

Zur Überprüfung der Hörverstehensleistung fortgeschrittener Lernender: Aufgabenformen und Probleme der Leistungsbewertung¹

Gert Solmecke

1. Was heißt eigentlich Verstehen?

Eine der nach wie vor beliebtesten im Fremdsprachenunterricht zur Überprüfung erfolgreichen Hörverstehens eingesetzten Aufgabenformen ist eine ganz bestimmte Art von Fragen zum Text. Diese durchweg engen, also für die Antwort keinen individuellen Spielraum lassenden Fragen richten sich in der Regel auf Textdetails und auf Sachinformationen, die dem Text entnommen werden sollen. Im Unterricht mit fortgeschritteneren Lernenden sorgen sie oft dafür, daß literarische und Sachtexte aller Art über einen Kamm geschoren und auf Faktensammlungen reduziert werden. Verstehen definiert sich durch dieses Vorgehen als objektiv faßbare Summe aus dem Erkennen und Dekodieren von Zeichen, dem Erinnern von Wortbedeutungen und der Zusammenfügung dieser Bedeutungen mit Hilfe ebenfalls erinnelter Grammatikregeln. Verstehen wird darüber hinaus mit Behalten gleichgesetzt und mit der Fähigkeit, das Verstandene, also eigentlich möglichst wortwörtlich den gehörten Text, zu reproduzieren. Und schließlich impliziert das geschilderte Vorgehen, daß Textbedeutung etwas ist, das fertig im Text enthalten ist, und daß es deshalb nur richtiges oder falsches Verstehen gibt, aber nichts dazwischen.

Zweifel sind hier angebracht. Denn wann haben wir in außerunterrichtlichen Hörsituationen eigentlich einen Text verstanden? Etwa dann, wenn wir wenigstens so ganz ungefähr wissen, worum es geht? Sicherlich, denn dieses ungefähre Wissen nehmen wir sehr häufig als Basis für die Entscheidung darüber, ob uns das Gehörte überhaupt interessiert und ob wir weiter zuhören wollen. Haben wir verstanden, wenn wir den globalen Sinn des Textes erkannt zu haben meinen? Sicherlich ebenfalls, denn auch wenn wir z. B. nur einen kleinen Teil des Wetterberichtes mitbekommen haben, werten wir doch den ganzen Bericht als verstanden, sobald wir wissen, ob das Wetter morgen schön oder weniger schön werden soll. Haben wir den Text verstanden, wenn wir z. B. in der Lage waren, einem Vortrag eine Reihe von Details zu entnehmen, ohne das Ganze wirklich in den Blick zu bekommen? Natürlich auch dann, zumindest wenn es uns beim Zuhören darum gegangen ist, zu einem Problem oder Thema einige ganz bestimmte unserer Wissen ergänzende Informationen zu bekommen. Und haben wir einen gehörten Text verstanden, wenn wir ihn Wort für Wort verstanden haben? Selbstverständlich, denn wenn uns jemand die Bedienung eines komplizierten Gerätes

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Vortrages im Rahmen eines Workshops des Goethe-Instituts zum Thema Hörverstehen am 28./29. Mai 1998 in München.

erklärt, dann kommt es durchaus auf praktisch jedes Wort an. Was aber ist mit unserem Vorgesetzten los, der ein freundliches »Ja« nicht als Beleg dafür akzeptieren mag, daß wir seine Frage »Haben Sie etwa gestern schon wieder gefehlt?« richtig verstanden haben? Wie kommt ein Erziehungsberechtigter dazu, seinen Sohn nach einer ganz leicht zu verstehenden Anweisung zu fragen: »Hast du mich verstanden?« Und was ist schließlich von einem Menschen zu halten, der sich nach langem einschlägigem Studium als Wissenschaftler sein ganzes berufliches Leben lang mit Goethes Faust oder Shakespeares Sonetten beschäftigt, viele Bücher darüber geschrieben hat und am Ende behauptet, er verstünde diese Texte noch immer nicht ganz?

Aus alledem ergibt sich zumindest, daß es einen eindeutigen und eindeutig definierten Verstehensbegriff eigentlich nicht geben kann. Diese Tatsache ist durchaus betrüblich, denn wenn man genau sagen könnte, wann jemand verstanden hat, dann hätte man einen guten Ausgangspunkt für Entscheidungen im Bereich der Schulung des Hörverstehens, vor allem aber im Bereich der für die Überprüfung der Hörverstehensfertigkeit geeigneten Aufgabenformen und der Leistungsbewertung.

Immerhin wissen wir nun, daß nicht nur die intensive, dem Text wortwörtlich folgende, sondern auch die weniger gründliche, ja sogar die oberflächliche Beschäftigung mit diesem Text zum Verstehens-erfolg führen kann. Die Verstehensabsicht entscheidet maßgeblich darüber, ob und warum wir überhaupt zuhören, ob wir unsere Aufmerksamkeit einigen Textdetails, dem globalen Sinn oder jedem einzelnen Wort zuwenden, ob wir eher Sachinformationen erhoffen oder erfahren wollen, wie sehr der Sprecher uns mag, und wie viel wir schließlich von einem Text objektiv erfaßt haben müssen,

um ihn subjektiv als verstanden betrachten zu können. Diese Erkenntnis impliziert auch, daß Textverstehen als individuelle Leistung bei unterschiedlichen Texten, aber auch bei ein und demselben Text keinesfalls ein Vorgang ist, der sich in immer gleicher Weise und mit immer demselben Ergebnis vollziehen muß. Auch innerhalb eines Textes kann die Art des Umgangs mit ihm wechseln, oft sogar mehrmals. Wir erkennen weiterhin, daß es anscheinend unterschiedliche Verstehensstufen gibt und wiederum die Verstehensabsicht darüber entscheidet, bis zu welcher Tiefe wir bei welcher Gelegenheit in einen Text eindringen wollen. Wir sind demnach einem gehörten Text nicht blindlings ausgeliefert, sondern setzen – bewußt oder mehr oder weniger automatisiert – Verstehensstrategien ein, die auf das gerichtet sind, was wir verstehen wollen. Eine globale Strategie ist z. B. die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf das Wichtige, besonders Betonte, also auf die Schlüsselinformationen eines Textes. Eine Vielzahl weiterer Strategien sind in der Fachliteratur beschrieben worden (vgl. z. B. Röhr 1993, Field 1998).

Wir sehen andererseits aber auch, daß verschiedene Texte unterschiedliche Ansprüche an uns als Hörer stellen. Sie verlangen nicht nur sprachliche, sondern auch sachliche Vorkenntnisse, sie lassen uns wie etwa Betriebsanleitungen sehr wenig oder wie z. B. lyrische Gedichte z. T. sehr viel Verstehens- und Interpretationsspielraum. Bei manchen genügt als Basis für eine angemessene Reaktion ein ungefähres Erfassen des Textsinns, andere erfordern ein genaues, oft auch mehrmaliges Hinhören. Texte verfolgen unterschiedliche Kommunikationsziele, sie können informieren, belehren, veranlassen, Kontakte pflegen, den Sprecher in ein erwünschtes Licht rücken, eine gespannte Situation entspannen wollen etc. Sprecher machen darüber hinaus be-

kanntlich vor allem im alltäglichen Bereich nicht selten einen recht großen Unterschied zwischen dem, was sie sagen, und dem, was sie mit dem Gesagten meinen, zwischen der lexikalischen und grammatischen Bedeutung und ihrer Funktion, und sie erwarten ganz selbstverständlich, daß wir auf das Gemeinte reagieren. Sie erwarten auch, daß wir vorher Gesagtes sowie den situativen und personellen Kontext in unser Verstehen einbeziehen, wenn das möglich ist. Und sie teilen uns sehr häufig auch mit, ob unsere Reaktion ihren Erwartungen entspricht, ob wir also ihrer Meinung nach den von ihnen produzierten Text verstanden oder mißverstanden haben. Diese Rückmeldedefunktion kann übrigens auch durch eine dritte Person übernommen werden, die den fraglichen Text ebenfalls gehört hat. Nicht selten wird daher die Textbedeutung zwischen dem Sprecher bzw. einer dritten Person und dem Hörer erst ausgehandelt, nachdem der Text längst verklungen ist.

Verstehen kann sich nach dem Vorhergehenden keinesfalls einfach nur auf das korrekte Erfassen von Wörtern und Grammatikregeln beschränken, sondern es ist ein hochkomplexer Vorgang, der darüber hinaus auch die pragmatische Funktion einer Äußerung, ihren sprachlichen, situativen und personellen Kontext, weiterhin den kulturellen bzw. gesellschaftlichen Kontext, in denen sie erfolgt, Eigenschaften des Sprechers und dessen Beziehungen zum Hörer in ihren Zusammenhängen erfassen und verarbeiten muß. Da zudem, wie sich an vielen Beispielen gerade alltäglicher Kommunikation, aber sehr gut auch an fiktionalen oder sogar an nicht wenigen um Objektivität bemühten Sachtexten zeigen läßt, diese Zusammenhänge in der Regel nicht explizit gemacht werden, wird deutlich, daß der Hörer Textbedeutung nicht passiv aufnimmt, sondern eine ganze Menge

selbst beisteuern muß, um verstehen zu können. Es wird auch deutlich, daß Fremdsprachenlernende wegen der Kulturabhängigkeit eines u. U. recht großen Teils des notwendigen Sachwissens beim Hörverstehen nicht nur sprachliche Schwierigkeiten haben.

Ungeachtet aller verbleibenden Unklarheiten können wir also zumindest sagen, daß Textverstehen nicht die Entnahme abfragbarer Bedeutung aus einem Text ist, sondern eine Art Interaktion zwischen Hörer und Text darstellt, in der zum einen Informationen vom Text zum Hörer gehen, zum anderen aber umgekehrt durch den für das Verstehen unumgänglichen Einsatz des individuell unterschiedlichen Vorwissens auch Informationen vom Hörer zum Text, und daß die Textbedeutung das Ergebnis dieser Interaktion ist. Es wird hier auch deutlich, daß Verstehen auf verschiedenen Ebenen abläuft. Diese Ebenen habe ich *Wiedererkennen*, *Verstehen*, *analytisches Verstehen* und *Evaluation* genannt (vgl. Solmecke 1993: 26f.).

Mit *Wiedererkennen* bezeichne ich das korrekte Erkennen und Interpretieren, also das Dekodieren der sprachlichen Zeichen, denen Bedeutung zugeordnet werden kann. *Verstehen* verlangt darüber hinaus die gezielte selektive Sinnentnahme aus einem größeren Zusammenhang oder die globale Sinnerfassung, die die Erfassung relevanter Details voraussetzt, und führt zu der Fähigkeit, wichtige Details oder den globalen Zusammenhang eines Textes im Gedächtnis zu speichern. Das *analytische Verstehen* auf der nächsthöheren Stufe beinhaltet Schlußfolgerungen, die über den manifesten Textinhalt hinausgehen, z. B. die Herstellung von im Text nicht explizit hergestellten Personen-, Zeit- und Ortsbezügen; das Erkennen unausgesprochener Motive, Absichten, Einstellungen und Werthaltungen eines Sprechers. Es ist auch die für die

Unterscheidung von Sagen und Meinen zuständige Instanz. Prinzipiell gilt, daß Texte in der Regel nicht nur Sachinformationen enthalten. Jede Äußerung sagt nicht nur etwas über ihren Gegenstand, sondern auch über ihren Produzenten, die Absicht, die er mit seiner Äußerung verfolgt, und über seine Beziehungen zu deren Adressaten (vgl. hierzu Schulz von Thun 1981: 13ff.).

Diese unterschiedlichen Inhaltsbereiche einer Äußerung geben dem Empfänger unterschiedliche Möglichkeiten des Verstehens. Daß der Empfänger sich dabei durchaus auf andere Aspekte der Äußerung konzentrieren und diese auch anders verstehen kann, als der Textproduzent sie intendiert hat, ist eine wichtige Quelle für das individuell unterschiedliche Verstehen von Texten, für Mißverständnisse und daraus resultierende Meinungsverschiedenheiten. Verstärkt wird die Gefahr von Mißverständnissen noch dadurch, daß häufig nur die Sachinformationen, nicht aber die anderen Seiten einer Mitteilung explizit gemacht werden. Und selbst explizit gegebene Informationen müssen nicht unbedingt eindeutig sein. Sie sind insbesondere in der Alltagskommunikation, aber nicht selten auch im Fachgespräch, vage und mehrdeutig, wenn gemeinsame Wissensbestände, Wertvorstellungen und Perspektiven von Textproduzent und -rezipient als selbstverständlich vorausgesetzt werden.

Die Stufe *Evaluation* des Verstehensvorganges bewertet das Gehörte inhaltlich und/oder formal auf der Basis des einschlägigen Vorwissens sowie der individuellen Bedürfnisse, Meinungen und Werthaltungen und ist eine wichtige Voraussetzung für die Angemessenheit der Reaktion.

Zu beachten ist, daß die beschriebenen Verstehensebenen hypothetische Konstrukte darstellen, keine Abbilder beob-

achtbarer Abläufe. Zu beachten ist weiterhin, daß die Stufen dieser Hierarchie nicht säuberlich zu trennen sind und beim Hören auch nicht linear nacheinander durchlaufen werden, sondern weitgehend zeitgleich in einem interaktiven Prozeß mit wechselnden Richtungen. Ihre Berücksichtigung kann aber trotz dieser Nachteile eine Hilfe beim Nachdenken über angemessene Aufgabenstellungen und die Bewertung erbrachter Leistungen sein.

Bemerkenswert ist die Schnelligkeit, mit der die Teilprozesse des Verstehens zumindest in der Muttersprache ablaufen. Allerdings erfolgen die Bemühungen einen Text zu verstehen nicht ohne Voraussetzungen und auch nicht planlos, sondern in hohem Maße gesteuert von Erwartungen, die der Hörer, gestützt auf sein Vorwissen und die Fähigkeit, ganzheitlich zu hören, sehr bald nach Beginn eines Textes aufbaut (vgl. Hörmann 1991: 126). Zu bedenken ist auch, daß diese wie auch andere Vorgänge (etwa Bedeutungszuordnung, Interpretation grammatischer Informationen) auf der Ebene des Wiedererkennens weitgehend automatisiert sind und deshalb mit großer Geschwindigkeit ablaufen können. Weiterhin spielt für die Verstehensgeschwindigkeit auch die Redundanz der Sprache eine wichtige Rolle. Die Tatsache, daß bestimmte Laute und Lautkombinationen, Wörter und Satzteile mit größerer Wahrscheinlichkeit auftreten als andere, erleichtert dem Hörer ihre Identifikation auf schmaler Informationsbasis. Darüber hinaus enthält vor allem die Alltagssprache eine Fülle formelhafter Redewendungen, von denen nur ein kleiner Teil erkannt werden muß und der Rest ohne Mühe ergänzt werden kann, wodurch sich die Verstehensgeschwindigkeit nochmals erhöht. Der Hörer ist also offensichtlich fähig, aufgrund vorangegangener Informationen und bereits

vorhandenen Wissens Erwartungen an das im Text Folgende zu entwickeln, zu antizipieren, und er ist auch in der Lage, Fehlendes unter Nutzung der umgebenden Informationen zu ergänzen, zu inferieren. Diese Feststellung gilt nicht nur für die lautliche Seite des gehörten Textes, sondern auch für seine Wort-, Satz- und Teiltextbedeutungen. Die Fähigkeiten des Antizipierens und des Inferierens basieren auf der bereits genannten Fähigkeit zu ganzheitlichem Verstehen, das trotz der Linearität gehörter Texte dafür sorgt, daß der Hörer nicht Einzelheit an Einzelheit reiht, bis er nach Ende einer Äußerung endlich deren Sinn erfassen kann, sondern schon vor oder unmittelbar nach Beginn eines Textes (nach einer entsprechenden Ankündigung, einer sonstigen thematischen Vorbereitung oder aber aufgrund bestimmter Hinweise am Textanfang) bereits eine Vorstellung vom Sinn und Inhalt des Textes und seines Fortgangs entwickelt und damit auch die Fähigkeit, Fehlendes sinnvoll zu ergänzen. Diese Fähigkeit ist um so wichtiger, als ja ein großer Teil der Informationen vom Sprecher als Vorwissen des Hörers vorausgesetzt und vom Hörer – so weit für das Verständnis erforderlich – inferiert wird. Der Sprecher kann sich somit in seiner Äußerung, vor allem wenn diese auf Aktualität bedacht ist, weitgehend auf das für den Gesprächspartner wirklich Neue beschränken. Dieser Sachverhalt ist übrigens auch ein Grund dafür, daß fremdsprachige Nachrichtensendungen ohne Ergänzung des Informationsstandes oft so schwer zu verstehen sind. Auch angesichts der bereits angesprochenen Vagheit von Alltagsgesprächen und des Unterschieds zwischen Sagen und Meinen ist ohne das Inferieren ein Verstehen eigentlich gar nicht möglich.

Die für das Verstehen benötigten Wissensgrundlagen umfassen also nicht nur

die Kenntnis des Sprachsystems (Phonologie, Syntax, Semantik etc.). Benötigt wird auch ein Textwissen, das Kenntnisse darüber umfaßt, wie ein kohärenter Text aufgebaut ist, wie alte und neue Informationen angeordnet werden, welche rhetorische Textorganisation welchem Textinhalt und welcher Textwirkung angemessen ist, wie man eine Äußerung anfängt und beendet, etc. Erforderlich ist darüber hinaus, wie früher bereits gesagt, eine pragmatische Kompetenz, d. h. man muß wissen, wann man was unter welchen Umständen wem wie sagen kann. Hierher gehört auch die Fähigkeit, die Funktion einer Äußerung zu erfassen: Werden Informationen gegeben oder erbeten, will man mich zu etwas bringen, will man Beziehungen mit mir knüpfen oder pflegen, etc. Weiterhin ist noch eine soziolinguistische Kompetenz vonnöten, die den Hörer befähigt, etwa die Verwendung von Dialekt, dialektgefärbter Rede, Variationen und Registern angemessen zu berücksichtigen. Und schließlich umfassen die notwendigen Wissensgrundlagen auch noch das sog. Weltwissen, also das Tatsachen- wie auch das soziokulturelle Wissen, also u. a. das Wissen um Perspektiven und Werthaltungen, die Einfluß auf Sprachproduktion und -rezeption nehmen.

Diese Wissensgrundlagen, auch das fördert die Verstehensgeschwindigkeit, sind nicht einfach unsystematisch angehäufte Bestände konkreter Einzelerfahrungen, sondern sie sind als verallgemeinerte Wissensstrukturen gespeichert, deren Abruf von bestimmten Hinweisen im gehörten Text ausgelöst wird. Für diese Wissensstrukturen haben sich Begriffe wie *Schema*, *Frame* oder *Skript* eingebürgert (vgl. hierzu Lutjeharms 1988: 119). Art und Umfang dieser Wissensstrukturen sind natürlich von den Vorerfahrungen des Hörenden abhängig; sie sind darüber hinaus in hohem Maße kulturabhängig.

2. Konsequenzen für Aufgabenstellungen

Wollten wir nun im Bereich des Fremdsprachenlernens eine Aufgabenform finden, die alle für das Hörverstehen notwendigen Fertigkeiten, Fähigkeiten, Wissensbestände und vielleicht auch noch die affektiven Einflußfaktoren in der Komplexität ihres Zusammenspiels überprüft, dann wäre als Beispiel eigentlich nur die Aufgabe der Bewährung in der Realsituation der außerunterrichtlichen Kommunikation vorstellbar. Erfolgskriterium wäre sozusagen das Überleben des Geprüften, wobei sich die Aufgaben aus den Einzelsituationen ergäben und die Leistungsbewertung auf der Basis einer minutiösen Beobachtung erfolgen würde. Allerdings ist das Hörverstehen als psychischer Prozeß weder beobachtbar noch mit den heutigen Testmethoden meßbar. Beobachtbar und meßbar ist lediglich das Ergebnis des Hörverstehens, der veränderte Bewußtseinsinhalt, allerdings auch dieser nur vermittelt durch nichtsprachliche oder sprachliche Tätigkeiten. Bloße Beobachtung würde also auch in der genannten Realsituation nicht zu einem umfassenden Bild der Hörverstehensfähigkeiten einer Person führen. Da Verstehen durchaus ohne sichtbare Reaktion möglich ist, bedürfte es gezielter Aufgaben, die u. a. die höchst wichtige Funktion hätten, diese sichtbare Reaktion zu provozieren.

Vor allem, wenn es um die möglichst präzise, detaillierte und den Gütekriterien des Testens genügende Erfassung der Leistung geht, können wir eigentlich nur Aufgaben anwenden, die ganz gezielt Teilbereiche erfassen und bestimmen, was und wieviel von einem Text verstanden werden soll, und wir müßten uns dabei auf die Sachinformationen beschränken. Streng genommen dürften die Aufgaben zu ihrer Bewältigung nicht einmal den Einsatz des Lesens oder der produktiven Fertigkeiten verlangen,

denn festgestellte Leistungsdefizite könnten andernfalls zwar durchaus in mangelndem Hörverstehen, aber z. B. auch in inadäquaten produktiven Sprachfähigkeiten zu suchen sein. Präzision wird hier letztendlich durch immer größere Einengung des Blickfeldes erkaufte, wodurch wir uns dann das zunehmend gravierendere Problem einhandeln, die erfaßten Teilkompetenzen in ihrem Stellenwert für das Hörverstehen als Ganzes zu bestimmen. Hinzu kommt, daß wir auf diese Weise unweigerlich das Hörverstehen auf die zu seinem Gelingen notwendigen formalen Operationen reduzieren, die wir mit objektiv auswertbaren Aufgabenformen (z. B. Lückentext ergänzen, Mehrfach-Wahlaufgaben beantworten) überprüfen können. Anders ausgedrückt erhöhen wir durch das Bemühen um Präzision zwar die Reliabilität und Objektivität von Tests, aber das könnte sehr bald auf Kosten der Validität gehen. Besonders spürbar wird dieses Dilemma natürlich bei der Überprüfung der Verstehenskompetenz fortgeschrittener Lernender, eben weil das Verstehen anspruchsvollerer Texte ein erheblich komplexerer Vorgang ist als z. B. das Verstehen eines simplen Kommandos.

Die geschilderten Probleme lassen sich in ihren negativen Auswirkungen auch durch eine noch so geschickte Aufgabenauswahl nicht beseitigen, sie lassen sich aber mildern, indem man möglichst viele verschiedene Aufgaben stellt, die bei wechselnder Komplexität zu ihrer Lösung die Anwendung unterschiedlicher und unterschiedlich kombinierter Teilkompetenzen erforderlich machen und zu unterschiedlichen Reaktionen führen. Die konkrete Auswahl von Aufgaben und Aufgabenformen für die Überprüfung der Verstehenskompetenz hängt maßgeblich von der jeweils gültigen Lernzieldefinition des Fremdsprachenunterrichts ab. Ganz allgemein kann man

sagen, daß heutige Curricula das Hörverstehen als eigenständige und aktive Fertigkeit und nicht als passiv aufzunehmendes Nebenprodukt der Sprechschulung behandeln. Die Schulung dieser Fertigkeit erfolgt mit dem Ziel, die Lernenden zum eigenständigen Verstehen fremdsprachiger Texte zu befähigen. Darüber hinaus sollen sie in der Lage sein, das Verstandene zu verarbeiten und u. U. zum Ausgangspunkt bzw. zur Grundlage eigener Textproduktion zu machen. Das vorausgesetzt können wir feststellen, daß bei der Leistungsüberprüfung prinzipiell alle Aufgabenformen verwendet werden können, die auch bei Hörverstehensübungen eingesetzt werden. Die Aufgabe soll im Rahmen der bereits genannten Funktion der Elizitierung einer überprüfbareren Reaktion auf den Text vor allem eine gezielte Verstehensabsicht schaffen und dadurch nicht zuletzt den geforderten Leistungsumfang präzisieren und begrenzen. Sie hat damit auch die Funktion, den Hörstil zu steuern, indem sie globales, selektives oder detailliertes Hören verlangt. Je fortgeschrittener die Lernenden sind, desto weniger richten sich die Aufgaben auf das bloße Dekodieren auf der Ebene des Wiedererkennens und um so mehr geht es darum, textangemessene Sinnzusammenhänge herzustellen, die unabhängig vom jeweiligen Wortlaut des Textes gespeichert, in das vorhandene Wissen integriert, abgerufen und in geeigneter Form genutzt werden können.

Damit das geschehen kann, müssen die Aufgaben natürlich textangemessen sein: So wäre es sicherlich bei einem Text, der vor allem der Unterhaltung dient, unangemessen, Aufgaben zu stellen, die ein genaues Hinhören, ein detailliertes Verstehen und die Auflistung von Sachinformationen fordern. Hier reicht ein sehr globales Sinnverstehen, das wiederum z. B. bei der mündlichen Weitergabe eines

Backrezeptes durchaus unangemessen wäre, denn schon die Änderung einer einzelnen Zutat könnte das Gelingen des Kuchens durchaus in Frage stellen. Insgesamt sollten Aufgabenstellungen möglichst authentisch sein, d. h. Verstehensabsichten und -leistungen verlangen, die dem jeweiligen Text auch in außerunterrichtlichen Situationen angemessen sind. Der Auswahl einer Aufgabe sollten also vor allem Entscheidungen vorausgehen, die festlegen, mit welcher Verstehensabsicht die Lernenden an den Text herangehen sollen, welcher Hörstil angemessen ist und welche Verstehensergebnisse unverzichtbar sind. Bei der Bearbeitung fiktionaler Texte, aber nicht nur bei ihnen, erscheint mir in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen dem Verstehen und dem analytischen Verstehen besonders wichtig. Beim Verstehen dieser Texte geht es sicherlich auch um die Erfassung der Oberflächenstruktur, also des konkreten Geschehensablaufes, aber oft beginnt erst danach die eigentliche Arbeit, die sich mit der Tiefenstruktur des Textes befaßt und Fragen zu den verschiedensten nicht explizit gemachten Aspekten des Textganzen oder seiner Teile einschließt. Diese Tatsache sollte bei Aufgabenstellungen berücksichtigt werden.

3. Geeignete Aufgaben zur Überprüfung des verstehenden Hörens

Insgesamt können wir auf einer allgemeinen Ebene Aufgabenformen, die eine sehr intensive Beschäftigung mit dem Text verlangen, von solchen unterscheiden, die einen eher extensiven Umgang mit ihm zulassen. Wir können weiterhin geschlossene von offenen bzw. halboffenen Aufgaben unterscheiden. Dabei kann die Aufgabe explizit als direkte Anweisung erfolgen oder sich implizit aus einem Kontext oder einer Situationsangabe ergeben. Sie kann einschrittig oder mehr-

schrittig sein, sprachbezogen oder sach- bzw. themabezogen.

Eine spezifischer auf das Hörverstehen zugeschnittene Unterscheidungsgrundlage können die genannten Verstehens-ebenen sein, wobei die Aufgabenformen bei Fortgeschrittenen vorzugsweise Fähigkeiten der höheren Ebenen ansprechen. Dabei ist sowohl an Komponenten- wie auch an Komplexaufgaben zu denken, wobei erstere doch zunehmend in den Hintergrund treten. Anders gesagt: Während bei Anfängern und wenig Fortgeschrittenen die isolierende Überprüfung der Fertigkeit Hörverstehen und die gezielte Erfassung von Teilkompetenzen wünschenswert und sinnvoll ist, geht es bei fortgeschrittenen Lernenden eher um das Hörverstehen in seiner ganzen Komplexität und im Kontext der übrigen Fertigkeiten. Während bei Anfängern das Augenmerk eher auf die sprachliche Leistungsfähigkeit gerichtet ist, wendet sich die Aufmerksamkeit bei Fortgeschritte-

nen eher der kompetenten Auseinandersetzung mit fremdsprachlich dargebotenen Inhalten zu.

3.1 Systematik möglicher Reaktionen auf Hörverstehensaufgaben

Da wir, wie früher deutlich wurde, die Verstehensleistung eigentlich nur auf dem Umweg über die durch Aufgaben elizitierte Reaktion der Lernenden überprüfen können, erscheint es sinnvoll, sich eine sicherere Bewertungsgrundlage in Form einer Systematik solcher Reaktionen zu schaffen, was ich in ersten Ansätzen hier versuchen will. Ausgangspunkt sind, wie Sie aus Diagramm 1 entnehmen können, Hörtext und Aufgabenstellung.

3.2 Kommentar zu Diagramm 1

3.2.1 Art der Reaktion

– *nur psychisch*: in außerunterrichtlichen Situationen sehr häufig. Hier eher als Erinnerung an die Tatsache aufgeführt,

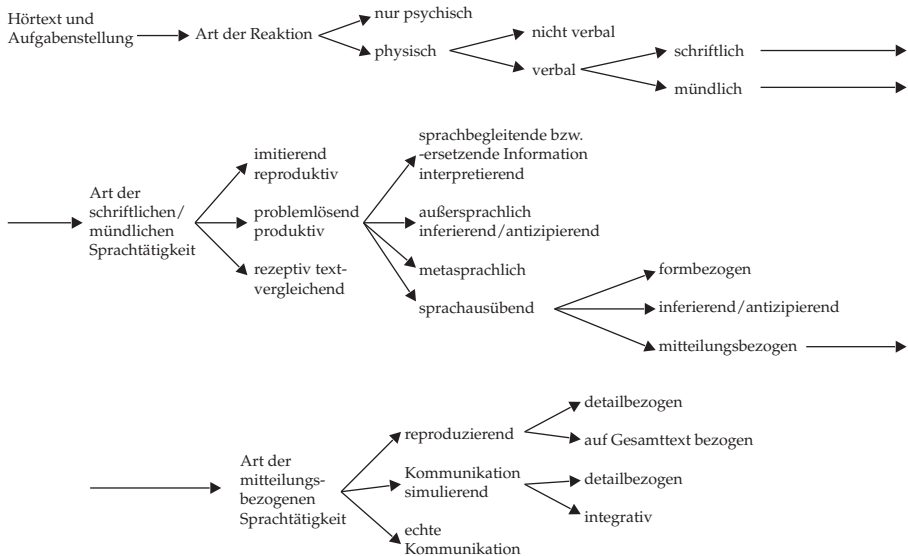


Diagramm 1: Systematik möglicher Reaktionen auf Hörverstehensaufgaben

daß das Textverstehen nicht direkt beobachtbar ist und auch nicht in sicht- oder hörbare Reaktionen einmünden muß, wir aber zur Überprüfung seines Erfolgs eine solche benötigen.

- *physisch*: auf das Gehörte erfolgt eine sicht- oder hörbare Reaktion.
- *nicht verbal*: außersprachliches Verhalten als Reaktion auf Gehörtes. Vor allem bei Anfängern ist dies eine begrüßenswerte Möglichkeit, rezeptive und produktive Sprachfertigkeiten zu trennen. Hierher gehört die Ausführung von Bewegungen auf Kommando, von der Einzelbewegung bis hin zur Pantomime, das Auswählen von Bildern, Graphiken etc. nach mündlicher Vorgabe.
- *verbal*: alle Arten sprachlicher Reaktion auf das Gehörte.
- *schriftlich/mündlich*: ebenso wie die Aufgabe schriftlich oder mündlich gestellt werden kann, kann auch die durch sie ausgelöste sprachliche Tätigkeit schriftlich oder mündlich erfolgen.

3.2.2 Art der schriftlichen/mündlichen Sprachtätigkeit

- *imitierend reproduktiv*: durch Nachsprechen des Gehörten. Dieses ist keine Sprachtätigkeit, die Verstehen unbedingt voraussetzt, sie ist also als Reaktion auch ungeeignet zur Überprüfung des Verstehens. Viele der im Fremdsprachenunterricht so beliebten »Fragen zum Text« verlangen im Grunde nichts weiter als Imitationsleistungen.
- *problemlösend produktiv*: eine den Einsatz von Vorwissen und Entscheidungen über die Bedeutung des Gehörten und die angemessene Reaktion darauf verlangende Tätigkeit.
- *rezeptiv textvergleichend*: verschiedene Äußerungen bzw. Textarten zum gleichen Thema sollen auf Gemeinsamkeiten

ten bzw. Unterschiede hin verglichen werden.

- *sprachbegleitende bzw. -ersetzende Information interpretierend*: nimmt Bezug darauf, daß wir bei Sichtbarkeit der Sprechenden Person nicht nur das Gehörte, sondern auch außersprachliche Informationen in unser Verstehen einbeziehen und korrekt interpretieren müssen, z. B. Gestik und Mimik.
- *außersprachlich inferierend*: z. B. die Identifizierung kulturspezifischer Normen, Wertvorstellungen und Perspektiven. Generell Einsatz des sachbezogenen Vorwissens. Identifikation der Sprecherabsicht, der Grundintention des Textes. Hierher gehört auch die höchst wichtige Unterscheidung zwischen Sagen und Meinen sowie die Interpretation der Begleitumstände von Kommunikation.
- *metasprachlich*: z. B. lexikalische und grammatische Sachverhalte und ihre Funktion für den Textzusammenhang erkennen und korrekt interpretieren. Erkennen der Funktion von Textarten sowie sprachlicher Stilmittel und ästhetischer Textqualitäten für den Inhalt des Mitgeteilten und den beabsichtigten Effekt auf den Hörer.
- *sprachausübend*: Produktion eines eigenen Textes.
- *inferierend antizipierend*: z. B. angemessen auf die nicht explizit geäußerte Verfasserabsicht reagieren.
- *formbezogen*: findet sich eher im Unterricht mit Anfängern und bei Lerntexten, die Modellfunktion für das fremdsprachliche Verhalten der Lernenden haben sollen. Sprachliche Modelle werden übend reproduziert bzw. nach Vorgabe umgeformt.
- *inhaltsbezogen*: bezogen auf die Sachhalte und Funktionen des Gesprochenen.

3.2.3 Art der inhaltsbezogenen Sprachtätigkeit

- *reproduzierend*: auf den Gesamttext bezogen z. B. ein Diktat oder auf höherem Niveau eine Nacherzählung. Detailbezogen z. B. die Reproduktion bestimmter Textaussagen.
- *Kommunikation simulierend*: z. B. als Reaktion auf einen Dialogausschnitt detailbezogen oder integrativ z. B. durch Teilnahme an einem Rollenspiel.
- *Teilnahme an echter Kommunikation*: Als Ergebnis einer Aufgabenstellung im Fremdsprachenunterricht wohl nur höchst selten. Allerdings ist auch die Situation der Aufgabenstellung mit resultierender Tätigkeit eine Situation mit echter Kommunikation, da die Lernenden die Aufgaben verstehen und angemessen auf sie reagieren müssen. Ansonsten kommt es darauf an, wie man den Begriff definiert. So kann z. B. die Stellungnahme zu einem Text bzw. zu der in ihm vertretenen Auffassung durchaus als echte Kommunikation aufgefaßt werden. Zumindest sind die Übergänge zur Kategorie »Kommunikation simulierend« fließend, und insofern haben wir hier ein ähnliches Problem wie bei der Bestimmung der Authentizität von authentischen Texten.

4. Verstehensprobleme und ihre Ursachen

Eine angemessene Leistungsbewertung setzt eine möglichst präzise Kenntnis von Art und Ursachen der Schwierigkeiten voraus, die Lernende beim Verstehen gesprochener Texte zu überwinden haben. Das Verstehen gesprochener Texte ist, wie jeder weiß, auch in der Muttersprache nicht immer garantiert und problemlos. Auf die Unvollständigkeit und Vagheit von Texten und die aus der Wahlmöglichkeit zwischen den unterschiedlichen Inhaltsbereichen einer Äußerung re-

sultierenden Verstehensprobleme wurde bereits hingewiesen. Wenn wir uns weiterhin daran erinnern, daß fiktionale Texte dem Hörer mehr Freiheit bei der Konstruktion von Bedeutung lassen, dann ist im jetzigen Zusammenhang daran zu denken, daß diese Freiheit auch Anforderungen an den Hörer stellt, die er möglicherweise aufgrund defizitären Vorwissens nur schwer oder gar nicht erfüllen kann. Als weitere potentielle Ursachen von Textschwierigkeit werden z. B. genannt:

- sehr schnelles Sprechen, undeutliche Aussprache, Dialektfärbungen, überlappende Sprecherwechsel, mangelnde Unterscheidbarkeit der Sprecherstimmen, das Gesprochene teilweise überlagernde Nebengeräusche, Mängel der Raumakustik und (bei Übermittlung über ein Medium) technische Mängel;
- ein ungeläufiger bzw. unbekannter Wortschatz (wichtig ist hier vor allem das Verhältnis der Zahl unbekannter zur Zahl bekannter Vokabeln);
- ungeläufige Wortkombinationen;
- ein komplexer Satzbau, sehr lange Sätze;
- eine hohe Informationsdichte;
- eine geringe Explizitheit der Information;
- ein hoher Abstraktionsgrad der Darstellung;
- ein langer, wenig gegliederter Text bzw. lange nicht weiter gegliederte Unterabschnitte;
- ein komplizierter Aufbau des Textes bzw. die unübersichtliche Organisation des Inhaltes;
- ein wenig bekannter oder unbekannter Gegenstand, über den sich der Text äußert;
- ein geringer Interessantheitsgrad des Textes.

Im Grunde können alle Probleme, die beim Hören eines muttersprachlichen Textes auftreten, sich auch auf die Kennt-

nisnahme fremdsprachlicher Texte auswirken, nur daß ihre Wirkung wegen der oft vorhandenen allgemeinen Unsicherheit eher verstärkt spürbar wird. Fremdsprachenlernende haben zusätzliche Schwierigkeiten, die aus der lückenhaften Kenntnis und Geläufigkeit der Sprache selbst, aus fehlendem sonstigem, insbesondere kulturabhängigem Vorwissen und nicht zuletzt aus der Tatsache herühren, daß Lernende oft recht lange nicht in der Lage sind, ihnen vom muttersprachlichen Verstehen her grundsätzlich geläufige Verstehensstrategien für die Fremdsprache zu nutzen. So können z. B. Muttersprachler Dekodierungsprobleme auf der Ebene des Wiedererkennens bis zu einem recht hohen Grade durch Inferenz ausgleichen, bei Fremdsprachenlernenden muß man eher davon ausgehen, daß Probleme auf tieferen Ebenen die Textverarbeitung auf höherrangigen Ebenen behindern oder sogar verhindern können.

Die von Lehrenden in der Regel so stark beachtete Textschwierigkeit ist demnach keine Eigenschaft eines Textes allein, sondern resultiert aus dem Zusammentreffen eines Textes mit Eigenschaften des Rezipienten und mit dem jeweiligen Niveau seiner Sprachkenntnisse, seines Vorwissens und seiner Verstehensstrategien. Fassen wir auch die im Sprachbenutzer begründeten Ursachen für Verstehensschwierigkeiten zusammen. Die Größe der Verstehensschwierigkeiten des Hörers ist abhängig von:

- seiner Kenntnis nicht nur der sprachlichen Einheiten und des sprachlichen Systems, sondern auch textrelevanter außersprachlicher, z. B. kultureller Gegebenheiten;
- seiner Fähigkeit, möglichst bald nach Beginn des Textes zu erkennen, worum es überhaupt geht, und daraus Schlüsse über den Fortgang des Textes zu ziehen;

- seiner Vertrautheit mit der Thematik des Textes;
- seiner Fähigkeit, Hörerwartungen aufzubauen;
- seiner Fähigkeit zur gleichzeitigen Bewältigung von Verstehensaufgaben auf verschiedenen Ebenen, also der Fähigkeit, phonologische, lexikalische, syntaktische etc. Elemente gleichzeitig, nicht nacheinander, zu erfassen, zu interpretieren und in Zusammenhänge zu bringen, und damit auch von
- seiner Fähigkeit, einströmende Informationen auf das Wichtigste zu reduzieren, also Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, sowie vom
- Grad der Automatisierung von Teilprozessen, also auch von seiner Gewöhnung an das Hören;
- seiner Verstehensabsicht (global bzw. detail);
- seiner Fähigkeit, mit der Muttersprache erworbene Verstehensstrategien auch auf fremdsprachige Texte anzuwenden bzw. sich neue Verstehensstrategien anzueignen;
- personalen Faktoren wie z. B. Ängstlichkeit.

Beim Hören und Verstehen gesprochener Sprache haben nicht nur Anfänger, sondern auch fortgeschrittenere Sprachlernende mit wenig Übungsroutine oder außerunterrichtlichem Sprachkontakt Probleme auf der Ebene des Wiedererkennens zu überwinden, was ihnen um so schwerer fällt, als sie in der Regel auch in einem einsprachig geführten Unterricht bestenfalls wenige Stunden in der Woche hörend mit der Fremdsprache konfrontiert werden. Die so wichtige Gewöhnung an die fremde Sprache und vor allem an ihre von jenen der Muttersprache mehr oder weniger deutlich abweichenden lautlichen Eigenheiten, an Aussprachevarianten durch Dialekteinflüsse und individuelle Eigenheiten erfolgt also nur sehr allmählich. Wegen des daraus

resultierenden recht lange Zeit nicht vorhandenen oder nur sehr geringen und bei geringer werdender Übungsfrequenz auch wieder abnehmenden Automatisierungsgrades der auf dieser Ebene ablaufenden Operationen spüren sie ganz besonders die Folgen der Tatsache, daß Hören in der Zeit geschieht, wobei die Geschwindigkeit des Textflusses nicht vom Hörer, sondern vom Sprecher abhängt. Sie können nicht wie beim Lesen anhalten, um vielleicht über die Bedeutung eines Wortes nachzudenken, können auch nicht im Text zurückgehen, um sich zu vergewissern oder Hörlücken auszugleichen. Besondere Probleme verursacht dabei die Gleichzeitigkeit, mit der phonologische, lexikalische, syntaktische usw. Informationen aufgenommen, zeitweilig im Gedächtnis gespeichert und zu größeren Einheiten verarbeitet werden müssen, wodurch sich eine hohe Informationsdichte pro Zeiteinheit und die stete Gefahr der Überlastung des Arbeitsgedächtnisses ergibt. Darüber hinaus gehen oft auch fortgeschrittenere Lernende bei dem Versuch, einen schwierigen fremdsprachigen Text zu erfassen, nicht ganzheitlich, sondern additiv, also Wort für Wort vor, wobei sie versuchen, jedes Wort zu verstehen und so die Bedeutung des Textes »aufzubauen« (vgl. hierzu Röhr 1993: 21ff.). Ein paralleles Problem zeigt sich übrigens, wenn fortgeschrittenere Lernende Notizen zu einem gehörten Text anfertigen sollen: Sie bemühen sich um eine wortgetreue Mitschrift des Vorbildes, nicht um das Notieren des Textzusammenhangs und der Schlüsselinformationen, um die es ja eigentlich geht. Der Versuch, einen Text Wort für Wort verstehen zu wollen, überfordert die Verarbeitungskapazität des Hörers nicht nur wegen der zu speichernden Informationsmenge, die der kompetente Hörer durch stete Zusammenfassung und Einbindung des Gehörten in

vorhandenes Wissen reduziert, sondern auch dadurch, daß er Inferenz und Antizipation be- bzw. verhindert. Hier wirkt sich aus, daß vor allem mit einer Materie wenig vertrauten Lernenden die Unterscheidung zwischen wichtigen und unwichtigen Textinformationen schwerfällt, und nicht zuletzt auch, daß der Fremdsprachenunterricht sich gewöhnlich auf das Nichtverstandene konzentriert und so falsche Gewohnheiten schafft, die nicht selten auch noch ansonsten weit Fortgeschrittene behindern. Da das für angemessenes Verstehen erforderliche Vorwissen über kommunikative Konventionen in hohem Maße kulturabhängig ist, führt fehlendes oder unvollständiges Wissen oder die Übertragung der für die Kommunikation in der Ausgangs-, nicht aber der Zielsprachenkultur adäquaten Vorkenntnisse zu unangemessenen Inferenzen und damit zum Nicht- oder Mißverstehen.

Einerseits entscheiden also eine Vielzahl von Faktoren mit darüber, ob die Bemühungen um das Verstehen eines Textes erfolgreich sind oder nicht, andererseits entbehrt das Verstehensergebnis, das man grob in *erfolgreiches Verstehen*, *Mißverstehen* und *Nichtverstehen* unterteilen kann, der wünschenswerten Eindeutigkeit (vgl. zu diesen Begriffen Schnotz 1994: 32–33). Das schafft natürlich Probleme bei dem Versuch, Hörverstehensleistungen verlässlich zu überprüfen und angemessen zu bewerten. Erinnern wir uns daran, daß Textverstehen ein individueller Vorgang ist, der in Verlauf und Ergebnis in hohem Maße von der Verstehensabsicht abhängig ist. Wenn dem so ist, dann müssen Aufgaben diese Verstehensabsicht entweder so präzise steuern, daß ein Abweichen nicht möglich oder zumindest nicht wahrscheinlich ist, oder aber die Individualität muß beim Verstehensvorgang ausdrücklich zugelassen

und bei der Bewertung auch berücksichtigt werden.

Weiterhin ist zu bemerken, daß nicht nur Texte einen bestimmten Schwierigkeitsgrad haben, sondern auch die Aufgaben, die man zu diesen Texten stellt. Auch sie sind ja in der Regel Texte, die zunächst einmal verstanden werden müssen, bevor eine angemessene Reaktion auf sie erfolgen kann. So sind bekanntlich z. B. geschlossene Aufgaben, die die Leistungsanforderungen eindeutig auf eine bestimmte Komponente des Verstehensvorgangs begrenzen und keine oder sehr geringe produktive Sprachleistungen verlangen (z. B. Mehrfach-Wahl- oder Ja/Nein-Aufgaben), in der Regel leichter zu lösen als halboffene Aufgaben, die sprachproduktive Leistungen in einem genau umschriebenen Kontext (z. B. Lückentext) erfordern. Und diese wiederum sind leichter zu lösen als offene Aufgaben, die auf dem Wege von der Textaufnahme zur meist sprachproduktiven Reaktion komplexe, mehrschrittige Operationen erfordern. Viele Aufgaben nutzen neben dem Hörverstehen auch die anderen Fertigkeiten wie das Lesen bei Mehrfach-Wahlaufgaben, das Schreiben bei Lückentexten oder beim Anfertigen von Notizen, das Sprechen, wenn z. B. die Antwort auf eine Frage mündlich gegeben werden soll. Haben die Lernenden im Bereich dieser Fertigkeiten Defizite, erschwert das die Aufgabenbearbeitung. Sind die Lernenden, wie das leider in vielen Fällen immer noch der Fall ist, durch ihren Unterricht nur an Fragen zum Text gewöhnt, ist für sie eigentlich jede andere Aufgabenform bzw. Aufgabe schwierig.

Natürlich kann man die Aufgabenschwierigkeit dosieren, indem man z. B. eine komplexe bzw. mehrschrittige Aufgabe mit Gliederungssignalen und Strukturierungshilfen versieht. Man kann eine Aufgabe möglichst konkret formulieren

und durch ein Musterbeispiel oder zusätzliche Erklärungen verständlicher machen, und man kann zusätzliche Hilfen in Form von Sprach- oder Sachinformationen geben.

5. Die Komplexität der Einflußfaktoren und ihre Konsequenz für die Leistungsbeurteilung

Das Testergebnis, das ja ein Maß der Hörverstehensfähigkeit erbringen soll, ist also beeinflusst durch die Eigenschaften des Hörtextes, die Eigenschaften der Aufgaben und die zur Aufgabenlösung erforderlichen außersprachlichen, insbesondere aber sprachlichen Fähigkeiten, wobei zu bedenken ist, daß die Wirkung dieser Einflußbereiche nicht in linearer Abfolge, sondern interagierend und sich wechselseitig bedingend vorzustellen ist. So kann z. B. ein vergleichsweise einfacher Text mit einer komplexen Aufgabenstellung, die nur in Form einer erheblichen sprachproduktiven Leistung zu lösen ist, den Lernenden deutlich mehr abverlangen als ein schwieriger Text zusammen mit einer einfachen Aufgabenstellung, die keine bzw. nur eine sehr simple sprachproduktive Leistung fordert.

Folgen hat diese Komplexität der Einflußfaktoren vor allem für die Beurteilung von Verstehensleistungen. Heißt das Lernziel Kommunikationsfähigkeit, darf die Beurteilung sich eigentlich nicht lediglich auf die nachgewiesene Fähigkeit zur Durchführung formaler Einzeloperationen gründen, sondern sollte die Funktion der Sprache in den Vordergrund rücken. Spätestens in einem fortgeschrittenen Stadium des Fremdsprachenunterrichts, wenn das analytische Verstehen und die Evaluation die eigentlichen Ziele der Beschäftigung mit Texten sind, verlieren darüber hinaus objektivierbare Richtig-Falsch-Beurteilungen doch erheblich an Gewicht und machen

differenzierend-abwägenden Beurteilungskriterien Platz, deren Güte letztendlich von der Sprachbeherrschung, dem Textverstehen und dem Weltwissen von Lehrenden abhängt. Das gilt natürlich insbesondere für die Verstehensleistung bei fiktionalen Texten. Wegen der für sie bereits festgestellten besonderen Abhängigkeit der Textbedeutung vom Beitrag des Hörers muß hier auch besonders nachdrücklich darauf verwiesen werden, daß nicht das Verstehen, sondern die Reaktion auf das Verstandene getestet wird. Da diese Reaktion im Fortgeschrittenenbereich vorwiegend als sprachproduktive Komplexleistung auftritt, in der sich die Qualität des Verstehens und seine Verarbeitung niederschlägt, läßt sich Subjektivität bei Auswertung und Beurteilung von Lernerleistungen sicherlich nicht vermeiden, höchstens durch Intersubjektivität mildern.

Bewertet würde dann im Anschluß an die Lernerleistung, ob die in der jeweiligen Aufgabe implizierte Handlungsanweisung erfolgreich befolgt werden konnte. Natürlich sollten die Probleme auf den beiden unteren Verstehensebenen *Wieder-*

erkennen und *Verstehen* hier keine zentrale Rolle mehr spielen. Erkennbare Defizite auf diesen Ebenen würden also bei der Bewertung negativ zu Buche schlagen. Andererseits sollten erfolgreiche höherwertige aufgabenbezogene Tätigkeiten auch höher gewichtet werden als niederrangige.

Literatur

- Field, John: »Skills and strategies: towards a new methodology for listening«, *ELT Journal* 52, 2 (1998), 110–118.
- Hörmann, Hans: *Einführung in die Psycholinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 3. Auflage 1991.
- Röhr, Gerhard: *Erschließen aus dem Kontext. Lehren, Lernen, Trainieren*. Berlin: Langenscheidt, 1993.
- Schnotz, Wolfgang: *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Beltz, 1994.
- Schulz von Thun, Friedemann: *Miteinander reden*. Band 1. Hamburg: Rowohlt, 1981.
- Solmecke, Gert: *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt, 1993.