung): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer, 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt am Main, S. 125-132.

Braun, Angelika (2008): Hören im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan / Zehnder, Erich / Vandershelden, Elisabeth / Frank, Winfried (Hg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2. Didaktik und Methodik: Hueber Verlag, S. 69–106.

Dahlhaus, Barbara (1999): Fertigkeit Hören ([Nachdr.]). Berlin: Langenscheidt.

Häussermann, Ulrich / Piepho, Hans-Eberhard (1996): Aufgaben-Handbuch: Deutsch als Fremdsprache; Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium Verlag.

Lüger, Heinz-Helmut (1993): Partnerorientiertes Sprechen in Lehrbuchdialogen? In: Lüger, Heinz-Helmut (Hg.), Gesprächsanalyse und Gesprächsschulung, 111-123. (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI 25). Konstanz: Sprachlehrinstitut der Universität.

Lütge, Christiane (2017): Hörverstehen. In: Surcamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 128-131.

Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.

Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2014): Lernmaterialien und Medien. München: Klett-Langenscheidt.

Solmecke, Gert (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin / München: Langenscheidt.

Solmecke, Gert (2001): Hörverstehen. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, S. 893–900.

Solmecke, Gert (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Halbband. S. 969- 976.

Modul 1: Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik Deutsch

Bitte zitieren als:

Baliuk, Natallia / Buda, Filippa / Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2018): Einführung Methoden zur Förderung der Mündlichkeit. In: DAAD (Hrsg.), Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. Online unter: moodle.daad.de, zuletzt abgerufen am 15.06.18. DOI:

 **DAAD** Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service



Dhoch3 ist ein Projekt des Deutschen Akademischen Austauschdienstes e.V., gefördert aus Mittel des Auswärtigen Amtes. Der Text steht unter der CC-Lizenz „Namensnennung – Nicht kommerziell – keine Veränderung“ (CC BY-NC-ND).

gefördert durch



Auswärtiges Amt

