



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Hörbücher im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht

Verfasserin

Sonja Valencia Cortes

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Deutsche Philologie

Betreuerin:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	1
2	Das Hörbuch und seine Nutzung.....	5
2.1	Definitorisches zum Hörbuch	5
2.1.1	Begriffsbestimmung	5
2.1.2	Gattungen	7
2.2	Ein neues Medium	8
2.2.1	Das Hörbuch als Medium.....	8
2.2.2	Hörbuch und Buch	9
2.3	Die Entwicklung und Geschichte des Hörbuchs	12
2.3.1	1877 bis 1953: Erste Walzen und Sprechplatten	12
2.3.2	1954 bis 1986: Größere Projekte und erste verlegerische Aktivitäten	13
2.3.3	1987 bis 1992: Das Hörbuch als eigenes Buchhandelssegment.....	14
2.3.4	1993 bis heute: Etablierung des Hörbuchs	15
2.3.5	Seit 2004: Download, die Entmaterialisierung des Hörbuchs	15
2.4	Die aktuelle Situation des Hörbuchs	16
2.4.1	Der Hörbuchmarkt	16
2.4.2	Die HörbuchnutzerInnen	18
2.4.3	Nutzungsmotive	21
2.5	Zusammenfassung	22
3	Hören.....	23
3.1	Der Gehörsinn.....	23
3.1.1	Gehör- und Sehsinn im Vergleich.....	24
3.2	Das Hörbuch in der Tradition oraler Erzählformen	26
3.2.1	Mündlichkeit heute.....	26
3.2.2	Traditionelle mündliche Erzählformen	27
3.3	Vom Hören zum Verstehen	30
3.3.1	Hören und Zuhören	30
3.3.1.1	Hören – Horchen – Lauschen	32
3.3.2	Das Hörverstehen als Fertigkeit	33
3.3.3	Der Prozess des Hörverstehens in der Muttersprache	35
3.3.4	Erschwernisse und Hilfen beim Hörverstehen in der Fremdsprache	35
3.3.5	Hörstile.....	38
3.3.6	Hör-Sehverstehen.....	38
3.4	Hören und Lesen	40
3.4.1	Der Prozess des Leseverstehens.....	40
3.4.2	Unterschiede zwischen Hören und Lesen	42
3.4.3	Das innere Sprechen.....	44
3.4.3.1	Das innere Sprechen im Fremdspracherwerb	46
3.4.4	Lesen mit Hörbüchern als Fördermaßnahme.....	47
3.4.4.1	Das Lüneburger Modell.....	47
3.4.4.2	Hördefizite als eine Ursache von Lese- und Rechtschreibschwäche.....	48
3.5	Hören und Sprechen.....	49
3.5.1	Hören als die Voraussetzung des Sprechens.....	49
3.5.2	Die Bedeutung des Hörens im Erstspracherwerb.....	49
3.5.3	Die Relevanz der Erkenntnisse über den Erstspracherwerb für den Zweitspracherwerb	51
3.5.4	Die mündlichen Fertigkeiten in der aktuellen Forschung	56
3.6	Zusammenfassung	58

4	Ausarbeitung der Analysekriterien	59
4.1	Die qualitative Inhaltsanalyse	59
4.1.1	Techniken qualitativer Inhaltsanalyse	60
4.1.2	Ablauf der Inhaltsanalyse	61
4.1.3	Grundformen des Interpretierens	63
4.2	Die Bearbeitung des Ausgangstextes	64
4.3	Die Kunst des Vorlesens	66
4.4	Sprechstil	74
4.4.1	Charakteristika der Stimme	74
4.4.2	Merkmale sprecherischer Gestaltung	76
4.5	Paratexte und Aufgaben bzw. Übungen	78
4.6	Ablauf der Analyse	82
4.6.1	Bestimmung des Ausgangsmaterials	82
4.6.2	Fragestellung der Analyse	83
4.6.3	Festlegung der Kategorien	85
4.6.4	Definition der Analyseeinheiten	87
4.7	Zusammenfassung	87
5	Analyse	89
5.1	Der Schimmelreiter	89
5.1.1	Nähere Bestimmung des Ausgangsmaterials	89
5.1.2	Bearbeitung des Ausgangstextes	90
5.1.3	Analyse des Hörbuchtextes	97
5.1.4	Die Begleittexte	107
5.2	Fräulein Else	114
5.2.1	Nähere Bestimmung des Ausgangsmaterials	114
5.2.2	Bearbeitung des Ausgangstextes	115
5.2.3	Analyse des Hörbuchtextes	121
5.2.4	Die Begleittexte	128
5.3	Zusammenfassung	134
6	Resümee	137
7	Verzeichnisse	141
7.1	Analysierte Hörbücher	141
7.2	Literaturverzeichnis	141
7.3	Internetquellen	155
7.4	Webseiten	158
	Abstract	159
	Lebenslauf	161

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Hörbüchern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, insbesondere mit speziell für Deutschlernende produzierten Hörbüchern, die zumeist im Medienpaket mit einem kleinen Buch, das den gesamten Hörbuchtext auch als mit Illustrationen versehenen Lesetext sowie Übungen zum Textverständnis und in manchen Fällen weiterführende Informationstexte enthält, angeboten werden.

Die Idee zu diesem Thema entstammt meiner Unterrichtspraxis, in der ich besagte Hörbücher in unterschiedlichen Situationen mit Gewinn eingesetzt habe. Viele Deutsch-als-Fremdsprache-Lernende stellt das Hörverstehen vor eine besondere Herausforderung, einerseits, weil das Hören an sich ein hochkomplexer Vorgang ist, wie in dieser Arbeit zu sehen sein wird, und andererseits, weil die Deutschkurse besonders in der Grundstufe häufig so aufgebaut sind, dass sie die Schulung der Fertigkeiten vernachlässigen, und die Lernenden im außerunterrichtlichen Alltag kaum Zugang zu zielsprachigem Input haben. Lektüren mit Hörbuch können Lernende auch selbstständig bearbeiten. Ein gravierendes Problem, das auch den Unterricht beeinträchtigt, ist dazu, dass es vielen Menschen heutzutage schwerfällt, überhaupt konzentriert zuzuhören. Die Möglichkeit, einen Text gleichzeitig visuell und auditiv zu rezipieren, nimmt dem Hören den Schrecken und erleichtert das Textverständnis, da sich die beiden Rezeptionsformen gegenseitig unterstützen. Außerdem werden so visuelle und auditive Lerntypen gleichermaßen angesprochen. Das Hören kann umgekehrt auch andere Fertigkeiten unterstützen. Das habe ich an drei Schülerinnen beobachten können, die zwar zweisprachig aufgewachsen sind, aber nie Deutschunterricht hatten und denen somit die Regeln der Orthografie unbekannt waren, weshalb sie das phonetische Schreiben anwendeten. Die simultane Rezeption von Hör- und Lesetext kann die Lernenden dabei unterstützen, den Zusammenhang zwischen Phonem(verbindungen) und Graphem-(verbindungen) richtig zu erfassen. Umgekehrt verhilft die Internalisierung dieses Zusammenhanges auch zu einer natürlichen Aussprache. Insbesondere

die Prosodie kann an längeren Texten, bei denen sich die Lernenden in die individuelle Sprechweise der Sprechenden einhören können, besonders gut geschult werden. Dazu können Passagen aus dem Hörbuch im Unterricht hinsichtlich Betonung und Intonation analysiert und daraufhin von den Lernenden geübt und aufgenommen werden. Die Aufnahme dient der gemeinsamen Evaluation und auch als Erinnerung an den Kurs. Sie kann zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal gemeinsam angehört werden. Ein weiterer Vorteil von Hörbüchern gegenüber anderen Hörtexten ist, dass sie eine Textsorte bilden, für die es authentisch ist, mit dem Ziel, den Rezipierenden das Verständnis so leicht wie möglich zu machen, produziert zu sein. Sie zeichnen sich normalerweise durch eine klare Aussprache und eine gute Aufnahmequalität aus, während für Lehrwerke produzierte semi-authentische Hörtexte oftmals mit Störungen produziert werden, um den Authentizitätskriterien gesprochener Sprache zu entsprechen. Natürlich ist es wichtig, Lernende an reale Dialogsituationen zu gewöhnen, aber es hat auch seine Berechtigung, Lernende in den Genuss kommen zu lassen, die Zielsprache von ihrer besten Seite kennenzulernen. Dieses Argument gewinnt noch an Kraft, wenn man bedenkt, dass der erste, hartnäckige Eindruck, den viele von der deutschen Sprache haben, von Hollywood-Filmen herrührt, in denen sich Soldaten harte Befehle zuschreien. Natürlich vermitteln Hörbücher auch, wie Literatur generell, landeskundliche Inhalte. Die Vielfalt der Inhalte ist ein weiterer Vorteil von Lektüren mit Hörbuch. Da Deutsch für die meisten Deutsch-als-Fremdsprache-Lernenden nicht die erste, sondern nach Englisch mindestens die zweite Fremdsprache, die sie erlernen, ist, sind ihnen die durch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen festgelegten Themen, an denen sich die Lehrwerkerstellung ausrichtet, schon bekannt. Erzähltexte können eine hochwillkommene Abwechslung bieten. Das Hauptargument für Lektüren mit Hörbuch ist aber, dass die Lernenden sie, wenn sie gut gemacht sind, mit Freude und hoher Motivation rezipieren. Ein wichtiges Argument für Lektüren mit Hörbuch, deren Schwierigkeitsgrad an die Kenntnisse der Lernenden angepasst ist, besteht darin, dass die gesteigerte Motivation auch aus dem Erfolgserlebnis, selbstständig eine Geschichte verstanden zu haben, resultiert.

Da zum Thema Hörbücher im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht noch keine wissenschaftlichen Publikationen vorliegen, handelt es sich bei obigen Ausführungen nur um meine eigenen Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis, die keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erheben können.

In dieser Arbeit analysiere ich zwei Lektüren mit Hörbuch in Hinblick auf ihren ästhetischen und didaktischen Gehalt. Davor werden die zentralen theoretischen Konzepte geklärt. Zunächst beleuchte ich den Gegenstand Hörbuch von verschiedenen Seiten. Dafür greife ich auf Erkenntnisse aus anderen Wissenschaften, insbesondere der Buchwissenschaft und der Literaturwissenschaft, zurück. Im nächsten Kapitel befasse ich mich mit dem Hören als Sinn, als traditionelle und moderne Rezeptionsart von Literatur und als Fertigkeit, die in Wechselbeziehung zu den anderen Fertigkeiten steht. Anschließend stelle ich die Methode, die zur Analyse der ausgewählten Lektüren mit Hörbuch dienen wird, nämlich die qualitative Inhaltsanalyse, vor und arbeite die Analysekriterien aus. Darauffolgend erörtere ich die Kategorien, anhand derer die Analyse durchgeführt werden wird, nämlich die Bearbeitung des Ausgangstextes, die Realisierung des Hörbuchtextes in Hinblick auf die sprecherische Gestaltung und die das Hörbuch begleitenden Paratexte, insbesondere die Übungen. Im letzten Teil wende ich schließlich die ausgearbeiteten Analysekriterien auf die ausgewählten Texte an.

2 Das Hörbuch und seine Nutzung

2.1 Definitorisches zum Hörbuch

2.1.1 Begriffsbestimmung

Für die Bestimmung des Begriffs *Hörbuch* hat sich noch keine konkrete Definition etabliert, die der Forschung als allgemein anerkannte Referenz und Grundlage diene, aber es gibt ein Verständnis darüber, wo der Kernbereich des Begriffs liegt und welche Ränder eine trennscharfe Abgrenzung von verwandten Begriffen erschweren.

Auch der Begriff Hörbuch selbst hat keinen unangefochtenen Status – parallel zu ihm werden Audiobuch bzw. Audiobook, Worttonträger u.a. verwendet.

Geprägt wurde der Begriff Hörbuch im Jahr 1954, als die Deutsche Blindenhörbücherei gegründet wurde (vgl. Fey 2004, S. 8), im kommerziellen Bereich verwendet wird der Begriff seit 1987 (vgl. Rühr 2008, S. 17), dem Gründungsjahr des „Verlags und Studios für Hörbuchproduktionen“ (vgl. Fey 2004, S. 8). Der Name des bereits 1979 gegründeten Verlags „schummsprechende Bücher“ (heute „steinbachsprechende Bücher“) verweist auf die in den USA (damals) gebräuchliche Bezeichnung für Tonträger für Blinde *talking books* (vgl. Rühr 2010, S. 85). Es hat also auf begrifflicher Ebene eine Verlagerung der Aufmerksamkeit vom Sender zum Empfänger stattgefunden.

Das Hörbuch ist ein interdisziplinärer Forschungsgegenstand, für den sich insbesondere die Buchwissenschaft, zunehmend auch die Literaturwissenschaft, die Sprechwissenschaft und schließlich die Fachdidaktik interessieren. Natürlich gibt es auch vonseiten der Verlage Definitionsvorschläge und viele marktwirtschaftliche Untersuchungen zum Thema Hörbuch.

Einigkeit herrscht darüber, dass die Paradeform für Hörbücher die Lesung ist, das heißt ein auf einem Tonträger gespeicherter vorgelesener literarischer Text. In der Forschung wird vorgeschlagen, diese Form zur Abgrenzung von

anderen Hörbuchgattungen direkt als *Lesung* (vgl. Wermke 2004, S. 53) bzw. als *Hörbuch im engeren Sinne* (vgl. Travkina 2010, S. 41) zu bezeichnen.

Das Gegenstück zum Hörbuch im engeren Sinne ist das *Hörspiel*, das ein Produkt des Rundfunks par excellence ist und in dem Stimme, Musik und Geräusche gleichwertig zusammenwirken.

Im weiteren Sinne sind die Grenzen zwischen Hörbuch und Musikproduktion, aber auch Hörbuch und Buch im Einzelfall nicht immer klar zu ziehen (vgl. Häusermann 2010a, S. 13). Die Gemeinsamkeiten von Hörfunk und Tondokumenten, nämlich das verwendete Zeichenmaterial, die künstlerischen Ausdrucksweisen, die veränderlichen Inszenierungs- und Nutzungsmöglichkeiten durch die Kondition als Übertragungsmedium einerseits und Speichermedium andererseits (vgl. Rühr 2011, S. 137) sowie die Unterschiede zwischen beiden zeichnet Sandra Rühr nach (vgl. Rühr 2010, S. 82–84). Die Inhaltsebene und die Produktionsweise außer Acht lassend kann in einer weitgefassten Definition jeder akustische Text, der auf einem analogen bzw. digitalen Datenträger abgespeichert ist und somit jederzeit reproduziert werden kann, als Hörbuch bezeichnet werden (vgl. Häusermann 2010a, S. 14–15).

Innerhalb eines solchen weiten Hörbuchbegriffs ist es sinnvoll, weiter zu differenzieren.

Rühr schlägt vor, Genre (Literatur, Kinder/Jugend, Sachthemen, Ratgeber, Sprachen, Kabarett, Sonstige), Darbietungsform (Dokumentation, Lesung, Hörspiel, Feature) und Speichermedium (MC, CD, DVD, MP3-CD; zu ergänzen wäre die Möglichkeit des Downloads digitaler Dateien aus dem Internet) zu unterscheiden (vgl. Rühr 2008, S. 20).

2.1.2 Gattungen

Als die vier Hauptgattungen des Hörbuchs gelten: Lesung, Dokumentation, Hörspiel und Feature (vgl. Rühr 2012, S. 19). Eine detailliertere Auflistung möglicher Gattungen nimmt Haupt vor und unterscheidet:

1. Das Original-Hörbuch, dem keine schriftliche Textvorlage zugrunde liegt, sondern das originär als akustischer Text konzipiert ist.
2. Die Lesung, die durch den/die AutorIn selbst oder eine/n SprecherIn entweder im Studio oder live erfolgen und mit oder ohne Musik dargeboten werden kann.
3. Der Live-Vortrag, bei dem der Autor während des Redens frei formuliert.
4. Das Hörspiel, das eine Aufführung der Vorlage mit verteilten Sprecherrollen und anderen akustischen Elementen ist.
5. Das Feature, bei dem z. B. O-Ton-Material, Geräusche, Musik und gesprochenes Wort kombiniert werden, um ein Thema für den Hörer interessant aufzubereiten.
6. Die Collage, bei der Ausschnitte von O-Tönen zu einem völlig neuen Hörerlebnis aneinandergefügt werden.
7. Die Archivaufnahme/das Tondokument, also edierte Aufnahmen von historischem Wert.
8. Die CD-ROM/das Multimediaprodukt: Die gleichzeitige auditive und visuelle Rezeption ist hier ermöglicht.
9. Die Ergänzung zum Buch, also eine einem Buch beigelegte CD mit einer Lesung oder einem Live-Vortrag.
10. Der Soundtrack mit Dialogen, bei dem der klassische Filmsoundtrack mit einzelnen Dialogen aus dem Film ergänzt wird.

(Vgl. Haupt 2002, S. 324–328, zitiert nach Wermke 2004, S. 61–62)

Nachdem nun auf die Möglichkeiten der weiteren Differenzierung innerhalb des Begriffs des Hörbuchs eingegangen wurde, wird das Hörbuch im nächsten Abschnitt in der Medienlandschaft und insbesondere in seinem Verhältnis zum Buch verortet.

2.2 Ein neues Medium

2.2.1 Das Hörbuch als Medium

Das Hörbuch zeichnet sich durch seine Intermedialität aus, die in Medienwechsel (Übersetzung von Buch, Theater oder Film ins Medium Hörbuch) und intermedialen Bezügen (Ausdrucksformen des Hörfunks im Hörbuch, insbesondere bei Hörspiel und Feature) begründet ist (vgl. Rühr 2008, S. 212-213). Es handelt sich hierbei um ein Tertiärmedium, da zur Speicherung sowie zur Reproduktion technische Hilfsmittel nötig sind (vgl. Rühr 2008, S. 220).

Jürg Häusermann benennt zuerst die Aspekte, die das Hörbuch mit anderen Massenmedien gemein hat: Der Kontakt zwischen AutorIn und RezipientIn wird über Einrichtungen (Hörbuchverlage) ermöglicht, die mit anderen Einrichtungen (Buchverlagen, Rundfunkanstalten) kollaborieren. Am Zustandekommen des Hörbuchs sind aber nicht nur der/die VerfasserIn der Vorlage, sondern auch BearbeiterInnen, die oft ein neues Hörbuchmanuskript erstellen, sowie LektorIn, RedakteurIn, SprecherIn, RegisseurIn, TechnikerIn beteiligt. Die Verbreitung ist erst dann erfolgt, wenn das Produkt für den/die KonsumentIn bereitliegt. Das Publikum ist keine einheitliche Größe. (Vgl. Häusermann 2010a, S. 16)

Im Folgenden beschreibt Häusermann sechs Merkmale, die das Hörbuch von anderen Massenmedien unterscheiden.

Erstens sind Hörbücher Produktionen mit einem gewissen Anteil (die Grenze wird oft bei mehr als 50 Prozent gezogen) an gesprochener Sprache. Das trifft oft auch auf Musikproduktionen zu. Das entscheidende Kriterium ist deshalb, dass Hörbuchproduktionen in erster Linie in literarischen und publizistischen Diskursen besprochen werden sollen.

Zweitens wird die Botschaft rein akustisch vermittelt, ihr Träger ist die menschliche Stimme. Damit wird das am weitesten entwickelte Kommunikationsmedium genutzt und ein hoch differenziertes und differenzierendes Sinnesorgan angesprochen. Weiters funktioniert akustische Kommunikation über eine zeitliche Abfolge von Zeichen, die der/die SprecherIn gestaltet, und

ist somit zeitabhängig. Ermöglicht wird zudem, dass Hörbücher nebenbei gehört werden können.

Drittens ist das Hörbuch, seit tragbare Reproduktionsgeräte erhältlich sind, ein bewegliches Medium. Dadurch erleben die Formen des Zuhörens eine Veränderung.

Viertens erscheint das Hörbuch normalerweise einmalig und nicht periodisch, da es primär ein Mittel literarischer Kommunikation ist. Seine Aktualität ist mittelfristig, da es sich auf Texte bezieht, die in der Regel schon davor in anderer Form existierten. Außerdem nimmt die Verbreitungs- und Nutzungsweise einige Zeit in Anspruch.

Fünftens ist das Hörbuch auf einem Trägermedium gespeichert.

Schließlich ist das Hörbuch aber auch mehr als das, da es meistens von Paratexten (von bibliografischen Angaben über Texte und Bilder im Booklet oder als Dateien bis hin zum gesamten Text zum Nachlesen) begleitet wird. (Vgl. Häusermann 2010a, S. 16–28)

2.2.2 Hörbuch und Buch

Der Begriff Hörbuch suggeriert, dass das Hörbuch ein Buch zum Hören sei. Der *Branchen-Monitor Buch* führt das Hörbuch als eine Editionsform des Buches neben Hardcover und Taschenbuch auf. Natalie Binczek diskutiert die Möglichkeit an, das Hörbuch als eine Variante des Buchmediums aufzufassen, und plädiert dafür, das Hörbuch als ernsthaftes *Lektüremedium* anzuerkennen, um es von dem Ruf, ein Nebenbeimedium zu sein, zu befreien (vgl. Binczek 2012, S. 61–62). In dieser Gegenüberstellung bezeichnet Buch aber das visuell zu rezipierende gedruckte Buch bzw. E-Book.

Im Folgenden sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Buch und Hörbuch kurz skizziert werden. Ausgegangen wird dabei vom Hörbuch im engeren Sinn, da dieses den engsten Bezug zum Buch hat, während Hörspiel und Feature in hohem Grade inszeniert sind, und auch die Dokumentation nicht direkt auf eine Buchvorlage, sondern auf den *Originalton*, der

Archivmaterial entstammen oder aus Interviews gewonnen werden kann (vgl. Rühr 2008, S. 232), zurückgeht.

Natürlich ist auch das Buch selbst ein definitionswürdiger Begriff und wird allzu oft auf seinen physischen Körper reduziert.

Rühr fasst die Merkmale des Buchs folgendermaßen zusammen:

Es handelt sich um ein physisches Objekt, dessen Äußeres sich seit Anbeginn verändert hat und das in der Lage ist, Sprach-, Bild- und Musikzeichen zu speichern. Diese Zeichen werden auf spezifische Weise im Buch angebracht. Dabei werden jedoch nicht nur Inhalte übermittelt, sondern zugleich Wirkungen erzielt. Damit ist das Buch ein Kommunikationsmedium, das zwischen Kommunikator und Rezipient vermittelt. Der Rezipient muss in der Lage sein, die im Buch aufgebrauchten Zeichen zu decodieren. Oberstes Ziel ist es, das Zeicheninventar zu verstehen und in das persönliche Vorwissen zu integrieren. Zusätzlich erfüllt das Buch variable Zwecke und ist so in der Lage, unterschiedliche nutzerseitige Bedürfnisse zu befriedigen. Je nach Buchgattung, differierend nach Editionsform, Inhalt, Warengruppe oder Zielgruppe, kann das Buch verschiedenen Funktionen genügen. (Rühr 2011, S. 89–90)

Auch das Hörbuch ist ein materielles Objekt, dessen Formen der Textrepräsentation und damit die Texte selbst, ihre Funktionen und Rezeption, sich im Laufe der Zeit verändert haben. Es entspricht also der obigen Definition, unterscheidet sich vom Buch aber dadurch, dass die Zeichen akustischer Natur sind und demnach durch das Hören dekodiert werden müssen.

Häusermann benennt weitere Merkmale, durch die sich das Hörbuch vom Buch unterscheidet: Der Kreis der an der Produktion Beteiligten ist erweitert, da der Text durch eine/n SprecherIn vermittelt wird. Überdies benötigt die Produktion der Inszenierung Regie, Technik und Lektorat. Die Rezeptions-situation wird gleichzeitig zu einer Aufführungssituation, unabhängig davon, ob ein/e oder mehrere HörerInnen das Publikum bilden. Der Ausgangstext wird unterschiedlich stark bearbeitet, verändert und in vielen Fällen gekürzt, es entsteht somit ein neuer Text. Dennoch verweist dieser neue Text auf den Originaltext, den er auf zwei Arten vermitteln kann: einerseits als Übertragung, indem der gedruckte Text für Menschen, die ihn nicht lesen können oder wollen, erschlossen wird, andererseits als inhaltliche Brücke durch sprecherische Gestaltung eines komplexen Textes. Dadurch werden die

Interpretationsmöglichkeiten reduziert und die Rezeption vereinfacht, was den Text für bestimmte RezipientInnen (darunter auch Nicht-MuttersprachlerInnen) erst handhabbar macht. Auch die Rezeption verändert sich in Richtung der linearen Lektüre – Wiederholen, Hin- und Herspringen und Rückwärtsblättern sind nur erschwert möglich. (Vgl. Häusermann 2010a, S. 29)

Katja Hachenberg stellt Buch und Hörbuch wie folgt gegenüber:

Buch (gedrucktes Buch)	Hörbuch („akustisches Buch“)
gedruckter, visuell zu rezipierender Text (wird zur ‚Partitur fürs Sprechen‘, zur Anweisung für vokale Performanz)	gesprochener und zu hörender, analog/digital ‚verdaueter‘, auditiv zu rezipierender Text Interpretation durch Verklanglichung: Stimme verleiht dem Text auditive Präsenz/akustische ‚Gestalt‘
Schrift	Stimme bzw. ‚Stimm-Schrift‘ Stimme als konkretes, materiell verfasstes Klangereignis
flächenhaft, zweidimensional (Buchseite, Textfläche)	mehrdimensionaler, nicht-flächenhafter Stimm-, Klang-, Hörraum Mehrdimensionalität der erklingenden Stimme
schriftlich fixierter Text, geschriebene Textualität	Hör-Text Fluidität, Prozessualität
Statik	Dynamik des stimmlich entfalteten rhythmisierten Textes
visuell visuelle Präsenz der Wörter	auditiv hörbare Präsenz der Wörter
Schriftlichkeit	Mündlichkeit (medial vermittelt, sekundäre Oralität)
grafischer Kode	akustischer Kode auditive Erkennung des Wortes, Dekodieren komplexer akustischer Zeichenketten

Abb. 1 (Hachenberg 2004, S. 38)

Johannes F. Lehmann kritisiert an dieser Darstellung, dass hier der materielle Zeichenträger des Buchs mit dem Rezeptionsvorgang beim Hören eines Hörbuchs verglichen wird, wohingegen beim Rezeptionsvorgang des Lesens das Akustische ebenso eine, wenn auch andere, Rolle spielt.

Der Gegensatz ist [...] nicht einer von Visualität des Lesens und Akustizität des Hörens, sondern der von nicht-artikulierter und artikulierter Stimme sowie von eigener und fremder Stimme. (Lehmann 2012, S. 4)¹

Nach dieser Bestandsaufnahme dessen, was ein Hörbuch ausmacht, wird nachgezeichnet, wo die Wurzeln des Hörbuchs liegen und wie es sich seit seinen Anfängen entwickelt hat.

2.3 Die Entwicklung und Geschichte des Hörbuchs

Die Geschichte von Wortaufnahmen beginnt mit der Entwicklung von technischen Gerätschaften, die die Aufnahme von akustischen Ereignissen ermöglichen. Rühr spricht in diesem Zusammenhang von Tondokumenten, deren Beschaffenheit stark von der Entwicklung des Tonträgermarktes abhängig ist (vgl. Rühr 2008, S. 16) und unterscheidet dabei fünf Phasen, die in der Folge dargestellt werden sollen (vgl. Rühr 2008, S. 41–201).

2.3.1 1877 bis 1953: Erste Walzen und Sprechplatten

Die erste Phase reichte von 1877 bis 1953, beginnend mit der Patentierung des Phonographen von Thomas Alva Edison, der Schwingungen auf einer Walze aufzeichnete und mithilfe einer Nadel über einen Trichter wiedergeben konnte. Zu dessen Aufgabenfeldern zählte Edison interessanterweise schon den Unterricht von Fremdsprachen, später auch die Aufnahme und Wiedergabe einzelner Romankapitel.

Technische Verbesserungen brachte 1881 das Graphophon. Hauptsächlich dienten die Walzen als Diktiergerät und zur Dokumentation von historischen Ereignissen sowie der Stimmen von bedeutenden Persönlichkeiten. Emile Berliner entwickelte das Grammophon und die Schallplatte, deren Trägermaterial sich im Laufe der Zeit veränderte, um eine längere Abspieldauer (zu Beginn bei den Platten aus Hartgummi nur 90 Sekunden, bei der Schellackplatte knapp vier Minuten) zu ermöglichen.

Die sich 1948 durchsetzende Langspielplatte aus PVC, meist abgekürzt zu Vinyl, ermöglichte zunächst 23 Minuten, ab 1942 ca. 40 Minuten Spieldauer

¹ In Kapitel 3.4.3 wird ausführlich auf Lehmanns These eingegangen.

pro Plattenseite (vgl. Travkina 2010, S. 23) und eine verbesserte Wiedergabequalität, wodurch es möglich wurde, literarische Werke nicht nur in Auszügen, sondern als Ganzes aufzunehmen. Trotzdem blieben Ausschnitte die Regel. Sowohl Tonträger als auch Abspielgeräte waren hochpreisig und konkurrierten nicht mit dem gedruckten Wort, sondern waren exklusive Güter, die dem Bildungsbürgertum zu repräsentativen Zwecken gereichten und Teilhabe an der Kultur im häuslichen Kreis ermöglichten. (Vgl. Rühr 2008, S. 44–57)

2.3.2 1954 bis 1986: Größere Projekte und erste verlegerische Aktivitäten

Die zweite Phase begann 1954 mit dem Großprojekt der Produktion von Faust I nach der Inszenierung von Gustaf Gründgens auf drei LPs durch die Deutsche Grammophon mit 50 000 verkauften Exemplaren. Darauf folgten weitere Plattenproduktionen von Klassikern der Weltliteratur, häufiger als Gesamtaufnahmen waren jedoch weiterhin Lyrik und Prosadarbietungen bzw. Auszüge aus Theaterinszenierungen (deren Konservierung immer noch ein Hauptzweck der Sprechplatten blieb), Erzählungen und Romanen.

1958 ermöglichten Stereoschallplatten die Vermittlung von Raumempfinden.

1963 wurde die MusiCassette (MC) von Philips angefertigt. Dem Magnettonband gelang es, durch hohe Abspieldauer (bis zu zwei Stunden), einfache Handhabung, kleines Format und erhöhte Mobilität (durch relativ kleine Compact-Cassetten-Recorder, Cassetten-Spieler fürs Auto und ab 1979 den Walkman von Sony), die Schallplatte abzulösen. Anfangs hielten sich die Sprechplatten noch als Luxusgut besonders für Aufnahmen von Klassikern, die im häuslichen Bereich rezipiert wurden, während vor allem Sachliteratur auf MCs dargeboten wurde.

1981 stellten Philips und Sony die Compact Disc (CD) vor, zwei Jahre später wurde sie in Europa eingeführt. Da sie mit einem Laser abgetastet wird, ist sie weniger empfindlich als die Schallplatte und bringt weniger Hintergrundrauschen mit sich – somit sind Lebensdauer und Tonqualität verbessert. Heutzutage liegt die Wiedergabedauer bei 80 bzw. 88 Minuten, während sie

sich anfangs an der Aufnahmelänge Ludwig van Beethovens 9. *Sinfonie* unter Wilhelm Furtwängler von 1951 ausrichtete und 74 Minuten betrug.

Ebenso wie die Kassette ist die CD mobil einsetzbar und von länger haltbarer Qualität als die Schallplatte. Andererseits werden Kassetten noch gern für Kinder eingesetzt, da sie robuster sind (vgl. Dönz 2005, S. 15). Ein weiterer Vorteil der Kassetten insbesondere für Hörbücher ist, dass man jederzeit Pausen machen und an der nämlichen Stelle fortfahren kann.²

Inhaltlich ist eine zunehmende Tendenz, die Zuhörer zu bilden, festzustellen. Sprachkurse auf Tonträgern gibt es bereits seit Ende der 1950er-Jahre, durch die Kassette jedoch verstärkt und häufig als sich gegenseitig bedingende Buch-Kassetten-Kombi. (Vgl. Rühr 2008, S. 58–90)

2.3.3 1987 bis 1992: Das Hörbuch als eigenes Buchhandelssegment

Die dritte Phase wurde 1987 mit der Etablierung und gleichzeitigen Diskussion des Begriffs Hörbuch eingeleitet. Den durch das Hörbuch ermöglichten vereinfachten Literaturkonsum sahen die einen als kulturellen Verfall, die anderen als zusätzliche Möglichkeit der Aneignung von Literatur für Personen, die sonst keinen Zugang zur Literatur finden bzw. in Situationen, in denen Lesen nicht möglich ist, z. B. beim Autofahren oder bei der Hausarbeit. Vielfach wurde das Hörbuch jedoch als Medium für Blinde und Sehbehinderte bzw. Lesefaule angesehen. Hanjo Kesting, Hörbuchherausgeber der ersten Stunde, beschreibt die Reaktion so:

Besorgt und ablehnend reagierten vor allem die Buchbranche und ihre Standesvertretung, der Börsenverein. Das Börsenblatt des Deutschen Buchhandels kündigte die Hörbücher unter dem Titel „Bücher zum (Weg-) Hören“ an und polemisierte in einer Weise, als seien durch die Hörliteratur das gedruckte Buch, die Lesekultur, ja das Abendland überhaupt bedroht. (Kesting 2012, S. 84)

Die generelle Haltung gegenüber Hörbüchern war also zunächst noch zurückhaltend bis ablehnend, die Produktion stieg trotzdem an. Die ersten reinen Hörbuchverlage wurden gegründet und orientierten sich auch am

² Abhilfe könnte das Format DAISY (Digital Accessible Information System) schaffen, das für blinde und sehbehinderte Personen entwickelt wurde, und nur mit einer bestimmten Hard- bzw. Software nutzbar ist (vgl. http://www.dzb.de/index.php?site_id=6, Stand: 17.1.2013).

erfolgreichen Hörbuchmarkt in den USA. Als Speichermedium war die MC vorherrschend, als Darbietungsform die Lesung. Die Funktion des Hörbuchs verlagerte sich von der Dokumentation zur mobilen Information und Unterhaltung. Zeitgenössische Literatur, Krimis und Sachthemen wurden nun auf dem Markt angeboten. (Vgl. Rühr 2008, S. 91–115)

2.3.4 1993 bis heute: Etablierung des Hörbuchs

Der Markteintritt des Hörverlags 1993 leitete die vierte Phase ein. Er machte es sich zur Aufgabe, einen deutschen Markt für Hörbücher zu schaffen, und seinem Vorstoß folgten weitere Unternehmen nach. 1995 landete der Hörverlag mit der Vertonung von *Sofies Welt*, die sich 25 000 Mal verkaufte, den ersten Hörbuch-Bestseller. In dieser Phase konnte sich das Hörbuch als eigenständiges Medium etablieren, auch wenn der Hörbuchmarkt trotz großer Erfolge zunächst weiterhin ein Nischendasein führte und der Anteil am Gesamtbuchmarkt gering blieb.

Ab 2003 setzten die Verlage vielfältige Marketingstrategien ein, wie z. B. die Verpflichtung prominenter SprecherInnen, das Vertonen von Bestsellern und das gleichzeitige Erscheinen von Buch und Hörbuch. Auch Preismarketing wurde betrieben. (Hörbücher unterliegen nicht der Buchpreisbindung, da sie als Tonerzeugnisse gelten.) Als Trägermedium setzte sich die CD durch, die durch die Digitalisierung eine bessere Klangqualität gewährleisten konnte. Andere digitale Speichermedien, nämlich DVD, MP3-CD, Super Audio CD und n-CD konnten sich nicht in gleichem Maße durchsetzen. (Vgl. Rühr 2008, S. 116–175)

2.3.5 Seit 2004: Download, die Entmaterialisierung des Hörbuchs

2004 wurde das erste Downloadportal für Hörbücher gegründet, damit setzt Rühr die letzte Phase an. Über diesen neuen Distributionskanal können Hörbücher in immaterieller Form angeboten werden. Auswahl, Bestellung, Bezahlen und Erhalt der Ware sind nun innerhalb kurzer Zeit an derselben Vertriebsstätte möglich. Es gibt keine Einschränkung bezüglich der Anzahl an Titeln, die auf diese Weise präsentiert, archiviert und heruntergeladen und auf entsprechenden Endgeräten (z. B. MP3-Playern oder Mobiltelefonen) repro-

duziert werden können. Es besteht auch die Möglichkeit, die digitale Datei auf eine CD zu brennen, um wieder ein physisches Produkt in Händen zu halten. Auf Anbieterseite ermöglicht diese Variante Einsparungen und es wird verstärkt Preismarketing betrieben. Für die NutzerInnen ist es ein Leichtes, die Preise online zu vergleichen. Auf diesem Weg können neue Zielgruppen angesprochen werden, die Flexibilität schätzen bzw. aktiv das Internet nutzen, aber selten Buchhandlungen besuchen. (Vgl. Rühr 2008, S. 176–201)

Die Geschichte des Hörbuchs ist also einerseits abhängig von den technischen Möglichkeiten und Entwicklungen, andererseits aber auch vom Absatzmarkt. Einige Daten dazu sind bereits eingeflossen, im nächsten Teil wird der Hörbuchmarkt der letzten 15 Jahre genauer beleuchtet.

2.4 Die aktuelle Situation des Hörbuchs

2.4.1 Der Hörbuchmarkt

Der vielbesprochene Hörbuchboom (der eher ein Hype als ein tatsächlicher Boom war, da das Hörbuch trotz hoher Umsatzzuwächse gemessen am gesamten Umsatzvolumen des Buchmarkts stets ein Nischendasein führte und trotz optimistischer (Markt-)Studien nie in aller Munde – bzw. Ohren – war) ist vorüber, dennoch kann die Geschichte des Hörbuchs weiterhin als Erfolgsgeschichte bezeichnet werden.

1996 bediente der Hörbuchmarkt mit 1000 bis 2000 Titeln für Erwachsene noch ein sehr kleines Marktsegment, 2001 waren bereits 6000 bis 7000 Titel bei etwa 700 bis 800 Neuerscheinungen im selben Jahr lieferbar (vgl. Rühr 2010, S. 87).

Im sogenannten Boomjahr 2004 erreichten die Hörbücher im ersten Quartal einen Umsatzzuwachs von 20,4 Prozent und der Umsatzanteil am gesamten Buchmarkt steigerte sich auf 3,18 Prozent (vgl. Fey 2004, S. 9). 560 Verlage produzierten ca. 13.400 Titel (vgl. Rühr 2010, S. 87).

In den darauffolgenden Jahren bremste sich der Umsatzzuwachs stark ein, wofür auch der durch das Preismarketing erwirkte Preisverfall und die Titelflut verantwortlich waren (vgl. Rühr 2010, S. 88).

2008 betrug der Umsatzzuwachs im Vergleich zum Vorjahr nur noch 1,8 Prozent (vgl. Häusermann 2010a, S. 39). Seit diesem Jahr teilt sich die Verlagswelt in Gewinner und Verlierer. Neue Vertriebswege sind wichtig, um neue Kundenstämme zu generieren. So werden Hörbücher neben dem klassischen Buchhandel und Downloadportalen auch noch an Tankstellen, Autobahnraststätten, in Spielzeug- und Blumengeschäften, Apotheken und Supermärkten etc. vertrieben. Auch soziale Netzwerke wie Twitter und Facebook sind für das Marketing von Bedeutung.

2009 legte der Umsatz von 180 auf gut 200 Millionen Euro zu. (Vgl. Hörzentrale, www.hoerzentrale.de/magazin/hoerbuecher-spezial/234-hoerbuecher-2010, Stand: 26.9.2012) Somit war er gegenüber 2008 um 1,4 Prozent auf 4,3 Prozent vom Gesamtumsatz des Buchmarkts angewachsen (Rühr 2010, S. 88).

In Österreich legte der Hörbuchumsatz 2009 im Vergleich zum Vorjahr 4,4 Prozent zu, 2010 nahm er wieder um 2,6 Prozent ab.

2010 lag der Umsatzanteil gemessen am gesamten Buchmarkt bei 4,1 Prozent, 2011 sank er auf 3,8 Prozent. Gemessen am Vorjahr sank der Umsatz in Österreich um 10,2 Prozent, in Deutschland um 7,1 Prozent und in der Schweiz um 13,1 Prozent. Aus dem zweistelligen Plus ist also ein zum Teil zweistelliges Minus geworden, allerdings müssen auch die anderen Editionsformen des Buchmarkts Hard/Softcover und Taschenbuch Umsatzeinbußen hinnehmen.

Auch im Jänner, Feber, April und Mai 2012 sind die Umsatzzahlen des Hörbuchs im Vergleich zum jeweiligen Vorjahresmonat zwischen 2,9 und 10,3 Prozent niedriger, nur im März und Juni gibt es ein Plus. Insgesamt ist der Hörbuchumsatz im ersten Halbjahr 2012 im Vergleich zum Vorjahreszeitraum in Österreich um 2,5 Prozent, in Deutschland um 3,1 Prozent und in der Schweiz um 12 Prozent gesunken.

Das zweite Halbjahr 2012 fiel positiver aus, im Juli gab es zwar noch ein deutliches, im September noch ein kleines Umsatzminus, im August, Oktober,

November und Dezember aber ein Umsatzplus zwischen 3,2 und 9,2 Prozent im Vergleich zum jeweiligen Vorjahresmonat.

Der Umsatzverlust im Vergleich zum Vorjahr verringerte sich 2012 auf nur 0,1 Prozent für Deutschland, 2,8 Prozent für Österreich und 8,8 Prozent für die Schweiz. (Vgl. Börsenverein des Deutschen Buchhandels, <http://www.boersenverein.de/de/158296>, Stand: 28.1.2013)

Dass weniger Umsatz nicht automatisch weniger neue Titel bedeutet, belegen folgende Zahlen: Während 2009 etwa 20 000 Hörbücher lieferbar waren (vgl. Häusermann 2010a, S. 39), führt die Online-Datenbank Audiobooks.at im September 2012 über 30 000 und im Januar 2013 gut 31 500 Titel auf (vgl. <http://www.audiobooks.at/books.start.asp>, Stand: 28.1.2013).

Nach diesen allgemeinen Zahlen über den Hörbuchmarkt setzen sich die nächsten Abschnitte mit der Frage, welche Personen aus welchen Motiven und mit welchen Vorlieben Hörbücher nutzen, auseinander.

2.4.2 Die HörbuchnutzerInnen

Es gibt mehrere Studien, die die HörbuchnutzerInnen bzw. die MediennutzerInnen generell in verschiedene Gruppen einteilen, z. B. mithilfe der MedienNutzerTypologie, die 1997/98 entwickelt und 2007 überarbeitet wurde (vgl. Oehmichen 2003 und 2007). Allerdings kommen die unterschiedlichen Studien je nach Studiendesign auch zu unterschiedlichen Ergebnissen.

2003 hielt Ekkehardt Oehmichen fest, dass die „Leistungsorientierten“, die über knappe Zeitbudgets verfügen und einen großen Informationsbedarf sowie Interesse an Wissenserweiterung auch durch kulturelle Inhalte haben, das Hörbuch am intensivsten nutzen, gefolgt von den „Neuen Kulturorientierten“, die sich durch ein überdurchschnittlich hohes Maß an kultureller Aktivität, Kreativität und Intellektualität auszeichnen (vgl. Oehmichen 2003, S. 240–241).

Das beliebteste Genre waren 2003 die Kriminalhörspiele, für die sich 69 Prozent der Männer und 54 Prozent der Frauen (sehr) stark interessierten, bei

Thrillern bzw. Krimis als Hörbüchern waren es insgesamt 49 Prozent. An zweiter Stelle standen die Hörspielklassiker, die von 69 Prozent der über 50-Jährigen bevorzugt werden. Auf den nächsten Plätzen folgten die Hörbücher literarischer Neuerscheinungen (58 Prozent), literarische Hörspiele (55 Prozent), Romanklassiker als Hörbücher (55 Prozent), Kinderhörbücher (54 Prozent) und Jugendhörbücher (41 Prozent). (Vgl. Fey 2003, S. 233)

2005 hatte bereits jede/r Dritte ein Hörbuch gehört, und zwar 37 Prozent der unter 34-Jährigen, 33 Prozent der 35- bis 54-Jährigen und 31 Prozent der über 55-Jährigen. 44 Prozent der HörbuchhörerInnen hatten einen höheren Bildungsabschluss, während 81 Prozent der HauptschulabsolventInnen noch keinen Kontakt zu Hörbüchern hatten. 41 Prozent derjenigen, die regelmäßig Bücher lesen, hörten auch Hörbücher, davon 17 Prozent regelmäßig. Im Durchschnitt waren es nur 10 Prozent, unter den Frauen allerdings 14 Prozent. (Vgl. Wer nicht lesen will, muss hören? 2005, <http://knowledgecenter.ipsos.de/docdetail.aspx?c=1021&sid=67F6B1C4-CC4A-4636-A948-1860CB7A00B1&did=8a7c096c-f5b5-457f-96ae-069a7aabdc89>, Stand: 5.10.2012)

Auch 2007 waren die Frauen eifrigere Hörbuchrezipientinnen, 16 Prozent der Frauen und 10 Prozent der Männer hörten mindestens einmal im Monat Hörbücher. Insgesamt 5 Prozent der Befragten hörten einmal oder mehrmals pro Woche ein Hörbuch und 3 Prozent (fast) täglich. In dieser Studie wurde festgehalten, dass 15 Prozent der Befragten mit mittlerem Bildungsabschluss mindestens einmal im Monat ein Hörbuch hörten und somit mehr als unter den Befragten mit höherem Bildungsabschluss (12 Prozent). Bei den HauptschulabsolventInnen waren es nunmehr 76 Prozent, die nie ein Hörbuch hören. (Vgl. Kochhan 2007, S. 622–624)

Bei der Einteilung der Befragten in verschiedene Milieus, die in „Gesellschaftliche Leitmilieus“, „Traditionelle Milieus“, „Mainstream-Milieus“ und „Hedonistische Milieus“ zusammengefasst wurden, waren die regelmäßigen HörbuchhörerInnen noch am ehesten in den Mainstream-Milieus („Bürgerliche Mitte“ und „Konsum-Materialisten“) beheimatet. Die höchsten Werte derer, die Hörbücher überhaupt nutzen, waren aber in den gesellschaftlichen

Leitmilieus („Etablierte“, „Postmaterielle“ und „Moderne Performer“) zu finden, die damit ihrem Ruf gerecht werden, neueren Entwicklungen im Medienmarkt aufgeschlossen zu begegnen. (Vgl. Kochhan 2007, S. 627)

Sie sind auch bezüglich der Downloadmöglichkeiten von Hörbüchern offener, werden aber in ihrer Nutzung noch von den „Experimentalisten“ bzw. „Hedonisten“ übertroffen, die aufgrund ihrer positiven Grundeinstellung zum Internet auch die Verknüpfung von Hörbuch und Internet interessant finden und zu 5 Prozent bereits nutzen. (Vgl. Kochhan 2007, S. 632)

2009 wandten die Befragten 0,3 Prozent der Zeit, die sie insgesamt mit Medien verbringen, für das Hören von Hörbüchern auf (vgl. Kochhan 2009, S. 309). Die Personen, die Hörbücher überhaupt nutzten, schätzten, dass sie im Durchschnitt 16 Minuten pro Tag damit verbringen (vgl. Kochhan 2009, S. 310).

8 Prozent der Deutschen, 5 Prozent der ÖsterreicherInnen und 3 Prozent der deutschsprachigen SchweizerInnen bevorzugen das Hörbuch gegenüber Hardcover und Taschenbuch, wenn sie unterhalten werden möchten, und 2 Prozent der Deutschen und ÖsterreicherInnen sowie 1 Prozent der deutschsprachigen SchweizerInnen bevorzugen es zu Informationszwecken (vgl. Kochhan 2009, S. 316–318).

Als gesichert kann also gelten, dass Lesefaule, wie ursprünglich von vielen befürchtet³ nicht DER Zielmarkt der Hörbücher sind. Vielmehr wird die typische Hörbuchkonsumentin oft als jung, dynamisch, flexibel, hoch gebildet und fleißige Leserin skizziert. Andererseits wird auch darauf hingewiesen, dass Personen, die sonst selten zum Buch greifen, über das Hörbuch zur Lektüre hingeführt werden (vgl. Rühr 2008, S. 341). Je nach Genre und Verbreitungsmedium (Stichwort Internet) finden sich auch mehr Hörbuchhörer als -hörerinnen.

Als Nächstes wird auf die Nutzungsmotive eingegangen, die auch Aufschluss über die Verschiedenheit der NutzerInnen geben.

³ Vgl. Kap. 2.3.3.

2.4.3 Nutzungsmotive

Zur oben skizzierten typischen Hörbuchkonsumentin passt der im Marketing gern eingesetzte Slogan „double your time“, der einen effektiven Einsatz der für viele knappen und wertvollen („time is money“) Ressource Zeit verspricht.

Hörbücher werden während des Autofahrens, Zugfahrens (die Deutsche Bahn bietet in den meisten ICE-Zügen ein Audio-Programm an, in dessen Rahmen auf einem der vier Kanäle Hörbücher gehört werden können, siehe <http://www.bahn.de/p/view/service/zug/bordprogramm/audio.shtml>, Stand: 22.1.2013), Flugreisen bzw. bei der Hausarbeit oder (in geringerem Ausmaß) bei sportlichen Aktivitäten, vor allem beim Joggen, konsumiert. Die Flexibilität, die das Hörbuch bietet, indem man es in jeder einigermaßen ruhigen Umgebung rezipieren kann, ohne sich gänzlich dieser einen Tätigkeit widmen zu müssen, ist für viele ein klarer Vorteil.

Verlockend ist auch das Versprechen, auf einfache und bequeme, scheinbar passive Weise Informationen und literarische Inhalte vermittelt zu bekommen. So nutzen gerade SchülerInnen Hörbücher oft zur angenehmeren und weniger aufwändigen Bewältigung ihres Lektürepensums.

Besonders für ältere Menschen spielt auch die komfortablere Art der Rezeption eine Rolle, bei der die Augen nicht beansprucht werden (vgl. Rühr 2008, S. 347).

Neben Information und (Weiter-)Bildung, wozu auch der Erwerb einer Fremdsprache zählt, erwarten sich die meisten HörerInnen Unterhaltung.

Zu Hause werden Hörbücher meist auf dem Sofa oder im Bett rezipiert und sollen zur Entspannung bzw. zum Einschlafen verhelfen. Konträr zur Zeitnutzenmaximierung gelten sie hier als Mittel zur Entschleunigung und zum Genuss.

Es gibt jedoch auch die Tendenz, Hörbücher intensiver, also konzentriert und ohne Nebenbeschäftigung zu hören (vgl. Rühr 2008, S. 349).

2.5 Zusammenfassung

In diesem ersten Kapitel wurde der Forschungsgegenstand, das Hörbuch, von verschiedenen Seiten beleuchtet. Zuerst wurde die Problematik der Definition thematisiert, wobei zu sehen war, dass das Hörbuch in einer eng gesteckten Definition der Lesung entspricht, diese in einer weiter gefassten Definition hingegen nur eine Gattung des Hörbuchs ist und jeder akustische, auf einem analogen oder digitalen Tonträger gespeicherte Text⁴ mit einem gewissen Anteil an gesprochener Sprache und dem Anspruch, in literarischen bzw. publizistischen Zusammenhängen rezipiert zu werden, als Hörbuch gelten kann. Dann wurden die Gattungen im Detail betrachtet. Im Wesentlichen sind das die historisch als erste entstandene Dokumentation, die Lesung (eine gekürzte oder ungekürzte akustische Umsetzung eines gedruckten Textes durch nur eine/n SprecherIn, wobei Musik maximal als Untermalung dient), und die stärker dramatisierten Darbietungsweisen Hörspiel (die Inszenierung eines Textes durch mehrere SprecherInnen, bei der Musik und Geräusche eine konstitutive Rolle spielen) und Feature (das verschiedene Elemente wie Interviews, Originaltöne, Klänge und Musik zu einer künstlerisch gestalteten informativen Collage montiert). Daraufhin wurde das Hörbuch in seiner Intermedialität gezeigt und sowohl seine Gemeinsamkeiten mit anderen Massenmedien als auch die Besonderheiten, die es auszeichnen, aufgeführt. Im Besonderen wurde sein Verhältnis zum Buch dargestellt. Danach wurde die Geschichte des Hörbuchs vom Phonographen und der Sprechplatte über die Schallplatte, die Kasette, die CD und schließlich die Downloadmöglichkeiten im Internet skizziert. Eingegangen wurde abschließend auch auf die Entwicklung des Hörbuchmarkts, der bis zum Jahr 2004 rasant wuchs und sich mittlerweile konsolidiert hat, sowie die Charakterisierung der HörbuchhörerInnen als zumeist junge, gebildete, lese- und medienaffine, umtriebige Zielgruppe, deren Vorlieben und Nutzungsmotive, die zwischen dem Wunsch, die Zeit möglichst effektiv zu nutzen, und dem Wunsch nach Entspannung oszillieren.

⁴ Ich bevorzuge es, wie Häusermann den Text an sich als Hörbuch zu bezeichnen (vgl. Häusermann 2010a, S. 13) und nicht wie Heudecker den Tonträger, auf dem der Text gespeichert ist (vgl. Heudecker 2006, S. 85).

3 Hören

3.1 Der Gehörsinn

Der Gehörsinn ist der erste Sinn, den der wachsende Embryo ausbildet. Bereits bei einer Größe von weniger als einem Zentimeter sind winzige Ansätze zur Bildung von Ohren ausmachbar und mit viereinhalb Monaten verfügt der Fötus bereits über das vollständig entwickelte eigentliche Hörorgan, das Labyrinth mit der Gehörschnecke Cochlea. (Vgl. Berendt 1998, S. 70)

In der 24. Lebenswoche reagiert das Kind sogar mit erhöhter Herzfrequenz auf die Muttersprache im Vergleich zu einer nicht vertrauten Fremdsprache. Das Gehör ist von Anbeginn an darauf eingestellt, menschliche Stimmen differenziert zu erfassen, denn am genauesten hört es im Frequenzbereich der Sprache von etwa 500 bis 5000 Hertz. (Vgl. Weeg, S. 156–157)

Auf der anderen Seite ist der Gehörsinn laut Sterbeforschung zumeist der letzte Sinn, der bei einem sterbenden Menschen erlischt. Das macht den Gehörsinn zu dem Sinn, der uns auf unserem Lebensweg am allerlängsten dient. (Vgl. Berendt 1998, S. 71)

Beim Hörvorgang werden die Schallwellen von den Ohrmuscheln aufgenommen und gebündelt in den Gehörgang geleitet, wo sie das Trommelfell in Schwingung versetzen. Die Gehörknöchelchen Hammer, Amboss und Steigbügel übertragen die Schwingungen auf die Cochlea, innerhalb derer sich die Schwingungen in der im Innenohr befindlichen Flüssigkeit fortsetzen und an die äußeren und folglich die inneren Haarzellen weitergegeben werden. Die Haarsinneszellen wandeln die Schwingungen in Nervenimpulse um, und leiten diese über die Hörbahn in die Großhirnrinde weiter.

Sowohl im linken als auch im rechten Schläfenlappen sitzt dort ein primärer Hörkortex, wobei beide von beiden Ohren mit Informationen beliefert werden, bevorzugt jedoch der linke vom rechten Ohr, und der rechte Hörkortex vom linken Ohr (vgl. Oehler 2007, S. 147).

Diese doppelte Ausführung gibt dem Hörsystem die Freiheit, sich zu spezialisieren. Dabei hat sich die linke Hemisphäre auf die Analyse der Beziehungen von Ereignissen in einer Sequenz verlegt, während die rechte Hemisphäre den Kontinuitäten und Konturen folgt. Die Prosodie fällt in den Zuständigkeitsbereich der rechten Hemisphäre, die darüber Informationen über die seelische Befindlichkeit und Absichten der sprechenden Person entschlüsselt. Die linke Hemisphäre verfolgt, *was* gesagt wird, während die rechte darauf achtet, *wie* es gemeint ist. (Vgl. Oehler 2007, S. 150–151)

3.1.1 Gehör- und Sehsinn im Vergleich

Natürlich ist es unsinnig, einen Sinn gegen einen anderen ausspielen zu wollen. Wenn doch immer wieder Vergleiche zwischen der Leistungsfähigkeit des Ohres und der des Auges angestellt werden, so darum, um gegen „den weltgeschichtlichen Primat des Sehens“ (Gadamer 1998, S. 197) anzukämpfen. Beispiele dafür, dass den Augen mehr Bedeutung zugemessen wird als den Ohren, gibt es viele, doch nun zu einigen, die die herausragende Leistung der Ohren würdigen sollen:

Der Wahrnehmungsbereich – der *range* – unseres Auges ist etwa eine Oktave breit: von Violett (380 Nanometer) bis Purpur (760 Nanometer) – den beiden Farben am jeweils äußersten Ende der sichtbaren Farbskala – verdoppelt sich gerade die Wellenlänge, also eben eine Oktave. Aber wir können in einem *range* von rund zehn Oktaven hören. (Berendt 1998, S. 75)

Außerdem arbeiten die Hörzentren mit atemberaubender Geschwindigkeit: Pro Sekunde können 50 Phoneme unterschieden werden, während das Auge bereits bei 24 Bildern pro Sekunde einen Film sieht (vgl. Poelchau 2007, S. 133).

Auch in Sachen Wachsamkeit ist das Ohr dem Auge überlegen – schließlich kann es sich nicht schließen und zur Ruhe legen, sondern schlägt auch nachts bei ungewohnten Geräuschen bzw. dem kleinsten Muckser des eigenen Kindes Alarm (vgl. Weeg 2007, S. 128–129).

An der Harvard University wurde folgendes Experiment gemacht: Ein Mann mit einem Stadtplan fragte jemanden nach dem Weg. Während der

Wegbeschreibung wurden die beiden durch zwei Handwerker getrennt, die eine Tür mitten hindurch trugen. Danach ließ sich ein völlig anders gekleideter Mann den Weg seelenruhig weitererklären. Die Hälfte der Testpersonen bemerkte nicht, dass nun ein anderer Mann vor ihnen stand. (Vgl. Weeg 2007, S. 131)

Die meisten Menschen würden aber wahrscheinlich merken, wenn plötzlich eine ganz andere Stimme zu ihnen spricht.⁵

Am nützlichsten ist es natürlich, wenn Auge und Ohr zusammenarbeiten.

Auge und Ohr sind im Normalfall füreinander unverzichtbar. Das Auge bildet den Raum ab, in dem der Mensch sich bewegt, das Ohr die Zeit, in der sich etwas im Raum abspielt: die Bewegung, das Kommen und Vergehen. (Poelchau 2007, S. 133)

Wenn es aber so ist, wie amerikanische Verhaltensforscher nach Joachim Ernst Berendt herausgefunden haben, dass der Durchschnittsfernsehkonsument die Hörinformationen, die das Fernsehen mitliefert, nur noch dann abrufen, wenn das Bild ohne sie nicht verständlich ist, und das Ohr zum Diener des Auges verkümmert (vgl. Berendt 1998, S. 81), macht es durchaus Sinn, dem mit einer gezielten Hörbildung entgegenzuwirken.

Vielleicht ist genau das schon geschehen, seit Berendt vor gut fünfzehn Jahren seine etwas pessimistische Analyse verfasst hat, denn im Folgenden wird von einer Renaissance des (Zu-)Hörens die Rede sein.

⁵ Zum Vergleich von Merkmalen des Hörens und Sehens vgl. auch Wermke 1995, S. 11–14.

3.2 Das Hörbuch in der Tradition oraler Erzählformen

3.2.1 Mündlichkeit heute

Die Oralität, sowohl in der Form des Zuhörens als auch des Erzählens, hat in der letzten Zeit so stark an Bedeutung gewonnen, dass sogar von deren Renaissance gesprochen wird (vgl. Westhoff 2007, S. 71, sowie Janz-Peschke 2010, S. 240).

Das betrifft nicht nur die Kultur des Hörbuchhörens, sondern auch andere Formen der Mündlichkeit wie vermehrte Geschichten- bzw. Märchenerzählen vor jungem wie erwachsenem Publikum, Rapgesang (der ja auch Geschichten erzählt) und *spoken poetry* nicht nur bei *poetry slams*. Bisweilen steht die Musikalität der Sprache so weit im Vordergrund, dass auf Lyrikfestivals fremdsprachiger Poesie gelauscht wird, ohne dass die Worte verstanden werden. Reinhart Meyer-Kalkus spricht hierbei von phonetischer Poesie, die die Sätze und Worte auflöst und die Stimme von der Sprache (im Sinne einer bestimmten Sprache) entkoppelt. Dadurch ist gesprochene Poesie internationaler als geschriebene. Die phonetische Poesie rechnet er mit der Lautdichtung, die mit Worten und erkennbaren Sätzen der Sprache ihr Spiel treibt, und der optophonetischen Poesie, bei der Schriftbild und Stimme zueinander in einem Spannungsverhältnis stehen und die somit zusammen mit ihrer Verschriftlichung zu rezipieren ist, zur *auditiven Poesie*. Als weitere Darbietungsformen von Dichtung unterscheidet er die *visuelle bzw. konkrete Poesie*, die sich mittels Buchstaben, Drucktypen und abstrakten Zeichenkombinationen vorrangig ans Auge richtet, sowie die *intermediale Poesie*, bei der die Performance im Vordergrund steht, Hör- und Sehmedien einbezogen werden und die somit an Ohr und Auge gleichermaßen gerichtet ist. Auditive Poesie wird heute häufig mit Formen der intermedialen Darbietung präsentiert. (Vgl. Meyer-Kalkus 2004, S. 180–182)

Insofern ist Korinna Janz-Peschke beizupflichten, wenn sie sagt, dass „das Hörbuch (und sein Erfolg) gleichermaßen als Ergebnis dieses Trends verstanden werden [kann] wie auch als dessen aktiver Impulsgeber“. (Janz-Peschke 2010, S. 240–241)

In seinen Anfängen wurde das Hörbuch jedoch oft als Fortführung historischer oraler Traditionen porträtiert, auch als Erwiderung auf die Befürchtung, dass mit dem Hörbuch ein Kulturverfall drohe⁶.

Das Hörbuch baut auf diesen Traditionen auf, geht aber auch über sie hinaus. Binczek weist darauf hin, dass der Hörbuchtext iterabel ist, also wie das Buch zur Wiederholungslektüre produziert ist (vgl. Binczek 2012, S. 67). Der Hörgenuss ist nun nicht mehr ein einmaliges, unwiederbringliches Ereignis.

Zu den Merkwürdigkeiten der Literatur-CD gehört, dass sie zwar ein Produkt moderner Technik ist, aber auf ihre Weise ein Anachronismus. (Kesting 2012, S. 89)

Im Folgenden werden die oralen Traditionen näher beleuchtet.

3.2.2 Traditionelle mündliche Erzählformen

Im germanistischen Sprachgebrauch ist die ursprüngliche Bedeutung der Begriffe *Erzählung* bzw. *Erzähler* nicht mehr ausreichend präsent, da sie in erster Linie auf eine schriftlich fixierte Textsorte und eine fiktive, dem Text inhärente Instanz verweisen, während sie im eigentlichen Wortsinn notwendigerweise mit einem mündlichen Vortrag einhergehen.

Die uns vertraute, heute schon nicht mehr selbstverständliche Lesekultur ist tatsächlich kaum älter als 200 Jahre, noch die Autoren des 19. Jahrhunderts schrieben in dem Bewusstsein, dass ihre Bücher (zumindest auch) vorgelesen wurden. In ihren Texten, die sie gleichsam als Partitur verstanden, sind zahlreiche Hinweise für den Vorleser enthalten, um ihm Tempowechsel, Lautstärkevariation oder die Änderung der Tonhöhe anzuzeigen. (Ueding 2011, S. 63)

In anderen Kulturen, vor allem in Teilen Afrikas, wurde das kulturelle Gedächtnis noch im 20. Jahrhundert durch orale Überlieferung tradiert. Ein lebendiges Beispiel dafür sind die *Griots* in Westafrika, die ähnlich mittelalterlichen Troubadouren epische Texte musikalisch vortragen und somit traditionelles Wissen mündlich überliefern. In diesem Fall erscheint das Vordringen der Schriftlichkeit als Bedrohung, da durch die Möglichkeit des Aufschreibens und Archivierens die mündliche Tradierung überflüssig wird und die Inhalte, wenn sie in Archiven abgelegt sind, aus dem kollektiven

⁶ Vgl. Kap. 2.3.3.

Gedächtnis zu entschwinden drohen. Allerdings ist die Funktion der Griots nicht nur die, alte Erzählungen weiterzuerzählen, sondern auch aktuell Kritik zu üben oder ganz einfach zu unterhalten, wobei in oralen Kulturen Unterhaltung immer im eigentlichen Wortsinn mit Dialog zu tun hat. Das Memorisieren enorm großer Textmengen ist zwar eine erstaunliche Leistung, aber gemessen an der unglaublichen Speicherkapazität des menschlichen Gehirns mit geeigneten Mnemotechniken, in oralen Kulturen eben der Einsatz von Musik sowie des ganzen Körpers als Kommunikationsinstrument, durchaus bewältigbar. (Vgl. Westhoff 2007, S. 64–68)

In Anbetracht der Vielzahl der Geschichten, die in der Vergangenheit nur mündlich überliefert wurden und auch größtenteils verloren gegangen sind, könnte man die Literatur in ihrer Wortbedeutung als schriftlich fixierter Text fast als Sonderfall der Dichtung bezeichnen.

Die Schriftkultur begann sich im 5. Jahrhundert vor Christus durchzusetzen. In der Antike (und bis ins 18., 19. Jahrhundert) war die Rhetorik sowohl für das Lesen als auch für das Hören zuständig, selbst in der Spätantike wurden beide Begriffe noch synonym gebraucht. Das hörende Publikum bestimmte die Textkomposition, die laut deklamierend vor sich ging. Auch gelesen wurde laut. Das Lesen literarischer Werke war ein kollektives Erleben, doch sogar private Briefe mussten in der Öffentlichkeit laut vorgelesen werden, um keinen Verdacht zu erregen. War die lesende Person allein, las sie ebenso laut und lauschte ihrer eigenen Stimme. (Vgl. Ueding 2004, S. 17–20)

Der antike Autor verfaßte seine Texte auf ihre akustische Wirkung hin, er wußte, daß für seine Empfänger jedes Blatt eines Buches, jeder Buchstabe eine stimmliche Resonanz auslöste, daß sie ertönten oder verstummten, sprachen oder schwiegen, selbst wenn die Empfänger die Zeichen nur lasen. (Ueding 1998, S. 52)

Für Augustinus zählte erst das ausgesprochene Wort, geschrieben war es noch keines. Dennoch hat die christliche Kirche mit der Klosterkultur, die das Schweigen und das stille Studium hochhielt (einerseits aus pragmatischen, aus dem engen Zusammenleben abzuleitenden und andererseits aus asketischen Gründen, da die Ohrenlust als sündhaft galt) Anteil am Niedergang der

Hörkultur. Andererseits ist das laute Lesen der Bibel bis ins 18. Jahrhundert ein Gemeinschaftserlebnis geblieben. (Vgl. Ueding 2004, S. 19–20)

Große Umwälzungen zog die Erfindung des Buchdrucks im 15. Jahrhundert nach sich. Plötzlich wurden alle Lebensbereiche von Schrift durchdrungen, lesen zu können war unabdingbar, um an Bildung und Macht zu kommen, stilles Lesen wurde durch die weitere Verbreitung von gedruckten Büchern möglich. Dennoch blieb die Orientierung auf das Publikum nach den Regeln der Rhetorik in der neuzeitlichen Literatur bis weit in die Aufklärung hinein aufrecht und mündliche und schriftliche Darbietungsformen nebeneinander bestehen. Besonders Belletristik wurde gemeinschaftlich rezipiert, um der Gefahr des Vereinsamens zu entgehen. Gleichzeitig mit der Alphabetisierung breiteten sich die Vortragskunst und andere gesellschaftliche Praktiken aus. (Vgl. Meyer-Kalkus 2007, S. 213–214)

Viele Schriftsteller verdingten sich als Vorleser bei Hof. Die Romantiker betrieben eine geradezu programmatische Wiederbelebung der oralen Tradition, indem sie die Vorlesekunst einerseits in den Salons hochhielten und sich andererseits auf die Suche nach lebendigen Erzähltraditionen im einfachen Volk machten. So entstand u. a. die Märchensammlung der Brüder Grimm. (Vgl. Ueding 2004, S. 20)

Die gemeinschaftsstiftende Wirkung gesprochener Literatur wurde von den Romantikern betont. Es ging nicht mehr wie im Mittelalter um die Belehrung bzw. Unterhaltung eines leseunkundigen Publikums, sondern um die Vergegenwärtigung von Texten, die die Zuhörenden oft schon durch stille Lektüre kannten. (Vgl. Meyer-Kalkus 2007, S. 214) Auffallend ähnlich zur Funktion der Griots in Westafrika diente der laute Vortrag „zur ästhetischen Geschmacksbildung, zu Belehrung und Trost, aber auch zu politischem Appell und Anfeuerung“ (Meyer-Kalkus 2007, S. 214).

Nach diesem Überblick über die Wechselbeziehung von Oralität und Literalität wird in der Folge näher auf das Zuhören eingegangen, indem es vom Hören unterschieden wird und verschiedene Zuhörmodelle vorgestellt werden.

3.3 Vom Hören zum Verstehen

3.3.1 Hören und Zuhören

Hören wird im Deutschen, anders als z. B. in den romanischen Sprachen, zumeist als Überbegriff verwendet, der verschiedene Ausprägungen des Aufmerksamkeitsgrades umfasst. Zur Differenzierung dieser verschiedenen Modalitäten hilft die Verwendung verschiedener Begriffe.

Hören im engeren Sinn bezeichnet dann nur das unbewusste Wahrnehmen akustischer Reize, während das Zuhören die bewusste Form des Hörens mit dem Ziel der Informationsaufnahme darstellt. Dazu muss immer eine Selektion der akustischen Reize getroffen werden, und die bezeichnet man als auditive Aufmerksamkeit, welche wiederum aus zwei Komponenten besteht: nämlich der akustischen Verarbeitung, die die Reize kategorisiert und an die entsprechenden Strukturen im Gehirn weiterleitet (Sprache an andere als Geräusche), und der auditorischen Wahrnehmung, die das Gehörte einer differenzierten Analyse unterzieht. Zuhören beginnt also mit einer Zuhörabsicht, die Selektionskriterien ausbilden lässt, nach denen aus dem gesamten akustischen Informationsangebot eine konkrete Auswahl an Reizen getroffen wird. Alle Reize, die nicht den Selektionskriterien entsprechen, werden ausgeblendet. Die ausgewählten Reize werden ins Arbeitsgedächtnis aufgenommen und im Arbeits- und Langzeitgedächtnis verarbeitet. Schließlich wird die aufgenommene Information bewertet und kategorisiert, idealerweise gefolgt von Verstehen. (Vgl. Rühr 2008, S. 321–324)

Rühr unterscheidet verschiedene Zuwendungsgrade seitens der Zuhörenden:

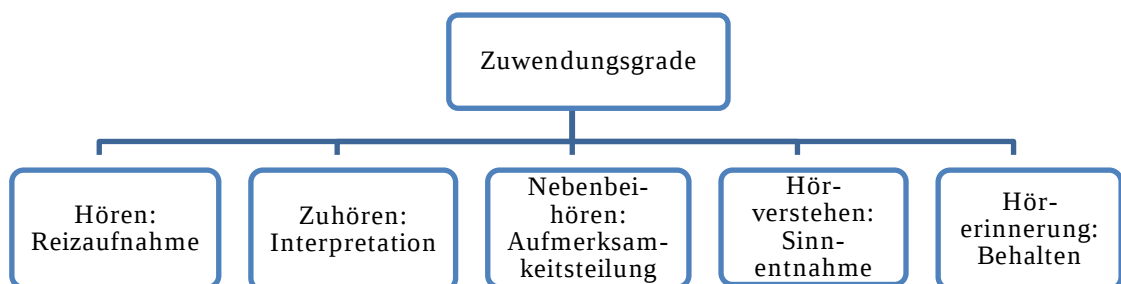


Abb. 2 (Rühr 2008, S. 326)

Diese Aufteilung eignet sich besonders für die Frage, welche Arten von nicht-dialogischem Zuhören wie bei der Rezeption von Hörtexten (und im Besonderen Hörbüchern) möglich sind, da bei der theoretischen Beschäftigung mit dem Zuhören sehr häufig eine Dialogsituation in den Vordergrund rückt.

So bezieht Carmen Spiegel auch die visuelle Komponente des Dechiffrierens von nonverbalen Bestandteilen der Äußerung in den Prozess des Zuhörens mit ein und sieht Zuhören genau wie Geißner als multimodalen Prozess. Der entscheidende Unterschied zwischen Hören und Zuhören liegt in der Aufmerksamkeit, deren Intensität den Grad des Zuhörens⁷ und deren Gerichtetheit die Art des Verstehens ausmacht. Aus kognitiver Sicht bedeutet Zuhören, etwas Gehörtes in den Fokus der Aufmerksamkeit zu nehmen und den Versuch einer Sinnkonstruktion, die mit dem zuvor Gehörten und dem Nachfolgenden konsistent zu sein hat, zu unternehmen. Die Sinnkonstruktion greift auf das Weltwissen bzw. Vorwissen, persönliche Erfahrungen, die Einschätzung der Situation und anderes mehr zurück. Verstehen ist also immer subjektiv und der Verstehensinhalt unterscheidet sich bei gleichem Input von Mensch zu Mensch. Da das Verstehen im Fortgang des Zuhörens ständig überprüft wird, handelt es sich dabei um einen hermeneutischen Prozess, den die nachstehende Abbildung verdeutlicht. (Vgl. Spiegel 2006, S. 155)

⁷ Spiegel unterscheidet: 1. Hören als simples Wahrnehmen bei geringer Aufmerksamkeit, 2. wahrnehmen und zuhören, aber kaum verstehen (z. B. bei einer unbekannten Sprache), 3. zuhören, jedoch mangelnde Sinnkonstruktion (z. B. bei einer Fremdsprache), 4. zwischen den Wörtern hören (bei Diskrepanz zwischen dem Inhalt der Aussage und den parasprachlichen bzw. nonverbalen Informationen richtet sich die Aufmerksamkeit vermehrt auf letztere), 5. die gängige Form des Zuhörens und 6. Dual tasks (beim Simultandolmetschen z. B. ist die Aufmerksamkeit so stark auf das Hören und Übersetzen gerichtet, dass kaum eine Sinnkonstruktion erfolgt). (Vgl. Spiegel 2006, S. 156–157)

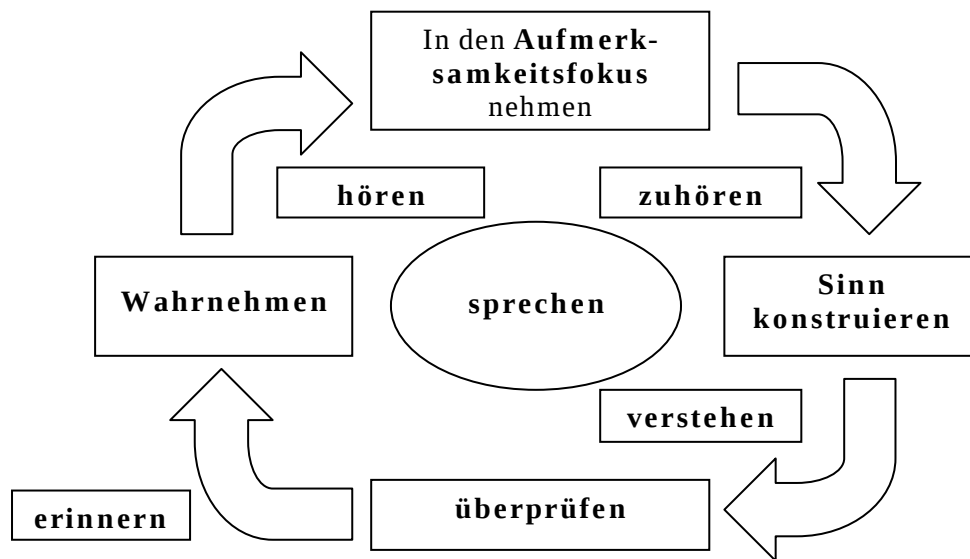


Abb. 3 (Spiegel 2006, S. 155)

Auch Hellmut K. Geißner weist darauf hin, dass die menschliche Kommunikation komplexer ist als das simple Übermitteln einer Botschaft vom Sender an den Empfänger. Auch wenn die KommunikationsteilnehmerInnen dem gleichen Sprach- und Kulturraum entstammen, bringen sie jeweils unterschiedliches Weltwissen und verschiedene mentale Lexika ein. Somit wird Zuhören zum „*Versuch der kontingenten Koproduktion von Sinn*“ (Geißner 2006, S. 37, Hervorhebung im Original). Weiters bestimmen von verschiedenen Faktoren beeinflusste individuelle *Hörmuster*, WIE wir hören und diese in der Folge, WAS wir verstehen (vgl. Geißner 2006, S. 36–37).

Es kann lohnenswert sein, diese Hörmuster, die nicht mit den Hörstrategien zu verwechseln sind, im Unterricht bewusst werden zu lassen.

3.3.1.1 Hören – Horchen – Lauschen

Eine weitere Einteilung der Varianten auditiver Aufmerksamkeit stammt von Jutta Wermke. Sie unterscheidet Hören, Horchen und Lauschen als akustische Wahrnehmungen außerhalb von Kommunikationsprozessen, das heißt, dass während des Horchens und Lauschens nicht ein eigener Redebeitrag geplant wird oder auf die Gelegenheit gewartet wird, selbst das Wort zu ergreifen, sondern die ganze Aufmerksamkeit auf die Aufnahme des Gehörten gerichtet ist. (Vgl. Wermke 1995, S. 14–15 in der Online-Quelle.)

Hören bezeichnet auch hier eine für Alltagssituationen typische eher unspezifische Art der Wahrnehmung, die auf keine bestimmte Geräuschquelle gerichtet ist, sondern eine diffuse Aufmerksamkeit aufrechterhält, sodass erst ein überraschendes Klangereignis die Schwelle zur bewussten Wahrnehmung durchbricht (vgl. Wermke 1995, S. 16 in der Online-Quelle).

Horchen ist hingegen ein konzentriertes, angestregtes Hören. Die Wahrnehmung erfolgt analytisch und selektiv, da die Aufmerksamkeit einem bestimmten Ziel gilt. Die angestrebten Informationen sind oft verborgen oder gar verboten und ungenügend bzw. unzusammenhängend, weshalb der bzw. die Horchende Hypothesen bilden und analytisch vorgehen muss. (Vgl. Wermke 1995, S. 16 in der Online-Quelle)

Lauschen erfolgt ebenso wie das Horchen hoch konzentriert, jedoch entspannt und selbstvergessen (vgl. Wermke 1995, S. 17 in der Online-Quelle). Einer Erzählung oder einem Hörbuch lauscht man gemeinhin mit Muße und Ruhe (solange es sich nicht um ein Nebenbeihören handelt und die Aufmerksamkeit mit einer anderen Aktivität geteilt werden muss) und dieser Genuss sollte auch den Lernenden im Unterricht hin und wieder gegönnt werden.

3.3.2 Das Hörverstehen als Fertigkeit

Das Hörverständnis als Resultat des Hörverstehens (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 40) ergibt sich nicht aus dem Hören allein. Zum Hören, wie es in Kapitel 3.3.1 definiert wird, muss das Verstehen kommen, und Voraussetzung (aber noch keine Garantie) für das Verstehen ist das Zuhören.

Das Hörverstehen ist ein komplexer, konstruktiver und interaktiver Prozess der auditiven Textverarbeitung, der sowohl *top down* als auch *bottom up* verläuft. Die aufsteigenden Informationen aus dem Text interagieren also permanent mit den absteigenden sprachlichen und sachlichen Wissensgrundlagen (die auch als *Schemata*, *Frames* oder *Skripts* bezeichnet werden) des bzw. der Hörenden.

MuttersprachlerInnen haben nicht nur bei der aufsteigenden Verarbeitung den Vorteil, dass sie die Bedeutung der akustischen Signale aufgrund ihres Sprachwissens schneller und mühelos identifizieren können, sondern ihnen kommt auch bei der absteigenden Verarbeitung ihr (kulturell geprägtes) Sach- und Weltwissen zugute. Darüber verfügen zwar auch Sprachlernende und es kann ihnen beim Verstehen helfen, es besteht jedoch auch die Gefahr, dass es dabei zu Missverständnissen kommt.

Es gibt mehrere Modelle des fremdsprachlichen Hörverstehens, die z. B. bei Adamczak-Krysztofowicz nachgelesen werden können. (Vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 36–55)

Hier sei vor allem auf das Modell von Gert Solmecke eingegangen, auf den in der Forschung am häufigsten Bezug genommen wird.

Er benennt vier Verstehensebenen, die zwar hierarchisch aufeinander aufbauen, aber trotzdem weitgehend gleichzeitig zu bearbeiten sind, und zwar:

1. *Wiedererkennen*: Voraussetzung für die Grundfähigkeit des Hörverstehens ist, dass die sprachlichen Laute und Lautgestalten bekannt sind und die Fähigkeit zur Bedeutungszuordnung gegeben ist.
2. *Verstehen*: Verstehen basiert auf Wiedererkennung und der gezielten selektiven Informationsentnahme bzw. der globalen Sinnerfassung und befähigt zur Speicherung und eventuellen Wiedergabe wichtiger Details oder des Textzusammenhangs im Gedächtnis.
3. *Analytisches Verstehen*: Hier werden Informationen erschlossen, die nicht explizit im Text genannt werden, aber daraus deduziert werden können.
4. *Evaluation*: Die Evaluation ermöglicht, zum Gehörten unter Einbeziehung der eigenen Erfahrungen und Wertvorstellungen Stellung zu beziehen. (Vgl. Solmecke 1992, S. 8)

3.3.3 Der Prozess des Hörverstehens in der Muttersprache

In der Muttersprache kann man bei der Verarbeitung des Gehörten sechs Stufen annehmen. Zunächst wird der Lautbestand identifiziert, dann werden die sprachlichen Laute zu Lautketten und -mustern verknüpft. Die durch die Segmentierung in Silben entstehende Rhythmisierung des Sprachflusses erleichtert diesen Vorgang. Das wahrgenommene Perzept wird mit dem mentalen Lexikon abgeglichen und erhält eine Bedeutungszuweisung. Im Arbeitsgedächtnis wird dabei, bevor das Wort noch fertig ausgesprochen ist, eine große Liste möglicher Bedeutungskandidaten aktiviert, die sich durch das fortschreitende Eintreffen der Informationen schließlich auf eine Deutung reduziert (vgl. Weeg 2007, S. 162). Auch bei der syntaktischen Analyse, also der Identifikation von Sätzen über grammatikalische und syntaktische Regeln, werden während des Zuhörens gleichzeitig variable Deutungsmuster aktiviert und bleiben aktiv, bis eine Variante feststeht. Bei der mentalen Repräsentation der Textbasis wird eine propositionale Struktur erstellt, die zu einer Makrostruktur des Textes führt. Es werden satzübergreifende Verbindungen erstellt, um der Argumentationslinie des Textes folgen zu können. Schließlich wird das Gehörte mithilfe der Entwicklung eines Situationsmodells, in das die entschlüsselte Textbedeutung eingebettet ist, in die eigene Wissensstruktur integriert. (Vgl. Rühr 2008, S. 326–327)

3.3.4 Erschwernisse und Hilfen beim Hörverstehen in der Fremdsprache

Dieser Vorgang, der schon in der Muttersprache hochkomplex und keineswegs immer reibungslos abläuft, wird in der Fremdsprache dadurch erschwert, dass die vielen Teilprozesse, die in der Muttersprache automatisiert ablaufen, bei SprachanfängerInnen bewusstes, zeitaufwendiges und Kapazitäten belastendes Nachdenken erfordern (vgl. Solmecke 2010, S. 970). Ein Spezifikum des Hörverstehens ist aber, dass die Hörenden das Tempo der Sprachaufnahme nicht selbst bestimmen können. Dadurch wird das Kurzzeitgedächtnis schnell überlastet, da es nur als kurzfristiger Arbeitsspeicher begrenzter Kapazität für die wahrgenommenen Informationen ausgelegt ist, bevor diese im Bewusstsein weiter verarbeitet werden. Dorthin können sie aber erst weitergereicht werden, sobald auf ihrer Basis eine

Sinnhypothese aufgestellt werden kann. (Vgl. Huneke u. Steinig 2010, S. 139–140)

Eine zusätzliche Überlastung des Kurzzeitgedächtnisses, die zum Ende des Verstehensvorganges führen kann, ist darauf zurückzuführen, dass AnfängerInnen Hörtexte in der Regel additiv, also Wort für Wort, verstehen wollen, während kompetente HörerInnen ganzheitlich verstehen, also sich vom Wortlaut des Gehörten lösen und nur ihre Vorstellungen vom Textinhalt, die im Fortlauf der Rezeption ständig an die neuen Informationen anzupassen sind, speichern, und somit mit einer beträchtlich niedrigeren Datenmenge belastet sind, sodass genug Kapazitäten für neue Informationen und die weitere Verarbeitung des Gehörten frei bleiben. Zusätzlich belastend ist für das Gedächtnis der Lernenden, wenn sie sich in der Unterrichtssituation dazu aufgefordert sehen, nicht nur zu verstehen, sondern auch alles behalten zu müssen, um anschließende Fragen zum Text beantworten zu können. Da sich der dadurch entstehende Druck negativ auf die Motivation und den Lerneffekt auswirkt, plädiert Solmecke darauf, *Texte zum Lernen* von *Texten zum Hören* zu unterscheiden und bei letzteren die Aufmerksamkeit auf das Verstehen und auf das Verstandene zu fokussieren. (Vgl. Solmecke 2001, S. 971)

Die Reduktion der Datenmenge gelingt kompetenten Hörenden auch durch die Nutzung der Redundanz, welche für AnfängerInnen zunächst eher ein Hindernis als eine Hilfe darstellt (vgl. Solmecke 1992, S. 6), da sich so die Datenmenge, die sie additiv zu verstehen versuchen, erhöht.

Laut einer Untersuchung bekommen GesprächsteilnehmerInnen in muttersprachlichen Alltagsgesprächen zwischen 20% und 40% des Gesagten gar nicht mit und verstehen trotzdem (vgl. Solmecke 2010, S. 970).

Dabei hilft nicht nur die Redundanz, sondern auch „die Fähigkeit des Inferierens, also des Erschließens des Nichtverstandenen aus der verstandenen Umgebung“. (Solmecke 2010, S. 970–971)

Auf der anderen Seite hilft die Antizipation, „aufgrund von Hinweisen (z. B. einer Ankündigung) eine Vorstellung über das Kommende zu entwickeln,

wodurch die zu verstehenden Textdetails reduziert und das Hörverstehen erleichtert wird“. (Solmecke 2010, S. 971)

Die Fähigkeit des Inferierens und der Antizipation kann auch in einer Fremdsprache erworben werden, Voraussetzung dafür ist die häufige Auseinandersetzung mit Hörtexten.

Verstehensstrategien, die von Anfang an helfen können, schließen die Konzentration auf das Verstandene, den Versuch, möglichst früh das globale Thema und die Kommunikationsabsicht des Textes herauszufinden und die Unterscheidung des Wichtigen vom Unwichtigen v. a. mittels Betonung und Intonation ein (vgl. Solmecke 1992, S. 8).

Besonders wichtig ist auch der Faktor der Verstehensabsicht, welche sich im außerunterrichtlichen Kontext aus der Kommunikationssituation ergibt und über die Zufriedenheit mit der eigenen Verstehensleistung entscheidet (vgl. Solmecke 2010, S. 972).

Im Unterricht muss die Verstehensabsicht durch eine konkrete Aufgabe geschaffen und eventuell durch Hilfen unterstützt werden.

Hilfen und Aufgaben haben nicht zuletzt die Funktion, das Hören und Verstehen im Unterricht für die Lernenden zu einem „authentischen“ Hörerlebnis zu machen. Vor allem die Einbettung in Kontext und Situation, aus denen sich eine Verstehensabsicht entwickeln lässt, kann einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie Hörverstehensvorgänge anregt, die dem jeweiligen Text auch in außerunterrichtlichen Situationen angemessen wären. (Solmecke 2010, S. 974–975)

3.3.5 Hörstile

Häufig orientiert sich die Konstruktion von Verstehensabsichten an den verschiedenen Hörstilen, die abschließend noch kurz zusammengefasst werden.

1. *Globales Hörverstehen* liegt vor, wenn in einen Text hineingehört wird, um z. B. Schlüsselbegriffe zu eruieren, die Textstruktur zu erfassen und die Hauptinformationen zu entnehmen.
2. *Selektives Hörverstehen* wird durch im Vorfeld bekannte Aufgaben eingeleitet, die die Entnahme bestimmter im Hörtext vorkommender Informationen fordern.
3. *Selektierendes Hörverstehen* unterscheidet sich vom selektiven Hörverstehen dadurch, dass die Entnahme wesentlicher Inhaltsmomente auf individueller Entscheidung beruht, und liegt daher sehr nahe an authentischen Hörsituationen.
4. *Detailliertes Hörverstehen* ist darauf ausgerichtet, den Hörtext im Detail zu erfassen. (Vgl. Eggers 1996, S. 20)

3.3.6 Hör-Sehverstehen

Vom Hörverstehen abzugrenzen ist der Begriff des Hör-Sehverstehens. Dieses liegt vor, wenn mit audiovisuellen Materialien gearbeitet wird. Bezugnehmend auf Spiegel, die auch die visuelle Komponente in den Prozess des Zuhörens einbezieht,⁸ könnte auch jede Form der direkten Kommunikation, in der nonverbale Äußerungsformen eine Rolle spielen, hierunter subsumiert werden. Authentischer wäre es bestimmt, Formen der direkten Kommunikation im Unterricht vorrangig über audiovisuelle Medien zu präsentieren und Formen der indirekten Kommunikation über Audio-CDs.

Allerdings muss dabei auch mitbedacht werden, dass das Hör-Sehverstehen auch nicht das Hörverstehen, sondern eben das Hör-Sehverstehen schult.

Der Trend modernen Präsentierens geht dahin, alle auditiven Informationen durch Visualisierungen (seien es Folien, Powerpoint-Präsentationen oder

⁸ Vgl. Kap. 3.3.1.

Filmausschnitte) zu ergänzen, ob diese nun streng genommen notwendig sind oder nicht. Häufig wird von Reizüberflutung gesprochen, die sich genauso aufs Ohr bezieht wie aufs Auge.

Deshalb lohnt es sich, das bewusste, aktive Hören vermehrt einzusetzen, auch wenn diese Situation im ersten Moment Unbehagen hervorrufen mag.

Das Hörbuch ist ein Ein-Kanal-Medium, mit dem wir zwar produktiv umgehen, aus dem wir auch so etwas wie ein imaginäres Gespräch entwickeln können, das uns aber zunächst einmal mit einem Imperativ der Konzentration begegnet. Wir müssen alle zusätzlichen Sender ausschalten oder jedenfalls moderieren, wenn wir nicht sofort den Hörkontakt zum Erzähler verlieren wollen, und uns damit den Faden der Erzählung entgleiten lassen. Insbesondere die visuellen Reize, die unsere Umwelt dominieren, müssen weitgehend reduziert werden, weil sie uns ablenken, unsere Aufmerksamkeit zerstreuen. In der kollektiven Rezeption (etwa im Unterricht) ist das schwieriger als in der Einzelwahrnehmung, wie beim Einsatz des Hörbuchs im Unterricht schnell deutlich wird. Ein eigentümliches Gefühl der Leere begleitet die Konzentration auf den Hör-Vorgang und zeigt, wie sehr wir uns bereits an multimediale Modelle der Wahrnehmung gewöhnt haben, uns von ihnen steuern lassen. Verlieren einige Parameter unserer täglichen sensorischen Überlastung ihre Wirkung, fühlen wir uns sogleich unsicher und bemühen uns um erneuten Anschluss an das vertraute Leben in der Zerstreuung. (Ueding 2011, S. 69)

In Anlehnung an Solmeckes Unterscheidung von Texten zum Hören und Texten zum Lernen sollte man sich also klar sein, was genau man den Lernenden vermitteln möchte. Möchte man ihnen den Inhalt des Textes vermitteln, ist es vorteilhaft, ihn auf verschiedenen Wahrnehmungskanälen zu präsentieren, möchte man aber das Hörverstehen üben, so ist es vorzuziehen, wenn die Konzentration ausschließlich auf das Hören gerichtet ist.

Nachdem nun das Hören als Fertigkeit vorgestellt wurde, wird es im Folgenden zu der Fertigkeit Lesen in Beziehung gesetzt. Außerdem wird auf die Bedeutung des Hörens für den Leseprozess eingegangen und werden zwei Beispiele genannt, wie die Verbindung von Hören und Lesen im Unterricht gewinnbringend eingesetzt worden ist.

3.4 Hören und Lesen

3.4.1 Der Prozess des Leseverstehens

Lesen ist genauso wie das Zuhören ein Prozess der Textverarbeitung, der auf einem Zusammenspiel aus Bottom-up- und Top-down-Prozessen beruht. In den 1960ern vertrat der Strukturalismus zwar noch die Auffassung, dass Rezeption ein reiner Bottom-up-Prozess sei, bei dem die dem Text inhärente Bedeutung ohne weitere Wissensaktivierung des bzw. der Rezipierenden einfach nur zu extrahieren wäre, der kognitive Konstruktivismus jedoch sieht die Sinnkonstruktion als Top-down-Prozess vom bzw. von der Rezipierenden ausgehend (vgl. Thiele 2006, S. 171). Nach Umberto Eco schafft bzw. schöpft der/die EmpfängerIn den Text, indem er oder sie beständig Hypothesen über den Fort- und Ausgang anstellt, die sich am Ende als akkreditiert oder nicht akkreditiert erweisen (vgl. Thiele 2006, S. 172). Nach Friedrich D. E. Schleiermacher beinhaltet Verstehen einen prophetischen Akt, ist es Ahnen und Rätsellösen (vgl. Thiele 2006, S. 176).

Was hier eine Möglichkeit beschreibt, mit literarischen Texten umzugehen, ist dem Verstehensprozess auch auf seiner kleinsten Ebene nicht unähnlich. Die Ebenen des Leseprozesses entsprechen weitgehend denen des Hörverstehensprozesses, was auch damit zusammenhängt, dass mangels spezifischer Daten viele Forschungsergebnisse aus der Leseforschung auf den Hörverstehensprozess übertragen werden.

Schon auf der ersten Ebene beginnt das Erraten:

Die graphophonische Ebene umfasst die Augenbewegungen, die visuelle Mustererkennung und die phonologische Rekodierung, d.h. die Umsetzung der mit den Augen wahrgenommenen Zeichen in einen – möglicherweise sehr abstrakten – phonologischen Kode. Geübte Lesende fixieren nur bestimmte Wortteile oder Wörter und nehmen dabei auch das Umfeld wahr. Die periphere Sicht steuert die Wahl des nächsten Fixationspunktes. Wahrscheinlich erkennen wir Rechtschreibmuster und/oder Morpheme, denn es wird ein Wortsuperioritätseffekt beobachtet, d. h. Wörter werden schneller und besser gelesen als eine Reihe einzelner Buchstaben. Dabei werden Redundanz in der Rechtschreibung und Vertrautheit mit Wörtern ausgenutzt. Wortfrequenz ist ein wichtiger Faktor, denn bei häufiger Aktivierung verringert sich die Verarbeitungszeit. Oft reicht der Wortanfang für die Worterkennung. Das Wortende wird daher meist weniger beachtet. (Lutjeharms 2010, S. 977)

Wegen der Bedeutung, die der phonologische Kode für die Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis hat, und wegen der Möglichkeit, dass er für den lexikalischen Zugriff eine Notwendigkeit darstellt, ist es wichtig, auch die Aussprache mitzuüben. Lautes Lesen ist zwar keine zielführende Lesestrategie, da die Umsetzung in Laute Gedächtniskapazität beansprucht und damit die Sinnentnahme erschwert, aber es unterstützt in Kombination mit der visuellen Vorlage das Einprägen der Wörter und verdeutlicht die Segmentierung der Wortsequenz. (Vgl. Lutjeharms 2010, S. 980)

Zu diesem Zweck kann das gemeinsame Rezipieren von Hörbuch und Lesetext den Vorteil liefern, dass die Sinnentnahme durch einen kompetenten Vorleser bzw. eine kompetente Vorleserin sogar erleichtert wird und die graphischen Zeichen mit Sicherheit korrekt phonologisch kodiert werden.

Die *Worterkennung* erfolgt durch einen lexikalischen Zugriff auf eine Wortform im mentalen Lexikon, wobei Wörter, die in einen passenden Kontext eingebunden sind, schneller erkannt werden als isolierte Wörter (vgl. Lutjeharms 2010, S. 978).

Gemeinsam mit der Worterkennung bewirkt die syntaktische Analyse die Dekodierung des Textes, die bei guter Sprachbeherrschung automatisch erfolgt. In einer Fremdsprache determinieren inhaltliches Vorwissen, Grammatikkenntnisse, text- und satzbedingte Faktoren sowie die Ausgangssprache und sonstige Sprachkenntnisse, welche syntaktischen Auslöser jeweils für das Verstehen nötig sind. Anfänglich werden muttersprachlich bedingte Strategien der syntaktischen Verarbeitung eingesetzt, die nach und nach durch für die Zielsprache geeignete Strategien ergänzt bzw. ersetzt werden. Wenn die Dekodierung nicht automatisiert erfolgt, beansprucht sie Aufmerksamkeit, die dann auf der nächsten Ebene, nämlich der *semantischen Verarbeitung*, die durch die Interaktion der Ergebnisse der Dekodierung mit inhaltlichem Vorwissen das eigentliche Textverständnis konstruiert, fehlt. Inferieren ermöglicht eine Sinnentnahme auch bei lückenhafter Dekodierung. Eine durch Verstehenshilfen ausgelöste Erwartungshaltung unterstützt wiederum den Dekodierprozess. (Vgl. Lutjeharms 2010, S. 978–979)

Mit den Ergebnissen der Dekodierprozesse wird eine propositionale Repräsentation der Satzinhalte aufgebaut, die bei geübten Lesenden und bei für sie leichtem Textinhalt vielleicht automatisch geschieht, obwohl dabei schon Inferenzen erforderlich sind. Die propositionalen Repräsentationen bilden die Grundlage für die Konstruktion eines mentalen Modells des Textinhaltes. Das mentale Modell besteht aus verdichteten Textinformationen und Vorwissen. In dieser Gedächtnisrepräsentation des Textes ist die Sprachstruktur nicht enthalten, d. h. sie ist nicht mehr abrufbar. Die Textoberflächenform ist aber in einer anderen Repräsentation gespeichert, denn auch wenn eine Textvorlage nicht (mehr) als bekannt empfunden wird, wird sie bei erneuter Lektüre schneller verarbeitet. (Lutjeharms 2010, S. 978–979)

Der Leseprozess in der Fremdsprache wird insbesondere durch zwei Hindernisse beeinträchtigt. Einerseits dadurch, dass die eingeschränkte Sprachfertigkeit die Dekodierung erschwert, so dass sie durch Prozesse absteigender Verarbeitung kompensiert werden muss. Lesestrategien und die Einbettung in Kontexte sind daher wichtig. So wie die RezipientInnen von Krimis oder Weltliteratur sollen Lernende auf der Basis ihres Vorwissens Hypothesen bilden, die sie anschließend am Text überprüfen. Andererseits kann es zu kulturellen Missverständnissen kommen, die jedoch zur Erweiterung des eigenen Horizonts, also zum kulturellen Lernen produktiv genutzt werden können. (Vgl. Huneke u. Steinig 2010, S. 136–137)

Auch die Identifizierung und Anwendung des je nach Leseabsicht notwendigen Lesestils ist eine Hilfe. Hier können das *suchende Lesen*, bei dem nur eine einzelne Information gesucht wird, das *orientierende Lesen*, mittels dessen man sich einen schnellen Überblick verschafft, das *cursorische Lesen*, bei dem man dem Textaufbau folgt, um die wesentlichen Inhaltspunkte zu erfassen, das *totale Lesen*, das eine Verarbeitung möglichst aller Informationen zum Ziel hat, und das *argumentative Lesen*, bei dem eine intensive Auseinandersetzung mit dem Textinhalt erfolgt, unterschieden werden. (Vgl. Lutjeharms 2010, S. 981)

3.4.2 Unterschiede zwischen Hören und Lesen

Die Gemeinsamkeiten zwischen Hören und Lesen gehen aus obigen Darstellungen hervor, die Unterschiede seien noch kurz zusammengefasst:

Sie beginnen bei der Reizaufnahme, die beim Lesen visuell, beim Hören akustisch erfolgt, was einige Implikationen mit sich bringt.

Während visuelle Reize auf der Retina in der Form abgebildet werden, dass Informationen beispielsweise über die Lokalisation der Objekte erhalten bleiben, vermischen sich akustische Reize und müssen im Nachhinein auf verschiedene Richtungen oder Schallquellen hin analysiert werden. Somit werden visuelle Reize räumlich sortiert, akustische Codes hingegen zeitlich verschoben wahrgenommen. Visuelle Reize sind kontinuierlich präsent, während akustische Reize flüchtig sind. Akustische Reize klingen je nach Sprecher und Sprecherausdruck in Abhängigkeit der Anatomie der Sprechwerkzeuge und Variationen bei Tempo, Tonhöhe und Verfassung der Stimmbänder unterschiedlich, müssen jedoch als identisch identifiziert werden. Zudem überlappen akustische Reize einander, so dass es im Gegensatz zu visuellen Reizen schwerer fällt, klare Abgrenzungen zu erkennen. (Rühr 2008, S. 330)

Außerdem ist beim Zuhören das verfügbare Verarbeitungstempo durch den Hörtext vorgegeben, während das Lesetempo selbst bestimmt werden kann und einzelne Passagen wiederholt gelesen werden können. Beim Hören ist das Dekodiertempo zwangsläufig hoch, beim Lesen ist es nicht vorgegeben. Außerdem muss beim Hören aufgrund der Flüchtigkeit der Informationen schnell ein Situationsmodell erstellt werden, während beim Lesen variable Situationsmodelle möglich sind. (Vgl. Rühr 2008, S. 330–333)

Trotz dieser Unterschiede sind Hör- und Leseverstehen eng miteinander verwandt, was auch folgendes Zitat belegt:

Defizite beim Hörverstehen sind begleitet von Defiziten beim Leseverstehen, so wie die Schulung des Hörverstehens positive Wirkungen auf das Leseverstehen (und umgekehrt) hat. In jedem Fall erfolgt besseres Behalten, wenn Sprachmaterial sowohl auditiv als auch visuell dargeboten wird. Zusammenfassend ist zu sagen, dass Hör- und Leseprozesse in Bezug auf die Ebene des Dekodierens verschieden, in Bezug auf die Ebene des Verstehens prinzipiell gleich sind. (Faistauer 2010, S. 966)

3.4.3 Das innere Sprechen

Das innere Sprechen bezeichnet das Phänomen, dass auch beim leisen Lesen und sogar beim Denken eine Art Stimme wenn nicht eigentlich hörbar, so doch vernehmbar wird. Diese Stimme übersetzt Schrift in Sprache, besitzt dabei aber keine tatsächliche Lautqualität. Sie ist nicht weiblich oder männlich, variiert nicht in der Lautstärke und überrascht auch nicht mit Räusperlauten. Das innere Sprechen „produziert ein nicht-phonetisches Äquivalent der Lautsprache“ (Weimar 2010, S. 56) und ist auch nicht das Resultat der Subvokalisation, die das nächste interessante Phänomen darstellt, nämlich dass die Sprechmuskulatur auch beim leisen Lesen motorisch aktiv ist, also beim Lesen mitartikulierte, aber ohne dass Laute entstünden, da die Stimme nicht daran beteiligt wird.⁹ Das notwendige Komplementärphänomen zum inneren Sprechen ist das innere Hören, das bisher noch keinen Eingang in die Forschung gefunden hat. Lesen bedeutet also diese beiden Komponenten: Das innere Sprechen erzeugt die Versprachlichung der Schrift und simultan, ohne davon abgekoppelt werden zu können, wird die erzeugte Sprache vernommen. Damit fallen Sender und Empfänger der üblichen Kommunikationsmodelle in eine Person zusammen, und zwar die des/der Lesenden. Diese Situation ist nicht ungewöhnlich, denn sie gilt auch im Falle des Sprechens, bei dem die eigene Sprachproduktion gleichzeitig gehört wird, und des Schreibens, bei dem das Geschriebene gleichzeitig gelesen wird.¹⁰ Damit wird (unter anderem, denn genauso ergeht es der für die Literaturwissenschaft zentralen Kategorie des Erzählers¹¹) die strikte Trennung von Produktion und Rezeption infrage gestellt. Auf der nächsten Stufe, nämlich dann, wenn auf das Vernehmen Verstehen folgt, wiederholt sich die Situation: So wie das Lesen Schrift in Sprache transformiert (die auch vernommen werden kann, ohne verstanden zu werden), verleiht das Verstehen der Sprache Bedeutung. Ersterer Vorgang ist normiert und führt normalerweise unabhängig von der ausführenden Person zu fast identen

⁹ Vor dem Hintergrund, dass, wie in Kapitel 3.2.2 ausgeführt, bis noch vor relativ kurzer Zeit generell laut gelesen wurde, ist dieser Befund wenig erstaunlich.

¹⁰ Hier sei wieder an Kapitel 3.2.2 erinnert, und zwar an die selbst laut schreibenden Dichter der Antike. Natürlich ist auch beim Schreiben das innere Sprechen vernehmbar.

¹¹ Weimar schreibt: „Lesen heißt aufgrund von Schrift selbst zu sich selbst sprechen, allerdings in fremdem Namen.“ (Weimar 2010, S. 60, Hervorhebung im Original)

Ergebnissen, während die Verwandlung von Sprache in Bedeutung naturgemäß äußerst subjektiv verläuft. (Vgl. Weimar 2010, S. 55–64)

Lehmann bezieht die Ausführungen Weimars auf den Fall der oralen Literaturrezeption, konkret des Hörbuchhörens, und geht der Frage nach, was dabei mit dem inneren Sprechen geschieht. Der Unterschied, wie sich das Akustische je nach Rezeptionsweise gestaltet, lautet folgendermaßen: Beim Lesen vollzieht der/die LeserIn selbst den *Prozess* der Versprachlichung der Schrift und macht sie innerlich oder äußerlich hörbar, während bei der Rezeption eines Hörbuchs dem *Ergebnis* der Versprachlichung des Vorlesers bzw. der Vorleserin zugehört wird. Einige Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Rezeption eines Textes ergeben sich daraus: Im Falle von Ambiguitäten, die einen literarischen Text durchaus kennzeichnen, kann die innere Stimme unentschieden bleiben, während sich der Vorleser bzw. die Vorleserin für eine Deutung entscheiden muss. Da der Vorleser bzw. die Vorleserin den Text schon kennt und somit einen Informationsvorsprung besitzt, können so Interpretationsweisen vorweggenommen werden, die sonst noch in der Schwebe bleiben würden. Die Hypothesenbildung der Hörenden wird also deutlich unterstützt, was sowohl ein Gewinn als auch ein Verlust sein kann. Das bezieht sich sowohl auf Sprechhandlungen als auch auf die Emotionen, die diese begleiten und in besonders hohem Maße stimmlich zum Ausdruck gebracht werden können.

Im Hören liefert sich der Hörer einer stimmlich artikulierten Sprechhandlung aus und verwickelt sich so – nicht wie der Leser in einen Prozess von eigenen Entscheidungen im Verlaufe der eigenen Informationsverarbeitung und Sinngebung – sondern in den (affektiven) Nachvollzug von Sprechhandlungen und Sprechsituationen, mit denen die Stimme, die er hört, ihn konfrontiert. (Lehmann 2012, S. 8)

Hörtexte sind in dieser Beziehung unterschiedlich stark markiert und das Spektrum reicht von einer äußerst deutlichen Herausarbeitung der Situation durch eine dramatische, emotionale Stimme bis hin zur neutralen Realisierung im Extremfall einer Sprechmaschine.

Doch zurück zum inneren Sprechen: So wie beim Lesen, ist auch beim Hören eine innere Versprachlichung vonnöten, um Verstehen zu ermöglichen.

Interessanterweise aktiviert sogar das Hören den Bereich des Gehirns, der für die Steuerung der Sprachmotorik zuständig ist.

Das innere Sprechen wird nicht einfach durch die gehörte Stimme ersetzt, sondern mit der eigenen Artikulation wird die Artikulation des bzw. der Sprechenden gehört. Das wird dann deutlich, wenn diese Artikulation unklar oder fehlerhaft ist, und eine Gegenartikulation korrigierend einsetzt, folglich innerlich eine alternative Hörversion vernehmbar wird. (Vgl. Lehmann 2012, S. 3–11)

3.4.3.1 Das innere Sprechen im Fremdspracherwerb

Auch beim Lesen in einer Fremdsprache setzt das innere Sprechen ein. Sofern das Alphabet bekannt ist, wird es auch bei einer unbekannten Sprache vernehmbar, allerdings unterscheidet sich das Ergebnis der Versprachlichung von dem eines bzw. einer in der jeweiligen Sprache kompetenten Lesenden.

Trotzdem dürfte das innere Sprechen in der Fremdsprache dem Resultat des lauten Vorlesens in derselben überlegen sein, da die innere Stimme alle Informationen, die ihr zur Phonetik der Fremdsprache bekannt sind, ohne Einschränkungen des physischen Artikulationsapparates umsetzen kann. Die Leseflüssigkeit der inneren Stimme ist größer als die der laut lesenden, wenngleich schwierige, lange und unbekannte Wörter ein Hindernis für beide darstellen. Lautes Lesen in der Fremdsprache wird auch deshalb oft als frustrierend und unbefriedigend empfunden, weil es im Inneren besser klingt, besser gewusst und beherrscht wird.

Doch auch dieses Wissen muss zuerst erworben werden, und das Wissen darüber, wie eine Sprache klingt, erwirbt man durch das Hören. Da Hören und Lesen normalerweise getrennt voneinander praktiziert werden und sich Hörtexte vor allem im Grundstufenunterricht meist an mündlicher Sprachverwendung orientieren, ist die Entwicklung des inneren Sprechens erschwert.

Wenn aber ein Hörbuch gleichzeitig mündlich und schriftlich rezipiert wird, und die mündliche Realisation einwandfrei gestaltet ist, kann das innere

Sprechen die Artikulation des Sprechers bzw. der Sprecherin nach- und mitvollziehen und sich daran schulen.

Außerdem ist es denkbar, dass die Sprechwerkzeuge durch die Subvokalisation auf das laute Sprechen vorbereitet werden, und somit die korrekte Aussprache erleichtert wird, auch wenn die praktische Übung natürlich nicht ersetzt werden kann.

3.4.4 Lesen mit Hörbüchern als Fördermaßnahme

Für das muttersprachliche Lernen wird die Möglichkeit, einen Text simultan lesend und hörend zu rezipieren, um Defizite in einem der Bereiche zu verringern, bereits genutzt. Im Folgenden werden zwei Beispiele dafür kurz erläutert.

3.4.4.1 Das Lüneburger Modell

Steffen Gailberger beschreibt das *Lüneburger Modell*, das durch das gleichzeitige Lesen und Hören von Buch und Hörbuch bei leseschwachen SchülerInnen eine beachtliche Steigerung der Leseflüssigkeit auf der Prozessebene sowie Freude und Genuss am Lesen auf der Subjektebene erwirkt hat (vgl. Gailberger 2011, S. 92).

Beim „Lesen mit Hörbüchern“ fördert die Intonation/Prosodie des Vorlesers das Textverstehen, indem die Schülerinnen und Schüler bekannte Hörmuster nutzen können (*top down*) sowie von der kognitiven Erleichterung profitieren, die ihnen das laut lesende Lesemodell leseprozessbegleitend bereitet (*bottom up*). (Gailberger 2011, S. 49)

Der simultane Einsatz von Hörbüchern beim (stillen) Lesen führt durch verbal-auditiv vermittelte Automatisierung zur Entlastung des Leseaktes, was kognitive Ressourcen vor allem disfluenter Leser(innen) freisetzt, die nun dazu genutzt werden können, sich auf poetisch gestaltete Texte und Passagen zu konzentrieren, und die das Lesen somit als einen genussbringenden Akt erscheinen lassen. (Gailberger 2011, S. 90)

Natürlich wirkt sich das positiv auf die Lesemotivation und die generelle Bewertung des lesespezifischen Deutschunterrichts aus.

Gailberger beschreibt den Erfolg dieser Methode sehr eindringlich, jedoch kann nicht ganz genau festgemacht werden, wodurch diese Methode so erfolgreich wird.

Die gesteigerte Motivation ist sicher ein herauszustreichender Faktor, vor dem Hintergrund obiger Ausführungen halte ich es aber für möglich, dass die SchülerInnen durch das simultane Hören nicht nur entlastet und im Verstehensprozess unterstützt wurden, sondern dass es ihnen auch geholfen hat, das innere Sprechen auszubilden, das Voraussetzung für einen flüssigen, Sinn entnehmenden Lektüreprozess ist.

3.4.4.2 Hördefizite als eine Ursache von Lese- und Rechtschreibschwäche

Dass sich das Hörvermögen, wenn es defizitär ist, auch negativ auf den Erwerb des Lesens und (Recht-)Schreibens auswirken kann, zeigen mehrere Studien. Menschen, deren Gehörsinn die akustischen Signale zwar korrekt aufnimmt und ans Gehirn weiterleitet, bei denen aber die Hörverarbeitung im Gehirn vermindert arbeitet, hören besonders Plosive undeutlich und können sie daher nicht ohne Weiteres richtig zuordnen. „Was man nicht richtig hören kann, das kann man auch nicht richtig schreiben oder lesen.“ (Kleedorfer 2010, S. 116) Es gibt auch noch andere Fälle von Defiziten in der phonologischen Verarbeitung, relevant ist für die vorliegende Arbeit aber nur die generelle Erkenntnis, dass das Hören nicht nur auf das Lesen und das Sprechen, sondern auch auf das Schreiben Einfluss hat und dass durch gezieltes Training mit speziell entwickelten Materialien, die das Lesen in einem Buch mit dem Hören des mit einer speziellen Aufnahmetechnik aufgezeichneten Hörtextes kombinieren, deutliche Erfolge erwirkt werden konnten. (Vgl. Kleedorfer 2010)

Das Hören steht in enger Beziehung zum Lesen, aber auch zum Sprechen, einerseits, weil die mündlichen Fertigkeiten einander in vielen Situationen bedingen und das Sprechen automatisch von Hören begleitet wird (nämlich dem Hören der eigenen Stimme), andererseits weil das Hörvermögen als Voraussetzung für das Sprechen zu gelten hat, wie im nächsten Punkt dargelegt wird.

3.5 Hören und Sprechen

3.5.1 Hören als die Voraussetzung des Sprechens

Was Adam Müller vor 200 Jahren in Bezug auf die Rhetorik gesagt hat, wird heute noch für den Fremdsprachenunterricht geltend gemacht:

Wer überhaupt lernt reden aus dem Papier, aus der toten Schrift? Hören muß und gehört werden, wer sprechen lernen will. – *Der Taubgeborene ist notwendig zugleich stumm.* – (Müller 2003, S. 9. Hervorhebung im Original)

Dieser Befund ist im Editorial des Hefts 7 der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch zum Thema Hörverstehen vom November 1992 wiederholt worden, hier heißt es: „Kinder, die taub, das heißt ohne Hörfähigkeit geboren werden, bleiben meist auch stumm und müssen lernen, sich mit Hilfe einer Gebärdensprache zu verständigen.“ (Vorstand des Goethe Instituts u.a. 1992, S. 7)¹²

Der Beitrag von Solmecke im gleichen Heft trägt den Titel „Ohne Hören kein Sprechen“ und affirmiert: „Hören und Verstehen sind die Basis für das Sprechen.“ (Solmecke 1992, S. 4)

3.5.2 Die Bedeutung des Hörens im Erstspracherwerb

Diese Erkenntnis stützt sich auf Beobachtungen aus dem kindlichen Erstspracherwerb. Das Hörvermögen ist für die Entwicklung des Sprachvermögens von wesentlicher Bedeutung (vgl. Weeg 2007, S. 156). Babys hören aktiv zu, wenn sie menschliche Stimmen hören, und erkennen sukzessive Akzentmuster, Sprachmelodien und schließlich Wörter, das heißt, „sie interpretieren und selektieren bereits von Anfang an Sprachinformationen“ (Weeg 2007, S. 157). Hören ist also bereits in diesem frühen Stadium geradezu das Gegenteil einer passiven Tätigkeit, als die es zum Glück heutzutage nicht mehr missverstanden wird (vgl. Faistauer 2010, S. 965).

¹² Buttaroni und Knapp finden für den gleichen Sachverhalt Worte, die auf diskriminierenden Sprachgebrauch verzichten und die Gleichwertigkeit der Gebärdensprache mit der Lautsprache betonen (vgl. Buttaroni und Knapp 1988, S. 12).

Lange bevor Kinder den Inhalt von Äußerungen verstehen, entnehmen sie der Stimme ihrer Bezugspersonen die Botschaft und den emotionalen Gehalt, indem sie die prosodischen Merkmale der Sprache analysieren (die die meisten Erwachsenen im Dialog mit Babys automatisch überdeutlich markieren) (vgl. Weeg 2007, S. 160).

Im ersten Lebensjahr eignen sich Babys den Phonembestand ihrer Muttersprache komplett an. Bereits mit sechs Monaten können sie Phoneme ihrer Muttersprache unterscheiden, und in den darauffolgenden zwei Monaten unterscheiden sie auch Phoneme anderer Sprachen, konzentrieren sich dann aber auf die Sprache(n) in ihrer unmittelbaren Umgebung. In der Folge reduziert sich die Differenzierungsfähigkeit von Phonemen anderer Sprachen mit ca. zehn Monaten wieder. (Vgl. Weeg, S. 161)

Das Kind erwirbt aber nicht nur die phonologische, die semantische und die pragmatische Komponente der Sprache, sondern auch die syntaktische und morphologische Struktur derselben, und das rein über den akustischen Input seiner Umgebung, aus dem es von selbst jeweils genau die Informationen abstrahiert, die es benötigt, um den nächsten Schritt auf der jeweiligen Entwicklungsstufe zu vollziehen.

Dass dies auf der ganzen Welt nach ähnlichen Mustern und im gleichen Zeitrahmen abläuft, hat Noam Chomsky, den prominentesten Vertreter der generativen Grammatik, in den Achtzigerjahren zur Formulierung der Theorie der Universalgrammatik und der Prinzipien und Parameter gebracht. Dabei handelt es sich um ein den Menschen zumindest in den sprachsensiblen Phasen innerhalb der ersten drei bis fünf Jahre zugängliches sprachliches Wissen, das „die Baupläne aller menschlichen Sprachen enthält und durch Input die Grammatik der jeweiligen L1 ausformt“ (Wildmann u. Fritz 2001, S. 218).

Die Prinzipien sind im Kern der Universalgrammatik verankert und regeln grundsätzliche Strukturen, die für alle Sprachen gleich gelten. Die Parameter wiederum gelten für die Einzelsprachen und unterscheiden die Sprachen voneinander. (Vgl. Wildmann u. Fritz 2001, S. 218)

Für die Existenz einer Universalgrammatik spricht,

- dass die jeweiligen Kompetenzen innerhalb der sprachsensiblen Phasen mühelos, danach nur eingeschränkt erworben können,
- dass Kinder trotz stark variablem Input eine vergleichbare Grammatikkompetenz erwerben,
- dass alle Kinder die grammatischen Strukturen ihrer Muttersprache in der gleichen Reihenfolge erwerben,
- dass sie in den einander entsprechenden Phasen vergleichbare Fehler machen,
- und dass jedes Kind mit der gleichen Mühelosigkeit und im gleichen Zeitrahmen eine oder mehrere Muttersprache(n) erwirbt. (Vgl. Weeg, S. 158)

Innerhalb der ersten drei Jahre werden parallel erworbene Sprachen in einem zentralen Speicher im Gehirn verarbeitet. Wird eine Zweitsprache später erworben, wird sie in einem zweiten Speicher organisiert, und die Sprachverarbeitung dieser Sprache dauert unabhängig vom Beherrschungsgrad länger, da sie mehr Konzentration und Arbeitsleistung erfordert. (Vgl. Weeg 2007, S. 162–163)

Deshalb kann beim Rezeptionsvorgang in einer Zweit- oder Fremdsprache niemals der exakt gleiche Flüssigkeitsgrad wie in der Erstsprache erlangt werden bzw. wegen der erhöhten Konzentrationserfordernis nicht über den gleichen Zeitraum durchgehalten werden.

3.5.3 Die Relevanz der Erkenntnisse über den Erstspracherwerb für den Zweitspracherwerb

Die Vorstellung, dass es bei Kleinkindern ein weit geöffnetes Sprachfenster gibt, das sich circa zur Schulreife schließt, ist weit verbreitet, aber nicht bewiesen. Entgegen obiger Argumente für die Existenz einer Universalgrammatik weisen aktuelle Forschungsergebnisse darauf hin, dass der Spracherwerb im Kindesalter viel langsamer und mühevoller vonstattengeht, als gemeinhin angenommen wird (vgl. Grotjahn u. Schlak 2010, S. 869).

Was die sensiblen bzw. kritischen Phasen angeht, schreiben die Autoren:

Der aktuelle Forschungsstand spricht u.E. tendenziell gegen die Hypothese einer zeitlich fixierbaren, biologisch basierten kritischen Phase beim Erwerb oder Erlernen einer L2. Eher kompatibel ist er mit dem Konstrukt mehrerer zeitlich nur eingeschränkt fixierbarer optimaler Phasen – z. B. für den Erwerb von Aussprache und Morphosyntax[.] (Grotjahn u. Schlak 2010, S. 873, Hervorhebungen im Original)

Es besteht also die Möglichkeit, dass die erstaunliche Sprachleistung von Kleinkindern v. a. auf dem exorbitant großen Umfang des sprachlichen, auditiven Inputs beruht, und nicht zu vergessen auf der größtmöglichen Aufmerksamkeit, mit der sie den Input aufnehmen und verarbeiten.

Stephen Krashens Spracherwerbstheorie wendet die Erkenntnisse aus dem Erstspracherwerb auf den Zweitspracherwerb an und lässt sich am besten anhand seiner fünf Hypothesen dazu umreißen.

Die erste Hypothese, „the acquisition-learning distinction“ (Krashen 1982, S. 10), unterscheidet das Sprachlernen, bei dem man mittels Regeln (meist der Grammatik) zu Wissen über die Sprache gelangt, vom Spracherwerb, der ungesteuert und unbewusst erfolgt.

Krashen hält letzteren für den wirkungsvolleren Weg, einer Sprache mächtig zu werden, und seine Theorie besteht darin, diesen sich im Erstspracherwerb natürlich vollziehenden Prozess auch für den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb nutzbar zu machen. Im Folgenden sind die Hauptpunkte dieser Theorie zusammengefasst:

Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules, and does not require tedious drill. It does not occur overnight, however. Real language acquisition develops slowly, and speaking skills emerge significantly later than listening skills, even when conditions are perfect. The best methods are therefore those that supply “comprehensible input” in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are “ready”, recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production. (Krashen 1982, S. 6–7)

Die zweite Hypothese, „the natural order hypothesis“ (Krashen 1982, S. 12), geht von einer natürlichen Reihenfolge aus, in der die grammatikalischen Strukturen erworben werden.

Die dritte Hypothese, „the monitor hypothesis“ (Krashen 1982, S. 15), handelt von einer mentalen, bewusst arbeitenden Kontrollinstanz, die über das Sprachwissen verfügt und die sprachlichen Äußerungen auf ihre Korrektheit hin überprüft, nämlich dem Monitor. Am genauesten kann der Monitor bei schriftlicher Produktion arbeiten, da diese gewöhnlich nicht unter Zeitdruck erfolgt.

Die vierte Hypothese, „the input hypothesis“ (Krashen 1982, S. 20), besagt, dass der Fortschritt im Spracherwerb dadurch ermöglicht wird, dass sprachlicher Input verstanden wird, der Strukturen enthält, die bis dahin noch nicht erworben worden sind. Das Verständnis gelingt mithilfe des Kontextes und des Weltwissens.

Krashens Formel für den gewünschten Input lautet „ $i + 1$ “ (Krashen 1982, S. 21). Sprechen kann nicht direkt gelehrt werden, sondern stellt sich von selbst ein, wenn durch ausreichend Input die nötige Basis dafür geschaffen worden ist. Analog zum kindlichen (sowohl Erst- als auch Zweit-)Spracherwerb soll deshalb am Anfang auch des Zweit- bzw. Fremdspracherwerbs von Erwachsenen eine *stille Periode* stehen, in der die Zielsprache nur rezipiert wird.

According to the Input Hypothesis, we need not teach speaking directly. Speech, rather “emerges” after the acquirer has built up sufficient competence via input. Generally, acquirers talk when they are “ready,” [sic] and there is some individual variation as to when this “silent period” ends. (Krashen 1981, S. 101)

Die fünfte Hypothese, „the affective filter hypothesis“ (Krashen 1982, S. 30) bezieht die affektiven Faktoren mit ein und fordert die Schaffung von angstfreien Lernumgebungen ohne Druck, da Angst wie ein Filter wirkt, der die Aufnahme des angebotenen sprachlichen Inputs behindert.

Krashens Theorie ist für die Verwendung von Hörbüchern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht und den Zusammenhang von Hören und Sprechen

insofern interessant, als sie die Bedeutung rezeptiver Aktivitäten und insbesondere des Hörens für den Aufbau inneren, intuitiven Sprachwissens, das wiederum die Basis für natürliche (mündliche, aber auch schriftliche) Sprachproduktion nach den Regeln der Zielsprache und nicht nach den Regeln der Erstsprache (die sonst mangels Alternativen auf die Zielsprache transferiert werden) bildet, unterstreicht.

Damit soll aber nicht behauptet werden, dass im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht auf die Formulierung von syntaktischen und anderen Regeln und auf die Aktivierung kognitiver Fähigkeiten völlig verzichtet werden könne.

Auf andere Methoden aus den Siebziger- bzw. Achtzigerjahren, die dem Sprechen ebenfalls eine Phase des Zuhörens voranstellen, wie die Methode des *Total Physical Response*, wird hier nicht eingegangen, nur Hans-Werner Huneke und Wolfgang Steinigs Resümee sei hier angemerkt:

Zu allen Programmen, die sich konsequent am Verstehen von Inhalten orientieren, lässt sich sagen, dass sie besonders in der Anfangsphase zu raschen Lernfortschritten führen. Obwohl die Lerner über einen mehr oder weniger langen Zeitraum nicht gezwungen werden, sich selbst zu äußern, entwickelt sich nicht nur eine rezeptive Kompetenz, sondern offensichtlich auch ein produktives Sprachvermögen ‚im Verborgenen‘. Wenn die Lerner zu sprechen beginnen, starten sie auf Anhieb auf einem bemerkenswerten Niveau. (Huneke u. Steinig 2010, S. 122–123)

Ein Ansatz, der einiges mit Krashens Spracherwerbstheorie gemeinsam hat, z. B. die Thesen der stillen Periode (vgl. Buttaroni 1997, S. 189) sowie des Monitors (vgl. Buttaroni 1997, S. 191), aber die kognitiven Fähigkeiten Erwachsener stärker einbezieht, nämlich der des Fremdsprachenwachstums, wird im Folgenden kurz vorgestellt.

Der von Susanna Buttaroni und Alfred Knapp entwickelte Ansatz des Fremdsprachenwachstums, den die Autorin und der Autor als „so etwas wie eine ‚Anti-Methode‘“ (Buttaroni u. Knapp 1988, S. 9) bezeichnen, fußt auf dem Konzept der Universalgrammatik¹³.

Doris Wildmann und Thomas Fritz berufen sich auf eine Untersuchung von John Archibald, aus der man schließen kann, dass auch Erwachsene noch

¹³ Vgl. Kap. 3.5.2.

Zugriff auf Parameter und Prinzipien der Universalgrammatik haben (vgl. Wildmann u. Fritz 2001, S. 220–221).

Trotzdem erwerben Erwachsene auch unter optimalen Bedingungen (bei hoher Motivation, reichem Input und starkem Kommunikationsinteresse) und nach Beseitigung allfälliger Störfaktoren (Stress bzw. andere negative affektive Faktoren oder ungünstige Lernstrategien) nur äußerst selten muttersprachlerähnliche Kompetenz in einer Fremdsprache (vgl. Buttaroni 1997, S. 191).

Als Erklärung dafür gilt, dass die durch den Erstspracherwerb aktivierten Parameter mit den Parametern der Zielsprache interagieren und es dabei zu Interferenzen kommt. Allerdings gibt es auch Fehler, die systematisch auftreten und weder aus der Erst- noch aus der Zielsprache erklärbar sind. (Vgl. Buttaroni 1997, S. 192–193)

Jedenfalls sind, analog zu dem, was im Erstspracherwerb von Kindern festgestellt wurde, auch im Zweitspracherwerb „Entwicklungssequenzen“ (Buttaroni 1997, S. 192) beobachtbar, die von charakteristischen Fehlern begleitet werden, welche auch bei beständiger Korrektur von außen (durch die Eltern oder Lehrende) hartnäckig beibehalten werden, bis die jeweilige Entwicklungsetappe überwunden wurde. Aus diesem Grund wird die Fehlerkorrektur eher als kontraproduktiv angesehen.

Der Schlüssel zum Spracherwerb liegt wiederum in reichhaltigem, authentischem Input.

Das Verstehen wahrgenommener Sprache gilt als zentraler und gemeinsamer Ausgangspunkt für den Erwerb der Zweit-, Fremd- und Muttersprache. Beim Verstehen bauen AnfängerInnen das der jeweiligen Sprache zugrundeliegende komplexe Struktursystem unbewusst nach, um es nach einer gewissen Dauer zur Produktion von Äußerungen anzuwenden. (Buttaroni 1997, S. 190)

Verstehen ist inneres Sprechen. (Buttaroni u. Knapp 1988, S. 101)

„Authentisch“ ist hier in einem engen Verständnis zu sehen, nämlich dass „die zielsprachigen Texte nicht vereinfacht werden und aus der sprachlichen Realität von MuttersprachlerInnen stammen“ (Buttaroni 1997, S. 200).

Damit trotz der Komplexität der Texte Verstehen von Anbeginn an ermöglicht wird, haben Buttaroni und Knapp verschiedene Aktivitäten entwickelt. Im Bereich des Hörverstehens sind das einerseits das „authentische Hören“, bei dem versucht wird, „dem Umgang mit Sprachwahrnehmung und -verstehen im natürlichen Umfeld weitestgehend nahe zu kommen“ (Buttaroni 1997, S. 209), indem ein kurzer, authentischer Text mehrmals gehört wird und zwischendurch Phasen des Informationsaustausches stattfinden, und andererseits das „detailorientierte Verstehen“ durch das Lingua-Puzzle, bei dem eine Textpassage wortgetreu rekonstruiert und schließlich schriftlich fixiert wird, oder das „analytische Hören“, bei dem bestimmte sprachliche Elemente gezielt wahrgenommen werden (vgl. Buttaroni 1997, S. 216). Die Leseaktivitäten sind das „authentische Lesen“, bei dem sich Phasen des individuellen Lesens mit Phasen des Informationsaustausches und Eruiers von lexikalischen Informationen abwechseln, sowie das anschließende „analytische Lesen“, bei dem mittels Suche-X-Aufgaben die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Detail konzentriert wird (vgl. Buttaroni 1997, S. 231–235).¹⁴

3.5.4 Die mündlichen Fertigkeiten in der aktuellen Forschung

Auch heute noch gilt: „Verstehen muss vor dem Produzieren kommen.“ (Faistauer 2010, S. 967)

Allerdings reduziert sich der Vorrang, der den rezeptiven vor den produktiven Fertigkeiten gegeben wird, nunmehr auf eine stärkere Betonung derselben zu Beginn des Spracherwerbs, während prinzipiell alle Fertigkeiten von Beginn an im Unterricht trainiert werden sollten (vgl. Faistauer 2010, S. 964).

Alle Fertigkeiten werden als gleichwertig betrachtet und sind folglich gleichermaßen zu fördern, sodass alle Komponenten der Sprachkompetenz

¹⁴ Ausführlich nachzulesen sind die didaktischen Anleitungen in Buttaroni u. Knapp 1988 sowie in Buttaroni 1997.

weiterentwickelt werden. Außerdem werden sie nicht mehr nur isoliert, sondern nach Möglichkeit gemeinsam und integriert behandelt. (Vgl. Faistauer 2010, S. 967)

Dennoch sollte nicht vergessen werden, dass die mündlichen Fertigkeiten in der Alltagskommunikation am häufigsten gebraucht werden, und zwar an erster Stelle das Hören mit 45%, an zweiter Stelle das Sprechen mit 30%, darauf folgen das Lesen mit 16% und schließlich das Schreiben mit 9% (vgl. Solmecke 2010, S. 969).

Die enge Beziehung zwischen Hören und Sprechen zeigt auch die Gehirnforschung: „Die Zentren, die beim Sprechen im Gehirn aktiviert werden, werden auch beim Hören aktiviert.“ (Faistauer 2010, S. 965)

Überdies gilt: „Beide Fertigkeiten haben ihr Fundament vor allem in der Phonologie und sprechen das phonologisch organisierte Lexikon an, also die lautliche Repräsentation der Sprache.“ (Faistauer 2010, S. 965)

Die phonologische Kompetenz zählt nicht zu den klassischen Fertigkeiten, dennoch darf sie auch in einem fertigkeitenorientierten Unterricht nicht vernachlässigt werden. Auch hier ist die Bedeutung des genauen, bewussten Hörens für die korrekte Realisierung nicht zu überschätzen, denn viele Ausspracheschwierigkeiten gehen auf Hörschwierigkeiten zurück. Ein Phonem, das nicht richtig gehört wird, kann auch nicht korrekt realisiert werden. Unabdingbar für eine als natürlich empfundene Aussprache, die die Zuhörenden nicht ermüdet, sind die suprasegmentalen und prosodischen Merkmale, denen meist zu wenig Beachtung geschenkt wird.

Das Hören von Hörbüchern kann hier einen wichtigen Beitrag leisten, da die Tatsache, dass der gesamte Text von nur einem Sprecher bzw. einer Sprecherin realisiert wird, den Hörenden ermöglicht, sich in die individuelle Sprechweise einzuhören und sich stärker auf die Realisierung der Akzentsetzung, der Sprachmelodie und der Pausen zu konzentrieren. Überdies hilft das gleichzeitige Mitlesen der schriftlichen Textvorlage zu identifizieren, wie die einzelnen Grapheme lautlich korrekt dekodiert werden und mit welcher Intonation die einzelnen Satztypen üblicherweise umgesetzt werden.

Das Hören ist aber nicht nur in der vorbereitenden Phase des Sprechens, sondern auch währenddessen relevant: Es dekodiert nämlich nicht nur den fremdsprachlichen Input, sondern kontrolliert auch den eigenen Output, „indem es die Tätigkeit der Artikulationsorgane überwacht und die Voraussetzungen für den Vergleich und die eventuelle Korrektur der eigenen Sprechmuster schafft“. (Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 307)

3.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde dem Hören gebührende Beachtung geschenkt. Zuerst wurde auf die physiologischen Grundlagen eingegangen und wurde der Gehörsinn in Beziehung zum Sehsinn gesetzt. Dann wurde die wechselhafte Beziehung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit historisch betrachtet, wobei auch Augenmerk auf aktuelle Formen von Mündlichkeit gelegt wurde. Daraufhin wurde der Weg vom Hören zum Verstehen nachgezeichnet, für den das Zuhören als Voraussetzung gilt. Ein Zusammenwirken von aufsteigenden und absteigenden Prozessen ist notwendig, um von der Reizaufnahme zum Verstehen zu gelangen. Das gilt sowohl für das Hören als auch das Lesen, das in der Folge zum Hören in Beziehung gesetzt wurde. Schließlich wurde auch untersucht, wie sich das Hören zum Sprechen verhält, und dabei wurden verschiedene Ansätze des Spracherwerbs gestreift.

4 Ausarbeitung der Analysekriterien

Als Methode zur Analyse der Hörbücher im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht wird die qualitative Inhaltsanalyse herangezogen, die im Folgenden genauer erläutert wird. Danach wird anhand theoretischer Überlegungen die Kategorienbildung vorgenommen.

4.1 Die qualitative Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse ist ein wichtiges Element der Medienforschung. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts galt sie als rein quantitative Methode. Allerdings konnte sie auf den Textkontext, latente Sinnstrukturen, die Vieldeutigkeit von Begriffen u. a. m. nicht eingehen, weshalb Kritik an ihr laut wurde. (Vgl. Mayring u. Hurst 2005, S. 436)

Der Analysegegenstand der Inhaltsanalyse ist Kommunikation, und zwar fixierte Kommunikation (vgl. Mayring 2010, S. 12). Das Analysematerial kann außerhalb des Forschungsprozesses entstanden sein oder im Forschungsprozess erhoben worden sein. Im ersten Fall spricht man von *primärer Analyse*. Wenn die Inhaltsanalyse zum Beispiel der Analyse von transkribierten Leitfadeninterviews oder Beobachtungsprotokollen dient, spricht man von *sekundärer Inhaltsanalyse*. (Vgl. Wegener 2005, S. 200)

Inhaltsanalyse verlangt nach einem systematischen Vorgehen nach expliziten Regeln, sodass ihre Ergebnisse verständlich und nachvollziehbar sind. Ebenso hat eine gute Inhaltsanalyse theoriegeleitet zu sein. Das Material ist als Teil eines Kommunikationsprozesses zu sehen und erlaubt somit Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation. (Vgl. Mayring 2010, S. 12–13)

Die qualitative Inhaltsanalyse wurde entwickelt, um flexibler auf den Text eingehen zu können als die quantitative Inhaltsanalyse, damit ein komplexes Phänomen als Ganzes erfasst werden kann (vgl. Wegener 2005, S. 201). Allerdings sollen die Stärken quantitativer Inhaltsanalyse beibehalten werden

und Elemente quantitativer Inhaltsanalyse können auch einer vordergründig qualitativen Analyse dienlich sein.

1. Eine qualitative Inhaltsanalyse darf die Vorzüge quantitativer Techniken, wie sie im Bereich der Kommunikationswissenschaften entwickelt wurden, nämlich deren *systematisches Vorgehen*, nicht aufgeben. Sonst muss sie sich Vorwürfe des Impressionistischen, des Beliebigen gefallen lassen.
2. Eine qualitative Inhaltsanalyse darf ihr Material nicht isoliert, sondern als Teil einer Kommunikationskette verstehen. Sie muss es in ein *Kommunikationsmodell* einordnen.
3. Viele Grundbegriffe quantitativer Inhaltsanalyse lassen sich auch in einer qualitativen Inhaltsanalyse beibehalten. So vor allem die Konstruktion und Anwendung eines Systems von *Kategorien* als Zentrum der Analyse.
4. Eine qualitative Inhaltsanalyse muss sich wie jede wissenschaftliche Methode an *Gütekriterien* überprüfen lassen. (Mayring 2010, S. 29)

4.1.1 Techniken qualitativer Inhaltsanalyse

Um dies zu gewährleisten, sollen folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- *Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang:* Der Text wird innerhalb seines Kontextes interpretiert und auch in Hinblick auf seine Entstehung und Wirkung untersucht.
- *Systematisches, regelgeleitetes Vorgehen:* Die Regeln, insbesondere das konkrete Ablaufmodell der Textanalyse, müssen vorab festgelegt werden. Die einzelnen Analyseschritte sind also zu definieren und theoretisch zu begründen, damit die Analyse nachvollziehbar ist.
- *Kategorien im Zentrum der Analyse:* Die Ziele der Analyse sollen in Kategorien konkretisiert werden, damit die Ergebnisse vergleichbar sind. Zentral ist die Kategorienkonstruktion und -begründung.
- *Gegenstandsbezug statt Technik:* Die Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse sind nicht beliebig einsetzbare bzw. übertragbare Techniken, sondern müssen auf die konkrete Studie hin modifiziert werden. Gefragt ist die adäquate Anbindung an den konkreten Gegenstand der Analyse.
- *Überprüfung der spezifischen Instrumente durch Pilotstudien:* Der Gegenstandsbezug bedingt, dass auf voll standardisierte Instrumente verzichtet wird. Um die intersubjektive Nachprüfbarkeit dennoch zu

gewährleisten, müssen die Verfahren in einer Pilotstudie getestet werden.

- *Theoriegeleitetheit der Analyse:* Bei allen Verfahrensentscheidungen ist der Stand der Forschung zum Gegenstand und vergleichbaren Gegenstandsbereichen zu berücksichtigen. Inhaltliche Argumente haben mehr Gewicht als Verfahrensargumente.
- *Einbezug quantitativer Analyseschritte:* Wenn eine Verallgemeinerung der Ergebnisse angestrebt wird, ist es wichtig, quantitative Analyseschritte einzubauen, die in der Folge sorgfältig begründet und deren Ergebnisse detailliert interpretiert werden sollten.
- *Gütekriterien:* Da die Standards der quantitativen Inhaltsanalyse aufgeweicht wurden, ist die Einschätzung der Ergebnisse nach Gütekriterien wie *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* von besonderer Bedeutung. (Vgl. Mayring 2010, S. 48–52)

4.1.2 Ablauf der Inhaltsanalyse

Dass die Inhaltsanalyse eine Auswertungsmethode ist, bedeutet, dass bereits fertiges sprachliches Material vorliegt. Zu Beginn ist das Ausgangsmaterial in drei Schritten zu analysieren, und zwar durch Festlegung des Materials, Analyse der Entstehungssituation und Beschreibung der formalen Charakteristika des Materials. (Vgl. Mayring 2010, S. 52–53)

Als Nächstes ist die Fragestellung zu formulieren, was in zwei Schritten geschieht: Einerseits muss die Richtung der Analyse geklärt werden, also welcher Aspekt der Kommunikationskette, in die ein Text eingebettet ist, von Relevanz ist. Andererseits ist eine theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung vorzunehmen. (Vgl. Mayring 2010, S. 56–58)

Das Kernstück der Analyse ist das Ablaufmodell, das an das jeweilige Material und die jeweilige Fragestellung anzupassen ist (vgl. Mayring 2010, S. 59).

Ein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell sieht folgendermaßen aus:

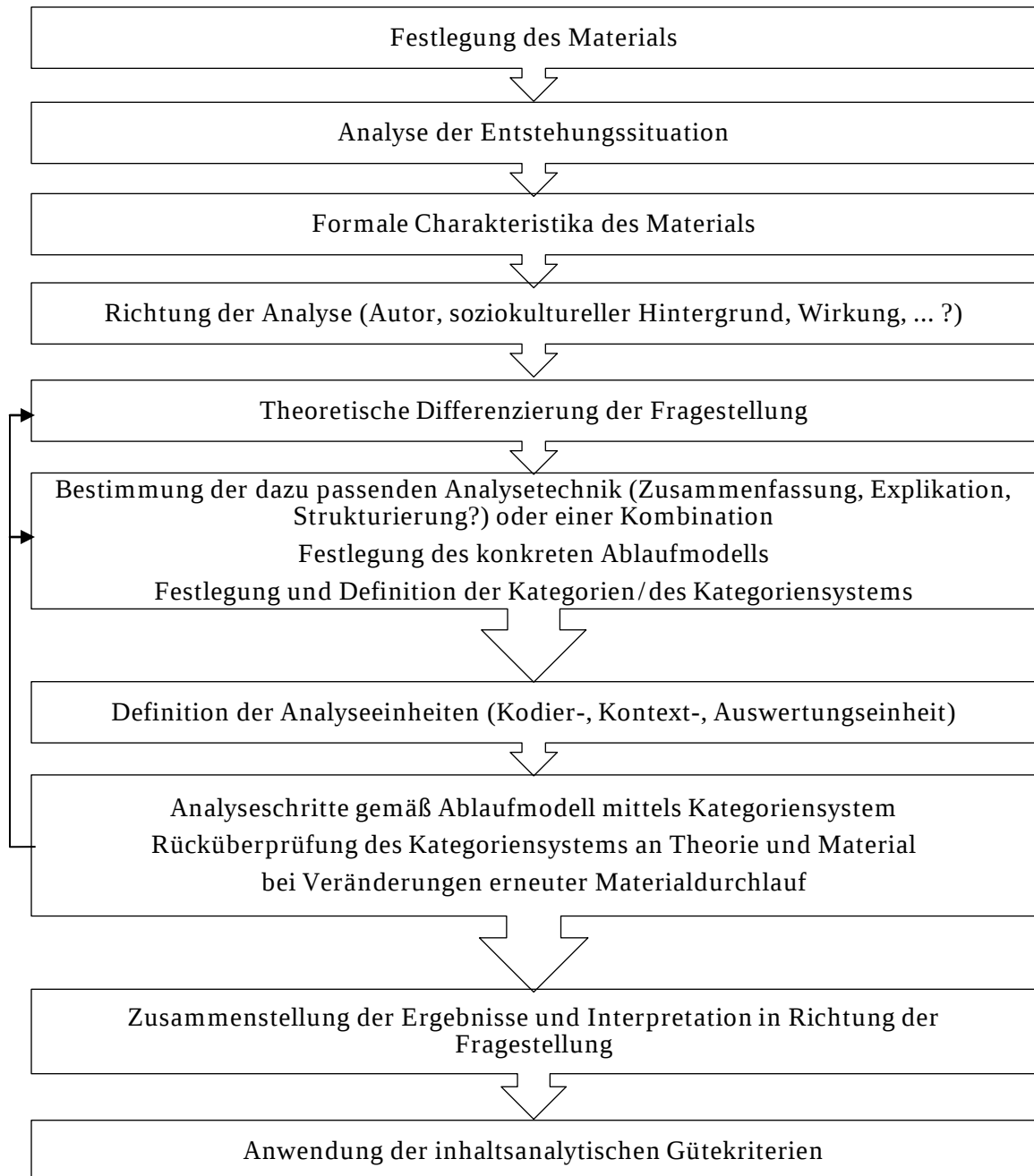


Abb. 4 (Mayring 2010, S. 60)

4.1.3 Grundformen des Interpretierens

Der Begriff Inhaltsanalyse bündelt vielfältige Zugangsweisen der Textinterpretation, deren Wahl einerseits von der Forschungsdisziplin, andererseits vom Erkenntnisinteresse beeinflusst wird (vgl. Wegener 2005, S. 202). Mayring führt die verschiedenen Ansätze auf drei einzeln oder kombiniert anwendbare Grundverfahren zurück, die durch weitere Differenzierung in sieben verschiedene Analyseformen aufgesplittet werden können, und zwar:

- *Zusammenfassung*: Das Material wird mittels Abstraktion auf ein überschaubares Korpus reduziert, das die wesentlichen Elemente des Grundmaterials immer noch beinhaltet. Werden dabei nur bestimmte, nach einem Definitionskriterium festgelegte Bestandteile berücksichtigt, ist das eine Art *induktiver Kategorienbildung*.
- *Explikation*: Zu fraglichen Textteilen wird zusätzliches Material beschafft, das zum Verständnis der Textstelle beiträgt. Dabei kann rein auf den Textkontext zurückgegriffen werden oder darüber hinaus noch weiteres Material zugelassen werden. Im ersten Fall handelt es sich um eine *enge Kontextanalyse*, im zweiten Fall um eine *weite Kontextanalyse*.
- *Strukturierung*: Nach vorher festgelegten Ordnungskriterien werden bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert, wird ein Querschnitt durch das Material gelegt oder das Material wird auf der Basis bestimmter Kriterien eingeschätzt. Bei den Strukturierungen ist das Hauptkategoriensystem jeweils im Vorhinein festgelegt, deshalb spricht man von *deduktiver Kategorienanwendung*. Unterschieden werden hier je nach Strukturierungsgesichtspunkten die *formale Strukturierung*, die *inhaltliche Strukturierung*, die *typisierende Strukturierung* und die *skalierende Strukturierung*. (Vgl. Mayring 2010, S. 64–66)

Nach der Beschreibung der Analysemethode werden nun die Ergebnisse der bisherigen Literatur zur Hörbuchanalyse vorgestellt, die für die Analyse im Rahmen dieser Arbeit als Grundlage dienen werden.

4.2 Die Bearbeitung des Ausgangstextes

Die meisten Hörbücher entstehen als Auseinandersetzung mit einem bereits existierenden Werk. Deshalb ist die Frage zu stellen, was ein Hörbuch aus der literarischen Vorlage macht. Die Spannung zwischen dem Ausgangstext und dem Audioprodukt besteht in den Veränderungen, den Hinzufügungen und Auslassungen am Text und der Umsetzung mit stimmlichen und akustischen Mitteln. Im ersten Schritt wird darauf eingegangen, welche Möglichkeiten der Veränderung des ursprünglichen Wortlauts des literarischen Werks es gibt, bis die schriftliche Vorlage für den Hörbuchtext realisiert ist. Die Wahl der Hörbuchgattung bildet dabei den Ausgangspunkt für die Textbearbeitung. Das Spektrum reicht von nur minimalen Veränderungen bei der integralen Lesung bis zur Herstellung eines völlig neuen Texts beim Hörspiel. (Vgl. Häusermann 2010b, S. 141–142)

Im Prinzip gibt es zwei Formen der Bearbeitung von Erzähltexten, und zwar die *Kürzung*, bei der die Gattung und die ursprüngliche Formulierung beibehalten werden, und die *Dramatisierung*, bei der die Gattung verändert wird und neue Textpassagen hergestellt werden (vgl. Häusermann 2010b, S. 177)

Die Gattungsfrage ist aber nicht immer eindeutig zu klären, da es auch viele Formen zwischen Lesung und Hörspiel gibt, z. B. wenn die Erzählstimme ebenso präsent ist wie im Originaltext, die Vertonung aber trotzdem mit mehreren SprecherInnen hergestellt wurde. Diese Form kann als inszenierte Lesung bezeichnet werden. (Vgl. Häusermann 2010b, S. 165)

Die Dramatisierung erlaubt viel künstlerische Freiheit, da der Medien- und Gattungswechsel im Hörspiel mit einer Verfilmung oder einer Theateraufführung vergleichbar ist. Akzentsetzungen und -verschiebungen gehören dazu. Aber auch eine Lesung ist als Aufführung, als Interpretation¹⁵ des Werkes zu sehen. Kürzungen können auch hier eine künstlerische Handlung sein, wenngleich es meist darum geht, Produktionskosten zu

¹⁵ Interessant ist die Doppeldeutigkeit von Interpretation sowohl als Deutung, Auslegung als auch als Inszenierung, Aufführung (vgl. Eckert 2006, S. 18).

sparen, sodass die möglichen KäuferInnen weder vor dem Umfang noch dem Preis des Hörbuchs zurückschrecken (vgl. Häusermann 2010b, S. 177–178).

Beim Kürzen wird der Text meistens in dem Versuch, die hauptsächlichen Ereignisse der Geschichte in ihrer ursprünglichen Abfolge wiederzugeben, auf den Haupthandlungsstrang reduziert, was bei linear und einfach strukturierten Texten reibungslos verläuft. Neben dieser linearen Art des Kürzens kann auch eklektisch gekürzt werden, indem die Auswahl von Textstellen einen neuen Fokus auf das Werk legt, den die Produktion in den Mittelpunkt rücken will. Jedenfalls ist die Bearbeitung eines Textes immer eine Stellungnahme zum Text und nicht bloß die Herstellung eines neuen, verständlichen Texts. Problematisch wird es, wenn mangelnde Transparenz über zum Teil drastische Kürzungen herrscht, und wenn die Aufführung zu einer oberflächlichen Information über den Inhalt eines Texts verkommt. (Vgl. Häusermann 2010b, S. 178–181)

„Jedes Hörbuch ist in gewissem Sinne eine Neuausgabe des ihm zu Grunde liegenden Werks.“ (Häusermann 2010b, S. 145)

Bearbeitungen sind also nicht nur bei speziell auf Deutschlernende zugeschnittenen vereinfachten Hörbüchern bzw. Lektüren Usus, sondern werden auch für muttersprachliches Publikum vorgenommen und wirken oft im Sinne einer Vereinfachung, z. B. bei Jugendbuchklassikern bzw. schwer zugänglichen klassischen Texten generell. Allerdings trägt auch schon die stimmliche Interpretation alleine zur Verständniserleichterung bei.

Für Gert Ueding bezieht das Hörbuch seine Legitimität auch daraus, dass es dem Hörpublikum literarische Werke näherbringt und vermittelt, die ein Lesepublikum schon lange nicht mehr erreichen (vgl. Ueding 2011, S. 67, u. Ueding 2004, S. 25–27).

In diesem Sinn kann die Bearbeitung zielsprachiger Literatur für Fremdsprachenlernende, die aufgrund ihres Sprachniveaus die Originaltexte noch nicht ausreichend verstehen können, um ein vergnügliches Lese- bzw. Hörerlebnis genießen zu können, ebenso als legitim betrachtet werden.

Nachdem die Frage, wie aus dem literarischen Originaltext die schriftliche Vorlage für den einzulesenden Sprechtext gefertigt wird, bearbeitet worden ist, wird im Folgenden untersucht, welche Möglichkeiten der sprachlichen Umsetzung dieses Sprechtextes es gibt.

4.3 Die Kunst des Vorlesens

Die literarische Vortragskunst ist Moden unterworfen (vgl. Rühr 2008, S. 229), wie sich unschwer erkennen lässt, wenn man beispielsweise literarische Sprechplatten aus den Zwanzigerjahren des 20. Jahrhunderts (z. B. von Alexander Moissi) mit heutigen Hörbüchern vergleicht.

Zur Frage der Funktion des Vorlesens gibt es grob gesagt zwei Positionen:

Die eine besagt, dass der bzw. die Vorlesende nur die vom Text bereits vorgegebene richtige Vortragsweise entdecken und umsetzen und so die Stimme des Autors wiederbeleben müsse. Die andere hingegen geht davon aus, dass jeder Text unterschiedliche Vortragsweisen erlaubt, die in gleicher Weise legitim sein können. Die Verwandlung des Sprachkunstwerks in ein Sprechkunstwerk gilt ihr als eigenständige Kunstleistung. Letztere Position nahm Sergej Ignat'evič Bernštejn ein, der die moderne Erforschung literarischer Vortragskunst begründet hat. (Vgl. Meyer-Kalkus 2012, S. 28–29)

Nach Bernštejn haben die schriftliche und die mündlich-auditive Fassung der Dichtung gleiche Existenzberechtigung. Die überlieferten Vortragsweisen dürfen deshalb auch nicht an normativen Gesichtspunkten (wie Angemessenheit oder Werkgerechtigkeit) gemessen werden, und selbst die Autoren-Lesung kann nicht als *das* autoritative Modell für den Vortrag eines Textes betrachtet werden, sondern stellt nur eine von vielen möglichen Vergegenwärtigungen dar – freilich eine solche, die Hinweise auf die Vortragspoetik und die Intentionen des Autors erlaubt. (Meyer-Kalkus 2012, S. 30, Hervorhebung im Original)

Christian Winklers Leselehre geht auf die erste Position zurück.

In der Tradition der deutschen Vortragslehre von der Romantik über die Schallanalyse bis hin zur Sprechwissenschaft der 1950er Jahre (Christian Winkler, Irmgard Weithase, Maximilian Weller u.a.) war der Vortrag als Nachvollzug des dichterischen Schöpfungsaktes konzipiert worden, und selbst in den jüngsten Analysen zum Hörbuch kehren solche Aspekte einer Parallelisierung von Text und Vortrag – wie verwandelt auch immer – wieder, wenn nach der Umsetzung von „in Literatur vorkommender

Mündlichkeit“ in „akustisch-mediale Mündlichkeit“ gefragt wird und danach, ob diese nicht durch die konzeptuelle Mündlichkeit des Textes weitgehend vorgegeben sei. (Meyer-Kalkus 2012, S

. 29)

Winkler geht vom Primat der Mündlichkeit aus und sieht die Interpunktion als sekundären Ersatz für schriftlich nicht ausdrückbare Sprechgestaltung, von der sich das Vorlesen nicht leiten lassen, sondern den Sinn der Aussage durch Sprechgestaltung wiedererwecken soll (vgl. Heilmann 2006, S. 73). Seine Leselehre baut auf der These auf, dass verstehendes oder in Winklers Terminologie *sinnfassendes* Lesen die dem Geschriebenen zugrunde liegende Rede wiederherstellt (vgl. Funke 2006, S. 23). Sie koppelt Vorlesen und Verstehen aneinander, aber nicht in dem Sinn, wie es Hans-Georg Gadamer in einem Beispiel macht, in dem ein Student einen schwierigen Satz vorliest, der sein Verständnis übersteigt:

Wenn er den Satz [...] nicht verstanden hat, dann können auch wir ihn nicht verstehen. Hören und Verstehen sind so untrennbar, daß die ganze Artikulation der Sprache mitspricht, und nicht nur die Sprachlaute, sondern auch die Gestikulation des Sprechenden. All das muß sich zu einer überzeugenden Einheit vereinigen. Wo diese Einheit fehlt, versteht man nicht. (Gadamer 1998, S. 199)

In dem Sinn ist es wichtig, dass der oder die Vorlesende den Text verstanden hat, um ihn so vorzulesen, dass auch den Zuhörenden sein Sinn erschließbar wird.

Winkler geht aber nicht nur davon aus, dass lautes, prosodisch angemessenes Lesen notwendig ist, um einen Text sinnfassend-sinnvermittelnd zu lesen, sondern auch davon, dass sich das Sinnerfassen von selbst einstellt, wenn Lesende einen Text prosodisch angemessen laut lesen, eine These, der Funke zu Recht skeptisch begegnet (vgl. Funke 2006, S. 25–33).

Die Sinnkonstituierung des Gesamten fügt sich aus Teileinheiten zusammen, in die der Text gegliedert wird. Diese Einheiten bezeichnet Winkler als Sinnschritte, die mit einer Atemeinheit zusammenfallen. (Vgl. Heilmann 2006, S. 73–74) Heilmann merkt an, dass die Sinnschritte der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses und dem Aufnahmevermögen entsprechen (vgl. Heilmann 2006, S. 78). Sinnschritte sind zweigliedrig und wie folgt aufgebaut:

Im *Aufast*, dem Teil aufbauender Spannung, liegt die Anknüpfung an vorher Gesagtes, es folgt eine kleine Zäsur, die er als *Gelenk* bezeichnet, welches keine *Atempause*, wohl aber eine *Staupause* gestattet, woran sich der *Abast*, der Teil mit der abfallenden Spannung anschließt, der Neues beinhaltet. Dieser *Spannungsbogen* endet mit einer *Fuge*, also einer *Atempause*, die zugleich das *Sinnschrittende* markiert[.] (Heilmann 2006, S. 74, Hervorhebungen im Original)

Worthervorhebungen bezeichnet Winkler als *Schweren* und unterscheidet vier Abstufungen nach Sinnschwere, nämlich „Überschwere“, „Vollschwere“, „Kaumschwere“ und „Leichte“. Die Überschwere wird beim Sinnwort gesetzt und kommt pro Sinneinheit nur einmal vor. (Vgl. Heilmann 2006, S. 74)

Heutzutage gilt als guter Vorleser nicht unbedingt ein virtuoser Stimmartist, der den Text mit der Demonstration seiner Fähigkeiten überdeckt und übertrumpft, aber auch nicht eine neutrale Erzählstimme, die den Text mechanisch weitergibt, wenn auch Meyer-Kalkus von Verlagsseite die Tendenz ortet, einen leblosen, gestaltungsarmen Vortragsstil, der dem zerstreuten Zuhören beim Autofahren, Bügeln oder Einschlafen entgegenkommt, zu fördern (vgl. Meyer-Kalkus 2012, S. 33). Als wichtigste Aufgabe hat zu gelten, zwischen dem Text und den RezipientInnen zu vermitteln. Die Anforderungen, damit dies Unternehmen erfolgreich ist, sind hoch.

Literarische Texte, auch die größten und schönsten, existieren für uns zuerst als gedruckte Bücher. Es ist die große Aufgabe des Lesers, sie in der Phantasie zum Leben zu erwecken. Der ideale Leser erschafft das Buch zum zweiten Mal. Bei der Literatur, die zum Hören bestimmt ist, ist diese Aufgabe dem Vorleser übertragen – er ist gleichsam der Stellvertreter des idealen Lesers. Er muss über viele Qualitäten verfügen: literarische Kenntnis, sprachliches Feingefühl, Phantasie, erzählerisches Temperament, Klangvorstellung, Charakterisierungsvermögen. Und für all das hat er (oder sie) nur ein einziges Werkzeug, ein einziges Instrument: die Stimme. Es ist, mit einem Wort, eine künstlerische Aufgabe von hohem Rang. (Kesting 2012, S. 91)

Was sich mit dem Bild vom idealen Leser allerdings nicht vereinbaren lässt, ist die Notwendigkeit zur Interpretation, die sich aus dem lautlichen Vortrag ergibt. Der ideale Vorleser mag fähig sein, den Text in all seinen Facetten zu erfassen, aber nicht, ihn in der Form weiterzugeben. Winkler unterscheidet zwischen dem geschriebenen Text, der mehrdeutig sein kann, und dem Wortlaut im Sinne von laut gesprochenem Text (natürlich ist auch der Begriff Wortlaut doppeldeutig), der eindeutig ist (vgl. Funke 2006, S. 23–27).

Günstiger ist vielleicht der Begriff *exemplarischer Leser*, den Cornelia Epping-Jäger auf Christian Brückner anwendet (vgl. Brückner 2006, S. 72).

Christian Brückner, der vielen als Garant für gute Sprechkunst gilt (vgl. etwa Cornelia Epping-Jägers Interview mit Waltraut und Christian Brückner: Brückner 2012, S. 71), sieht das Hörbuch als Bereicherung sowohl für das Buch als auch für die Literaturrezipierenden, da sich durch das Hören der Interpretation des bzw. der Vortragenden neue Perspektiven auftun, die auch wieder auf das Buch zurückverweisen. Personen, die den Text zuerst hören, bekommen möglicherweise Lust, das Buch zu lesen, und diejenigen, die das Buch bereits gelesen haben, entdecken plötzlich eine neue Seite der Geschichte. (Vgl. Brückner 2012, S. 72)

Dieses Plus ergibt sich daraus, dass der oder die VorleserIn sich viel intensiver mit dem Text beschäftigt als der bzw. die normale LeserIn. Dadurch, dass der oder die VorleserIn komplexe Strukturen vorab erarbeitet und den Text an die RezipientInnen mithilfe sprecherischer-prosodischer Mittel als ein sinnvoll geordnetes Produkt weitergibt, erleichtert er oder sie ihnen die Textarbeit und durch die freibleibenden Verarbeitungskapazitäten kann ein Fantasieraum eröffnet werden (vgl. Brückner 2012, S. 75–76).

Dass die Sprechweise in hohem Maße die Rezeption von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen beeinflusst, zeigt eine Studie. Sie fand heraus, dass die Einschätzung von Verständlichkeit, Zusammenhang, Interessantheit, Einprägsamkeit, Strukturiertheit, Bedeutung und Behalten(eindruck) eines Textes von der Prosodie abhängen, während Wichtigkeit, Abstraktheit/Konkretheit, Sinn(eindruck) und Glaubwürdigkeit des Textes nicht nach der Prosodie beurteilt wurden. Die Behaltensleistung ließ sich sowohl subjektiv als auch objektiv von der Sprechweise beeinflussen, und somit lässt sich auch beschreiben, welche Sprechweise für eine verbesserte Behaltensleistung optimal ist: (Vgl. Neuber 2006, S. 132–133)

Wichtig ist neben sinngerechter Akzentuierung und Pausierung eine melodisch, dynamisch und temporal lebhaft sprecherische Umsetzung des Textes, die deutliche (aber nicht übertriebene) Emotionalisierungstendenzen sowie eine enge Kongruenz von Inhalt und Gestaltung aufweisen sollte und zudem einen gewissen prosodischen Überraschungs-

wert (Agogik, Häitationen etc.) bieten muss. Stark abträglich sind gleichförmig monotones Sprechen, aber auch stilisiert überzogene Sprechweise mit extensiven regelmäßig wiederkehrenden Mustern, wie man sie z. B. manchmal bei Stadtführungen oder Bahnhofsdurchsagen beobachten kann. (Neuber 2006, S. 133)

Eine andere Studie zeigt, dass Studierende mit sprechintensiven Berufszielen bei der stimmlich-sprecherischen Gestaltung eines Textes deutliche Mängel aufwiesen. Die Beobachtungskriterien lauteten:

- War der Gesamteindruck überzeugend? Wirkte der Sprecher engagiert? Wurde die Grundhaltung des Textes sprecherisch umgesetzt? War die Wirkungsabsicht klar?
- War die Ansprechhaltung, einschließlich Blickkontakt, angemessen?
- Wurden die sprecherischen Gestaltungsmittel Sprechspannung, Gliederung und Akzentuierung, Melodieführung, Sprechtempo und Lautstärke, Klangfarbe, Artikulation sinndeutend und differenziert eingesetzt?
- War das nonverbale Verhalten auffällig?

Zusammengefasst: Hat der Sprecher selbst den Sinn erfasst? Wurde er seiner Mittlerfunktion gerecht? War in seiner Vortragsweise zu spüren: Ich lese nicht als Fähigkeitsnachweis, sondern gestalte für Hörer, will sie erreichen, sie anrühren, etwas bei ihnen bewirken? (Lemke 2006, S. 124)

Es stellte sich heraus, dass 14,5% der Studierenden durch fehlende Ansprechhaltung, 13,4% durch überhöhtes Sprechtempo, 9,1% durch monotones, undifferenziertes Sprechen und 5,5% durch mangelnde Sinnerfassung auffielen (vgl. Lemke 2006, S. 125).

Bei medienvermitteltem Vortragen drückt sich die Ansprechhaltung nicht durch Blickkontakt und nonverbales Verhalten aus, der Bezug auf das Hörpublikum ist aber ein wichtiges Kriterium. Die Hauptkategorie rhetorischer Sprechkunst, die Angemessenheit (*aptum, decorum*), besagt, dass SprecherIn, Rede und HörerIn in wechselseitiger Angemessenheit interagieren müssen (vgl. Ueding 2011, S. 66), Aristoteles bezeichnete gar die Zuhörerschaft als richtunggebend für die Rede (vgl. Ueding 1998, S. 51). Der oder die Vorlesende im Tonstudio hat ein Bild vom Publikum im Kopf, an das er oder sie sich wendet und passt seine Sprechweise darauf hin an. Figuren werden für Kinder oft plastischer dargestellt als für Erwachsene, und auch kulturell gibt es Unterschiede, welche Sprechhaltungen sich ein Publikum erwartet. (Vgl. Häusermann 2010b, S. 187) An dieser Stelle bin ich der Meinung, dass das Authentizitätskriterium, dass authentische Texte für ein

muttersprachliches Publikum produziert zu sein haben, aufgeweicht werden sollte. Es kann nämlich beispielsweise dazu führen, dass Erwachsene mit Texten konfrontiert werden, die eigentlich für ein kindliches oder jugendliches Publikum produziert wurden und nur in geringem Maße ihren Interessen entsprechen. Solange die Produktion weiterhin ästhetische vor didaktische Ziele stellt und der Textsorte angemessen verfährt, im Falle einer literarischen Produktion also Merkmale von Literarizität aufweist und von Profis nach den Regeln der Sprechkunst vorgelesen wird, können eigens für Deutschlernende produzierte Hörbücher als quasi-authentisch bezeichnet werden (vgl. Solmecke 1996, S. 85). Es gibt natürlich auch Hörbücher, für die nichtprofessionelles Sprechen authentisch ist, besonders wenn Sach- oder auch literarische Texte vom oder von der AutorIn eingelesen werden. Für Deutschlernende ist aber die größtmögliche Unterstützung des Hörverständnisses durch kompetente Vorlesende wünschenswert.

Häusermann nennt einige Leitmerkmale der Sprechweise nichtprofessioneller Sprecher, und zwar:

1. *Monotonie*: Ungeachtet der unterschiedlichen Funktion der Sätze wird die gleiche Satzmelodie über mehrere Sätze hinweg beibehalten, bzw. die Sprachmelodie stimmt nicht mit der Funktion eines Satzes überein.
2. *Zu gleichförmiges Tempo*: Professionelle SprecherInnen sprechen eingeschobene Nebensätze oder längere attributive Ausdrücke möglicherweise gerafft, während die Hauptaussage im normalen Tempo gesprochen wird, um die Veränderungen in der sprachlichen Handlungsform zu charakterisieren. Nichtprofessionelle SprecherInnen haben dazu meist keine Verarbeitungskapazitäten frei, da sie zu sehr auf die einzelnen Wörter und Sätze konzentriert sind, als dass sie den Text zu einem dialogischen Ganzen aufbauen könnten.
3. *Expressivität durch stimmliche Veränderung*: Stimmveränderungen sind beim rollenspielenden Lesen normal, bei Sachtexten jedoch unüblich.
4. *Zu laut oder leise*: Das Sprechen im Studio vor einem hochempfindlichen Mikrofon erfordert eine Sprechweise, wie man sie

vor Zuhörenden in geringer Distanz wählen würde. (Vgl. Häusermann 2010b, S. 200–201)

Dazu kommt, dass die Körperhaltung über die Dauer der Aufnahme möglichst unverändert und die Stimmqualität konstant bleiben sollen, damit Anschlussstellen durch Schnitt und Nachbearbeitung nicht wahrnehmbar sind (vgl. Schnickmann 2007, S. 39).

Mit diesen Kriterien kann der Grad der Professionalität eines Sprechers bzw. einer Sprecherin bestimmt werden. Darüberhinaus können unterschiedliche Sprechweisen unterschieden werden, die die Art der Vermittlung bestimmen. Als immer noch relevant gilt der Sprechwissenschaft Johann Wolfgang von Goethes Unterscheidung zwischen Rezitation und Deklamation: (Vgl. Häusermann 2010b, S. 185)

Unter Rezitation wird ein solcher Vortrag verstanden, wie er ohne leidenschaftliche Tonerhebung, doch auch nicht ganz ohne Tonveränderung zwischen der kalten, ruhigen und der höchst aufgeregten Sprache in der Mitte liegt. Der Zuhörer fühle immer, dass hier von einem dritten Objekte die Rede sei. (Goethe 1998, S. 254)

Das dritte Objekt meint den zugrunde liegenden Text, hinter den der oder die SprecherIn zurücktritt, wohingegen bei der Deklamation die Vorlage hinter der sprachlichen Ausgestaltung schwimmt (vgl. Rühr 2008, S. 227).

Ganz anders aber ist es bei der Deklamation oder gesteigerten Rezitation. Hier muss ich meinen angeborenen Charakter verlassen, mein Naturell verleugnen und mich ganz in die Lage und Stimmung desjenigen versetzen, dessen Rolle ich deklamiere. Die Worte, welche ich ausspreche, müssen mit Energie und dem lebendigsten Ausdruck hervorgebracht werden, so dass ich jede leidenschaftliche Regung als wirklich gegenwärtig mit zu empfinden scheine. (Goethe 1998, S. 254)

Heute bezeichnet man das Deklamieren als *rollenspielendes Lesen* und das Rezitieren als *vermittelndes Lesen* (vgl. Häusermann 2010b, S. 192). Eckert unterscheidet, der Terminologie der *drama activities* folgend, das *rollenspielartige Lesen*, bei dem eine literarische Figur durch eine Sprechmaske dargestellt und durch Stimmgebung charakterisiert wird, der Erzähler zum Akteur verwandelt wird und jede Figur sowie der Erzähler eine eigene extralinguistische Stimmeigenschaft erhält, vom *Lesen als Simulation*, das rezitierend im Erzählstil erfolgt und bei dem nur die extralinguistische

Stimmeigenschaft des Erzählers zum Ausdruck kommt. Extralinguistische Stimmeigenschaften sind die ständigen Persönlichkeitsmerkmale des oder der Sprechenden im Unterschied zu den situationsabhängigen paralinguistischen Stimmelementen, die Erstaunen, Langeweile und anderes zum Ausdruck bringen. (Vgl. Eckert 2006, S. 19)

Vom vermittelnden Lesen kann noch das *ermittelnde Lesen* unterschieden werden, das der Erstlektüre zur Sinnermittlung, bei der noch keine Interpretation möglich ist (wenngleich geübte SprecherInnen einen Text auf Anhieb vermittelnd lesen können), entspricht. Die Leseweise ist durch zu viele Betonungen und zu geringe melodische und rhythmische Variation charakterisiert. Ermittelndes Lesen kann ein punktuelles Stilmittel professionellen Sprechens sein, z. B. wenn die Figur einen eben erhaltenen Brief für sich liest, zeugt aber von unzureichender Vorbereitung eines bzw. einer ungeübten Sprechenden, wenn es über längere Strecken bzw. an unpassenden Stellen eingesetzt wird. (Vgl. Häusermann 2010b, S. 187–188)

Bei literarischen Texten kann zwischen den Polen Rezitation und Deklamation noch eine dritte Position bezogen werden, und so ergeben sich drei Erzählweisen:

distanziertes Erzählen (vermittelnd)
engagiertes Erzählen (Rollenspiel für den Erzähler, nicht aber für die anderen Figuren)
engagiertes und spielendes Erzählen (Rollenspiel für den Erzähler und auch die anderen Figuren) (Häusermann 2010b, S. 210, Hervorhebungen im Original)

Beim engagierten Erzählen lässt der Erzähler seine eigenen Emotionen erkennen, gibt aber die Rede der Figuren nur zitierend wieder. (Vgl. Häusermann 2010b, S. 210)

Die Entscheidung, wie ein Text gelesen wird, betrifft die Makroebene des Textes und ist vor dem Beginn der Interpretation zu treffen und prinzipiell über den gesamten Text durchzuhalten, wenngleich dies nicht immer der Fall ist. Im Folgenden wird dargestellt, über welche stimmlichen Ausdrucksmittel der bzw. die SprecherIn verfügt, um den Text sowohl auf der Makro- als auch der Mikroebene zu gestalten.

4.4 Sprechstil

Die Sprechweise eines Sprechers bzw. einer Sprecherin ist nach Eberhard Stock eine Kombination aus dem elementaren Stimmausdruck und dem intendierten Sprechausdruck. Während der elementare Stimmausdruck mit seiner individuell spezifischen Lautheit und Tonhöhe inklusive nicht bewusst gesteuerter stimmlicher Varianten bei Basisemotionen wie Wut, Angst und Lust physiologisch bedingt ist, wird der Sprechausdruck durch den Sozialisationsprozess geprägt. Er signalisiert die Sprecherintention und eine Aussageabsicht und zählt Prosodie und Artikulation zu seinen Merkmalsbereichen. (Vgl. Travkina 2010, S. 88–89)

4.4.1 Charakteristika der Stimme

Die *Stimme* ist spätestens seit Gérard Genettes *Diskurs der Erzählung* eine zentrale Kategorie in der Erzählforschung (vgl. Gruber 2011, S. 27). Allerdings wurde sie da nur als Metapher in ihrer strukturellen Funktion verwendet, während die physische Seite der Stimme in Verbindung mit der metaphorischen in jüngeren Forschungen an Bedeutung gewinnt. Im Hörbuch spielen beide Ebenen zusammen: Die Stimmen im Text werden von den individuellen Stimmen der HörbuchsprecherInnen zum Klingen gebracht. (Vgl. Janz-Peschke 2010, S. 255)

Die Stimme, begriffen als eigenständiges sinnliches künstlerisches ‚Material‘, ernst genommen in den für sie charakteristischen Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten, wird, in ihrer medialen Inszenierung und in der Ausbildung einer auch von technischen Bedingungen geprägten eigenen Stimmästhetik, zum wesentlichen Element der ästhetisch-medialen Potenziale des Hörbuchs. (Hachenberg 2004, S. 30)

Die Stimme ist auch das zentrale Medium der Bedeutungsvermittlung des Hörbuchs (vgl. Gruber 2011, S. 27). Das Phänomen der Stimme zeichnet sich durch Gegenwärtigkeit und Flüchtigkeit aus, gehört also schon im Moment des Erklingens der Vergangenheit an. Im Hörbuch ist die Stimme technisch vermittelt und ihr Erklingen gestaltet sich damit als Aktualisierung einer doppelten Vergangenheit. Somit erhält die Hörbuchstimme die Dimension eines paradoxen Nähe-Distanz-Verhältnisses. (Vgl. Gruber 2011, S. 31)

Die unverstellte Sprechstimme lässt Rückschlüsse auf Alter, Geschlecht, Gefühlslage sowie unter Umständen Besonderheiten der Physiognomie, Gesundheit oder Gewohnheiten (z. B. Rauchen) der sprechenden Person zu (vgl. Schnickmann 2007, S. 26). Zur Beschreibung einer Stimme dienen folgende Merkmale: Der *Stimmumfang*, die *Indifferenzlage* oder *mittlere Sprechstimmlage*, d. h. die Stimmlage, in der mit minimalem Kraftaufwand gesprochen werden kann – sie umfasst den unteren Sprechbereich, die *Klangfarbe* (hell bzw. dunkel), die *Klangfülle* oder Sonorität und schließlich, ob sie *Geräuschanteile* enthält und klar, behaucht, knarrend, gepresst oder rau klingt (vgl. Travkina 2010, S. 115).

Auch der Klang der Stimme ist Moden unterworfen. Folgende Stimm-eigenschaften gelten zeitgenössischen ZuhörerInnen als angenehm bzw. schön:

- Die Stimme sollte keinerlei pathogene Störungen aufweisen.
- Gleichzeitig sollte die Stimme frei von Nebengeräuschen und Fehlüberspannungen sein.
- Ein langer, kaum tönender Atem und guter Lufthaushalt gekoppelt mit einer effizienten Stimmgebung im Kehlkopf wirken positiv.
- Die Stimme sollte kräftig sein, über einen genügenden Resonanzklang und ein warmes Timbre verfügen.
- Die Sprechhöhe sollte innerhalb der natürlichen Indifferenzlage des Sprechers liegen, die Stimme somit entspannt und natürlich klingen. Dabei werden bei Männern besonders tiefe Stimmen als positiv bewertet. Als negativ werden dagegen zu hohe Stimmen und mangelnde Tonhöhenvariation (Monotonie) bewertet.
- Die Stimme sollte über ausreichende Dynamik verfügen, d. h. in jeder Höhe beliebig kräftig oder leise klingen können.
- Bei Frauen wirkt sich zudem ein mäßiger Flüsteranteil positiv aus.
- Als unangenehm gilt ein harter Stimmansatz etwa durch ein ruckartiges Auseinanderreißen der Stimmlippen.
- Stimmen mittleren oder jüngeren Alters werden im Durchschnitt positiver empfunden als ältere. (Schnickmann 2007, S. 29)

Der Stimmausdruck ist neben der gestalterischen Stilistik und Kreativität das zentrale Kriterium bei der Wahl der Besetzung einer Hörbuchproduktion. Externe relevante Faktoren sind Alter und Geschlecht, die mit denen des Erzählers bzw. einer literarischen Figur übereinstimmen können. (Vgl. Schnickmann 2007, S. 39) Bei von einer Person rollenspielartig gelesenen Texten ergeben sich zwangsläufig die Konstellationen, dass ein Sprecher auch die direkte Rede der weiblichen literarischen Figuren bzw. eine Sprecherin die

direkte Rede der männlichen literarischen Figuren interpretiert. Erstere Konstellation wirkt oft ungewollt erheiternd und hat einen negativen Einfluss auf die Bewertung der weiblichen Figuren, der in umgekehrter Weise bei männlichen Figuren, die von Frauenstimmen interpretiert werden, nicht festzustellen ist. (Vgl. Eckert 2006, S. 20)

Zu berücksichtigen sind weiters die Studio- und Mikrofonerfahrung, der Zusammenklang mit anderen SprecherInnen und ihren Stimmen und die Prominenz eines Sprechers bzw. einer Sprecherin, da sein bzw. ihr Image (z. B. als SchauspielerIn) mit der Rolle interagiert. Allerdings werden prominente SprecherInnen oft aus dem Kalkül gewählt, dass sie die Verkaufszahlen fördern.

4.4.2 Merkmale sprecherischer Gestaltung

Die interpretatorische Leistung des Sprechers bzw. der Sprecherin liegt unter anderem darin, „den Text in größere Sinnschritte zu gliedern und diese entsprechend ihrer Funktion verständlich zu transportieren“. (Häusermann 2010b, S. 195) Durch Klanganpassung muss auch die jeweils neue Funktion jeden neuen Abschnitts erkenntlich gemacht werden (vgl. Häusermann 2010b, S. 195). Die größten Gestaltungsmöglichkeiten dafür bietet die Prosodie (vgl. Schnickmann 2007, S. 34). „Ihr Einsatz erfolgt nach sprachimmanenten, inhaltlichen, ästhetischen, medienspezifischen und gegebenenfalls auch pädagogischen Kriterien.“ (Schnickmann 2007, S. 34) Neben der Gliederung in Sinneinheiten, die eine *strukturierende Aufgabe* ist, erfüllt die prosodische Gestaltung noch *kommunikative Aufgaben* wie die Unterscheidung der Satzmodi und die Markierung der Informationsstruktur durch Betonung, *emotionale Aufgaben*, nämlich die Vermittlung von Einstellungen und Gefühlszuständen durch Intonationskurven, oft gepaart mit Veränderungen der Stimmqualität und *ästhetische Aufgaben* der Spannungserzeugung und musikalisch-klanglichen Ausgestaltung (vgl. Schnickmann 2007, S. 35).

Die Gestaltungsmittel der Prosodie sind nun:

- *Temporaler Akzent*: Die Parameter des temporalen Akzents sind Sprechgeschwindigkeit, Rhythmus, Pausen und Zäsuren. Die

Sprechgeschwindigkeit¹⁶ hängt vom Individuum ab, ist aber an die Aufnahmefähigkeit der Hörenden und auch den Verständlichkeitsgrad des Textes anzupassen. (Vgl. Schnickmann 2007, S. 35) „Das Grundtempo sollte das Verständnis und Mitdenken des Hörers ermöglichen, ohne ihn zu über- oder unterfordern.“ (Schnickmann 2007, S. 35) Die Tempovariation verleiht dem Text Konturen und dient zur Spannungserzeugung und Gliederung, ebenso wie die Gestaltung der Pausen und Zäsuren. Eine monotone Sprechweise ist ermüdend, die Variierung des Rhythmus erhöht die Verständlichkeit und Attraktivität der Aufnahme. (Vgl. Häusermann 2010b, S. 195)

- *Dynamischer Akzent*: Lautstärkevariationen sind ein Mittel der Betonung von Sinnschritten, meist aber in Kombination mit Melodie und Zäsuren (vgl. Schnickmann 2007, S. 36). Ein häufiger Fehler ist, dass zu viele Betonungen gesetzt oder falsche Wörter betont werden (vgl. Häusermann 2010b, S. 195).
- *Melodischer Akzent*: Die Sprechmelodie resultiert aus der Tonhöhenvariation. Jedes Wort hat einen Wortakzent, und auch der Satzakzent unterliegt Normen, dennoch gibt es für jeden Satz eine Varianz möglicher Sprechmelodien. Die Länge des Melodiebogens kann ebenso variieren wie der Tonumfang und die Positionierung des Höhepunktes. (Vgl. Schnickmann 2007, S. 36) Um Monotonie zu vermeiden, sollten nicht mehrere Sätze hintereinander mit der gleichen Melodie gesprochen werden (vgl. Häusermann 2010b, S. 195).
- *Artikulatorischer Akzent*: Professionelle SprecherInnen können die Regeln der Orthophonie korrekt anwenden. Allerdings ist auch die Wahl des Grades der Lautung ein Stilmittel (meistens zur sozialen oder regionalen Zuordnung einer Person) – von der reinen über die gemäßigte Hochlautung bis zur Umgangssprache oder Dialektlautung. Die Artikulationsschärfe sinkt dabei. (Vgl. Schnickmann 2007, S. 36)

¹⁶ Als Richtwerte können gelten: langsames Sprechen bei bis zu 3 Sprechsilben pro Sekunde bzw. ca. 90 Wörter pro Minute, normales Sprechen bei etwa 4 Sprechsilben pro Sekunde bzw. bis zu 140 Wörter pro Minute, schnelles Sprechen bei über 4 Sprechsilben pro Sekunde oder mehr als 140 Wörter pro Minute und sehr schnelles Sprechen bei über 5 Sprechsilben pro Sekunde oder über 150 Wörtern pro Minute. (Vgl. Pabst-Weinschenk 2006, S. 141)

Ein weiteres Stilmittel ist der bewusste Einsatz verschiedener Atemtechniken, die unabhängig von der Artikulation eingesetzt werden können und daher den ästhetischen Eigenwert des Hörbuchs in besonderer Weise bestimmen (vgl. Baum 2004, S. 47). In Anbetracht der Vielfalt an sprecherischen Gestaltungsmitteln kann affirmiert werden: „Das akustische Ausdruckssystem scheint ungleich flexibler zu sein als das semantische und syntaktische.“ (Baum 2004, S. 47)

Nun, da die Merkmale des akustischen Textes erschöpfend behandelt sind, wird auf das physische Produkt eingegangen, das neben dem Datenträger (meist einer Audio-CD), auch von Paratexten begleitet wird, sogar, wenn es in virtueller Form als Download angeboten wird.

4.5 Paratexte und Aufgaben bzw. Übungen

Die Editionspraxis von Hörbüchern lässt häufig zu wünschen übrig. Je nach Prominenz wird der Name von AutorIn oder SprecherIn in den Vordergrund gerückt, in manchen Fällen fehlen jedoch sämtliche Daten zum Sprecher bzw. zur Sprecherin, ebenso wie Angaben zum Mitschnitt und zu Zeit und Ort der Aufnahme. Grad und Ausmaß der Bearbeitung bzw. Kürzung werden oft nicht transparent gemacht und Interpretationshinweise sind selten zu finden. (Vgl. Ueding 2004, S. 27)

Die Beurteilungskriterien der Jury der Hörbuch-Bestenliste des Hessischen Rundfunks sind neben Inhalt, Sprecherleistung, Dramaturgie und eventuellen Kürzungen auch technische Qualität und Ausstattung. Die technische Qualität meint vor allem Klangqualität und die regelmäßige Setzung von Tracks, die Ausstattung, die Ausführlichkeit und den Informationswert des Booklets. (Vgl. Meyer-Kahrweg 2007, S. 77–81)

Im Fall der in dieser Arbeit untersuchten Hörbücher sind die Paratexte sehr umfangreich. Erstens ist der gesamte Hörtext zum Mitlesen abgedruckt, zweitens wird das Produkt als Buch mit Audio-CD zum Mithören präsentiert, das Hauptaugenmerk also auf den geschriebenen Text gelegt.

Außerdem werden zumeist zu jedem Kapitel Aufgaben bzw. Übungen angeboten. Im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* werden verschiedene Übungsformen nach Fertigkeit bzw. Fähigkeit vorgestellt (vgl. Bausch, Christ u. Krumm 2003, S. 277–320). Irmgard Honnef-Becker zeichnet verschiedene Möglichkeiten nach, Aufgaben bzw. Übungen zum Hörverstehen einzuteilen (vgl. Honnef-Becker 1996, S. 63–64). Hier soll nur wieder auf die Ebenen-Typologie nach Solmecke¹⁷ hingewiesen werden, nach der Aufgaben zum Wiedererkennen, Aufgaben zum Verstehen, Aufgaben zum analytischen Verstehen und Aufgaben zur Evaluation unterschieden werden (vgl. Solmecke 1993).

Solmecke schlägt folgende Komponentenübungen zum Wiedererkennen vor, die zwar in keinem der untersuchten Hörbücher vorgeschlagen werden, aber dennoch ohne weitere Vorbereitung eingesetzt werden können:

Betonung und Intonation haben eine wichtige Funktion für das Verstehen der Satzbedeutung. Diese Tatsache sollte den Lernenden durch entsprechende Übungen bewußt gemacht werden, am besten durch Nachzeichnen der Intonationskurve während des Texthörens. (Solmecke 1993, S. 57)

Generell fördert die Verwendung von Paralleltexten, also von wörtlich übereinstimmenden gesprochenen und geschriebenen Texten, die gerade bei umgangssprachlichen Hörtexten nicht einfache Wahrnehmung von Wort-, Satzteil- und Satzgrenzen. Geschriebene Texte verdeutlichen diese Grenzen durch Zwischenräume und Zeichensetzung. Umgekehrt hilft die Intonation beim Erkennen und Abgrenzen zusammengehörender Wortgruppen im Satz, die nicht durch Zeichensetzung markiert sind – eine wichtige Voraussetzung für das Zusammenfassen von Einzelbedeutungen und damit für das Verstehen und Behalten von Inhalten. Segmentierungsaufgaben können den Lernenden die Erfassung dieser Wort-/Sinngruppen und auch den Nutzen des lauten Lesens für das Verstehen und Behalten verdeutlichen und geläufig machen. (Solmecke 1993, S. 58)

Die Segmentierungsaufgabe besteht darin, „einen bisher nicht bearbeiteten Text halblaut zu lesen und gleichzeitig Sinn Grenzen zu markieren.“ (Solmecke 1993, S. 58) Das Ergebnis der Lernenden kann dann mit dem Hörbuchtext verglichen werden.

Danach können diese Passage von den Lernenden geübt und schließlich aufgenommen werden, sodass sie selbst ein Hörbuch produzieren.

¹⁷ Vgl. Kap. 3.3.2.

Aus einer Lehrwerkanalyse schließt Honnef-Becker, dass in den Lehrwerken hauptsächlich Aufgaben zum selektiv-detaillierten Hören gestellt werden, die das Verstehen im Sinne von Informationsentnahme kontrollieren (vgl. Honnef-Becker 1996, S. 65).

Die Begriffe Aufgaben und Übungen werden hier noch unscharf verwendet, Huneke u. Steinig differenzieren sie folgendermaßen:

Das Ziel von Übungen ist korrekte Sprachverwendung, sie sind demnach sprachbezogen, während Aufgaben das Gelingen von Mitteilung und Verstehen zum Ziel haben, sie sind also mitteilungsbezogen. Übungen werden vom Lehrer erstellt, Aufgaben hingegen entstehen im Unterrichtsprozess. Bei Übungen ist ein Lösungsweg vorgeplant und es gibt nur eine richtige Lösung, wodurch die Orientierung an der (sprachlichen) Norm gefordert und gefördert wird, bei Aufgaben jedoch wird die Autonomie gefördert und gefordert, indem die Lösungswege von den LernerInnen gefunden werden müssen und mehrere Lösungen möglich sind. Übungen orientieren den oder die Einzelne/n auf die Übungsvorlage, während Aufgaben die Kooperation mit anderen fordern und fördern. Übungen haben überdies eine dienende Funktion, nämlich die Lösung von Aufgaben zu erleichtern, wodurch Aufgaben dem Übungsgeschehen übergeordnet sind. Zuletzt sind Übungen tendenziell geschlossen, Aufgaben tendenziell offen. (Vgl. Huneke u. Steinig 2010, S. 221)

Fremdsprachlicher Kompetenzerwerb ist auf Üben angewiesen: Komplexes wird in Teilfertigkeiten zerlegt und durch variierendes Wiederholen leichter verfügbar gemacht. Problematisch kann dabei werden, dass sprachliche Komplexität oft nicht verlustfrei reduziert werden kann, dass Lernende hinreichend starke Motive für das Üben benötigen, dass ihre individuellen Lernstrategien auch individuelle Lernwege erfordern und dass Übungen dazu tendieren, formal-sprachbezogen zu sein und nicht kommunikativ-mitteilungsbezogen. Deshalb werden übergreifende und hinlänglich komplexe Aufgaben benötigt, in deren Rahmen die Lernenden eigene Handlungsziele verfolgen können. Übungen und andere Lernaktivitäten ordnen sich in diese Aufgabenrahmen ein und können so funktional werden. (Huneke u. Steinig 2010, S. 222)

Die dienende Funktion der Übungen kann durchaus dahingehend verstanden werden, dass Aufgaben in der aktuellen didaktischen Diskussion einen höheren Stellenwert innehaben, während isolierte Übungen, die nur um des Übens willen konstruiert worden sind und in keinen kommunikativen

Zusammenhang eingebettet sind, eher angeprangert werden. Wilfried Krenn plädierte sogar dafür, Aufgabenorientierung als neue Designmethode für den Fremdsprachenunterricht zu etablieren (vgl. Krenn 2007).

Da in den Hörbüchern für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht hauptsächlich klassische Übungen zur Kontrolle des Verständnisses angeboten werden, wird auf die Aufgabenorientierung an dieser Stelle nicht genauer eingegangen. Die einzelnen Aufgaben- und Übungstypen werden dann am konkreten Beispiel benannt.

Bei konventionellen Texten, die zu Unterrichtszwecken eingesetzt werden, dienen Aufgaben dazu, Verstehensabsichten zu schaffen¹⁸ und definieren somit den Rezeptionsstil, der am besten zur Lösung der Aufgabe führt. Bei Kontrollübungen des Textverständnisses handelt es sich dabei häufig um selektives Hören bzw. Lesen.

Literarische Texte werden in der Regel anders rezipiert, und diese Art der Rezeption zu üben, kann auch als Argument für deren Einsatz im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, aber auch im muttersprachlichen Unterricht, von dem Funke ausgeht, gelten.

Leseverstehenstests überprüfen in der Regel, wie gut Probanden zu einem Text Fragen beantworten können, die ihnen vorgegeben werden. Es gibt aber zumindest eine Art „gekonnten“ Lesens, die darauf beruht, dass das Lesen eines Texts auch ohne den Anstoß solcher Fragen weiterführende interpretatorische Vorgänge auszulösen vermag. Dafür könnte eine unspezifisch ausgerichtete Aufmerksamkeitsbereitschaft ausschlaggebend sein. (Funke 2006, S. 31)

Solmecke spricht von *extensivem Hören oder Lesen*, wenn es um Vergnügen oder Unterhaltung geht, nennt aber weitere Situationen, die das globale Erfassen des Textsinnes erfordern, auf deren Bewältigung demnach die Rezeption der Hörbücher bzw. Lektüren vorbereiten kann (vgl. Solmecke 1993, S. 26).

Die Lösung der Übungen sollte also nicht Ziel der Rezeption sein, sondern die Übungen sollten als Hilfe dafür fungieren, die kommunikative Aufgabe, auf die sich Lernende und Lehrende im Vorfeld geeinigt haben (oder die sich ein/e

¹⁸ Vgl. Kap. 3.3.4.

Deutschlernende/r selbst gestellt hat), nämlich die erfolgreiche Rezeption des Textes, zu erfüllen.

Im Folgenden werden die gewonnenen Ergebnisse zur Bearbeitung des Ausgangstextes, zur Gestaltung des mündlichen Vortrags und zu den Aufgaben bzw. Übungen sowie den Paratexten in das Ablaufmodell der Analyse eingebunden.

4.6 Ablauf der Analyse

4.6.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Untersucht werden in dieser Arbeit Hörbücher, die speziell für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht produziert werden. Alle vier Verlage, die solche Hörbücher produzieren, nämlich Cornelsen, Hueber, Klett und Langenscheidt, bieten sie in der Medienkombination Buch plus Audio-CD an. Hueber bietet einige Titel auch als digitales Produkt zum Download an. Dabei ist es möglich, die PDF-Datei und die MP3-Datei in Kombination oder in manchen Fällen auch unabhängig voneinander herunterzuladen. Die Titel der Reihe Cideb, die über den Klett-Verlag vertrieben wird, können auf der Seite <http://www.blackcat-cideb.com/243-lesen-und-uben> (Stand: 13.1.2013) auch als Hörbuch als MP3-Datei heruntergeladen werden. Cornelsen bietet eine Reihe und Klett einen Titel auch als mobile Applikation für iPhone, iPad und iPod an. Auch im Internet, nämlich auf der Seite <http://www.deutsch24.net> (Stand: 13.1.2013), kann man didaktisierte Hörbücher finden, in diesem Fall ohne begleitenden schriftlichen Text.

Die meisten Titel werden speziell für Deutsch-als-Fremdsprache-Lernende verfasst. Auf obengenannter Internetadresse werden jedoch authentische Hörbücher angeboten. Am beliebtesten sind auch im Deutsch-als-Fremdsprache-Bereich Krimis bzw. Detektivgeschichten,¹⁹ alle vier genannten Verlage bieten eine oder mehrere Reihen sowohl für Erwachsene als auch für Jugendliche an. Klett und Hueber bieten auch Erzählungen speziell für Jugendliche an, Hueber darüber hinaus Märchen für Kinder. Beliebt sind auch Fortsetzungsserien, die die Abenteuer und Alltagsgeschichten eines Personenkreises

¹⁹ Vgl. Kap. 2.4.2.

erzählen, bei Langenscheidt die FreundInnen rund um Leos Kneipe bzw. die SchauspielerInnen, die auch aus den Videos zu Berliner Platz bekannt sind, bei Cornelsen eine Familie und bei beiden Verlagen sowie bei Hueber die DetektivInnen der Krimireihen. Hueber verfügt über das breiteste Angebot, der Verlag bietet auch besonders leicht verständliche *Lese-Novelas* für das Niveau A1 an. Diese werden, ebenso wie die Krimis und eine Reihe mit Kurzgeschichten, in einer Box angeboten, wie sie für DVDs verwendet wird. Dadurch steht der Audiodatenträger im Vordergrund und erweckt nicht, wie in anderen Fällen, den Eindruck einer Zugabe. Soll das Werk aber als literarisches vermarktet werden, wird es als Buch mit Audio-CD angeboten, wie die Erzählungen von Leonhard Thoma, einem Autor, der seine Texte speziell für Deutschlernende verfasst. Über Hueber bezogen werden kann eine Produktion vom Verlag für Deutsch Renate Luscher, die das Geschichtenerzählen zum Thema hat. Bearbeitungen von Titeln aus dem Kanon der deutschsprachigen Literatur bieten die Verlage Hueber und Klett.

Zur näheren Analyse wurden aus den vorhandenen Titeln zwei ausgewählt, die sich von ihrer Anlage her gut zu einer auditiven Umsetzung eignen, nämlich aus der Reihe *Cideb – Lesen und Üben Der Schimmelreiter* und aus der Reihe *Leichte Literatur* vom Verlag Hueber *Fräulein Else*.

4.6.2 Fragestellung der Analyse

Um die Richtung der Analyse zu bestimmen, ist es hilfreich, den Text in ein Kommunikationsmodell einzuordnen (vgl. Mayring 2010, S. 56). Das Modell der ästhetischen Kommunikation ist dem einfachen Kommunikationsmodell von Sender – Botschaft – Empfänger gegenüber zu erweitern, Tilla Schnickmann stellt es folgendermaßen dar:

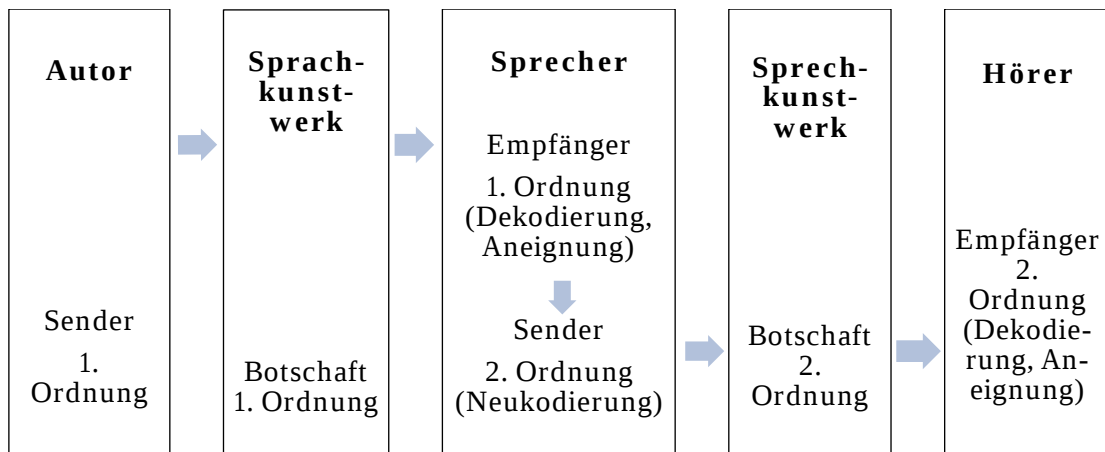


Abb. 5 (Schnickmann 2007, S. 31)

Nicht im Modell reflektiert ist, dass das Sprachkunstwerk, bevor es durch die Sprechinstanz dekodiert und neukodiert wird, in vielen Fällen mehr oder weniger stark modifiziert wird – im Falle der in der vorliegenden Arbeit untersuchten Texte so stark, dass ein neuer Text daraus entsteht. Damit dieses Modell trotzdem auf die untersuchten Texte anwendbar ist, muss unter der Autorinstanz nicht der Autor des Originaltextes, sondern der Autor bzw. die Autorin der Bearbeitung verstanden werden. Auch wenn der Schritt vom Sprachkunstwerk 1 zum Sprachkunstwerk 2 im Modell nicht berücksichtigt ist, ist er für die Analyse von Bedeutung.

Die Richtung der Analyse ist, die Merkmale, die aus dem Sprachkunstwerk ein Sprechkunstwerk machen, zu benennen und zu evaluieren. Die Analyse knüpft an die oben dargelegten theoretischen Überlegungen an, die Literatur-, Buch- und Sprechwissenschaften zur Analyse von Hörbüchern angestellt haben. Die zentralen Fragestellungen lauten:

Wie ist der ästhetische Wert der untersuchten speziell für Deutsch-als-Fremdsprache-Lernende produzierten Hörbücher zu beurteilen?

Inwiefern sind die genannten Hörbücher darauf ausgelegt, Deutsch-als-Fremdsprache-Lernenden die Rezeption zu erleichtern und sie beim Spracherwerb zu unterstützen?

4.6.3 Festlegung der Kategorien

Die Analyse wird in drei Teile aufgeteilt, nämlich erstens die Analyse des dem Hörbuchtext zugrunde liegenden Sprechtextes in seinem Spannungsverhältnis zum Originaltext, zweitens die Analyse des akustischen Hörbuchtextes und drittens die Analyse der Begleittexte, insbesondere der Aufgaben und Übungen.

Die Analyse der Bearbeitung des Ausgangstextes umfasst insbesondere die Wahl der Gattung (ob Lesung, inszenierte Lesung oder Hörspiel)²⁰ und Ausmaß und Qualität der Kürzung bzw. Dramatisierung. An dieser Stelle interessiert auch, welche Lesart aus dem ursprünglichen Text herausgearbeitet, was weggelassen und ob ein neuer Fokus auf einen bestimmten Aspekt des Werks gelegt wurde.

Die Analyse des Hörbuchtextes beschäftigt sich sowohl mit den Grundzügen als auch mit der konkreten stimmlichen Ausgestaltung des mündlichen Vortrags. Zunächst wird ermittelt, welche Art des Erzählens (distanziertes, engagiertes oder engagiertes und spielendes Erzählen)²¹ angewendet wird und welche Wirkung sie auf den Text hat. Kriterien der Stimmanalyse sind die Wahl der bzw. des Sprechenden nach Geschlecht und (hörbarem) Alter im Vergleich zu den Figuren und gegebenenfalls Prominenz sowie die Charakteristika der Stimme nach Stimmumfang, Indifferenzlage, Klangfarbe, Klangfülle und Geräuschanteilen.²² Allerdings ist die Beurteilung dieser Charakteristika immer subjektiv. Wenn der Text durch mehrere SprecherInnen umgesetzt wird, ist auf den Zusammenklang der SprecherInnen und die Stimmigkeit der Übergänge zu achten.

Ausschlaggebend für die Wirkung des Vortrags ist der Einsatz der Gestaltungsmittel der Prosodie, im Detail des temporalen, dynamischen, melodischen und artikulatorischen Akzents.²³ Als Basis für die Analyse werden im Sprechtext die Betonungen (Überschweren und Vollschweren)²⁴,

²⁰ Vgl. Kap. 4.2.

²¹ Vgl. Kap. 4.3.

²² Vgl. Kap. 4.4.1.

²³ Vgl. Kap. 4.4.2.

²⁴ Vgl. Kap. 4.3.

Pausen und Zäsuren, Veränderungen der Intonation sowie des Sprechtempos und Merkmale des Sprechausdrucks²⁵ markiert. Ebenso wird darauf geachtet, ob die Atmung als Gestaltungsmittel eingesetzt wird, und ob der bzw. die SprecherIn über einen guten *Lufthaushalt* verfügt, also die Atemluft effektiv einsetzt. Global betrachtet stellt sich die Frage, ob es gelingt, die Grundhaltung des Textes sprecherisch umzusetzen.

Einer gelungenen Gestaltung geht eine intensive Vorbeschäftigung mit dem Ergebnis eines vollen Textverständnisses seitens des bzw. der Vorlesenden voraus. Die Qualität des Vortrags lässt sich auch daran messen, ob die geleistete Textarbeit und sinnfassende Vortragsweise den Hörenden die Rezeption erleichtern, sodass die auditive Rezeption eher Verständnishilfe denn -erschwerung ist, ob der Vortrag schließlich seine strukturierenden, kommunikativen, emotionalen und ästhetischen Aufgaben²⁶ erfüllt. Des Weiteren ist zu beurteilen, ob die Sprechweise als professionell oder nichtprofessionell zu charakterisieren ist. Schließlich wird der eventuelle Einsatz von Musik und Geräuschen hinsichtlich Funktion und Wirkung untersucht. An dieser Stelle soll auch die Klangqualität und die Setzung von Tracks berücksichtigt werden.

Der dritte Teil untersucht die Ausstattung des Hörbuchs, seine Aufmachung, das Layout, die Bilder und die Paratexte – ob Informationen über den bzw. die Sprechende(n) und die an der Produktion Beteiligten bzw. Hintergrundinformationen zum besseren Textverständnis gegeben werden. Außerdem werden die Aufgaben und Übungen analysiert. Nach Solmecke soll beurteilt werden, ob sie aus dem Text einen Text zum Hören oder einen Text zum Lernen machen.²⁷

²⁵ Vgl. Pabst-Weinschenk 2006 u. Pabst-Weinschenk 2004.

²⁶ Vgl. Kap. 4.4.2.

²⁷ Vgl. Kap. 3.3.4.

4.6.4 Definition der Analyseeinheiten

Der Hörtext wird auf Makro- und Mikroebene analysiert, die Kontexteinheit, also der größte Textbestandteil der Analyse ist der gesamte Text, die Kodiereinheit, also der kleinste auszuwertende Materialbestandteil, ist ein Sinnschritt im Sinne Winklers Leselehre²⁸.

4.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden alle theoretischen Aspekte, die für die Analyse relevant sind, behandelt. Das ist zuerst die Analysemethode, nämlich die qualitative Inhaltsanalyse, die zur quantitativen Inhaltsanalyse in Beziehung gesetzt wurde und deren Besonderheiten anhand der Techniken qualitativer Inhaltsanalyse und der Vorstellung des Ablaufmodells dargelegt wurden.

Der Theoriegeleitetheit der qualitativen Inhaltsanalyse wurde entsprochen, indem die Analysekatégorien aus den Ergebnissen früherer Hörbuchanalysen gewonnen und detailliert beschrieben wurden.

Im nächsten Kapitel wird die nun theoretisch fundierte Analyse exemplarisch an zwei speziell für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht produzierten Hörbüchern durchgeführt.

²⁸ Vgl. Kap. 4.3.

5 Analyse

5.1 Der Schimmelreiter

5.1.1 Nähere Bestimmung des Ausgangsmaterials

Die Novelle *Der Schimmelreiter* von Theodor Storm wurde von Rosanna Vitale für das Niveau B1 vereinfacht nacherzählt und von Fabio Visintin illustriert. Auf der Seite http://www.blackcat-cideb.com/product.php?id_product=424 (Stand: 13.1.2013) kann ein Einblick in das Leseheft und in den Hörbuchtext gewonnen werden. Die Bearbeitung ist vorrangig für den Einsatz im schulischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht konzipiert. Das zeigt sich vor allem an den Paratexten. Im Übungsteil und beim Abschlusstest werden die Lernenden geduzt und die Themen der Übungen sollen ein junges Publikum ansprechen. Die Übungen zum Hörverständnis werden von vier Freunden gesprochen, die an einer Stelle auch als „die deutschen Schüler“ (Storm/Vitale 2006, S. 49) bezeichnet werden. Es gibt keinen Lösungsteil,²⁹ sodass sich die Übungen nicht zum autonomen Lernen eignen. Die Informationstexte vermitteln landeskundliches Wissen zum Dichter und zur Gattung und geografische und kulturelle Informationen zur Region in Schulbuchmanier. Die Präsentation im Internet auf der Seite www.lektueren.com richtet sich hingegen vorrangig an Lehrende, die auf der Suche nach einer Klassenlektüre sind. Zur Rubrik „Lektüren mit Audio“ auf der Seite www.klett.de kommt man nur, wenn man zuvor „Lehrwerke für Kinder/Jugendliche“ auswählt. Die Reihe Blackcat – Cideb kann in Österreich und Deutschland über Klett bezogen werden, wird aber in Italien produziert und auch gedruckt. Es kann damit zusammenhängen, dass sich in den geschriebenen Text einige Fehler eingeschlichen haben, die im Hörbuchtext korrekt realisiert werden, z. B.: „Er erschreckt“ (Storm/Vitale 2006, S. 51), während der Sprecher korrekt „er erschrickt“ sagt. Auch die falsch angewendete Adjektivdeklinaton: „zwischen dem altem und dem neuem Deich“ (Storm/Vitale 2006, S. 53) wird im Hörbuchtext korrekt ausgeführt, ebenso wie der fehlerhafte Dativ: „in den ersten neun Jahre“, (Storm/Vitale

²⁹ Auf der Internetseite können die Lösungen nach Registrierung eingesehen werden.

2006, S. 35), der falsche Artikel: „[e]in tiefe Unruhe“ (Storm/Vitale 2006, S. 51) und die Kontraktion mit dem bestimmten Artikel, der hier fehlt: „[m]itten in Sturm“ (Storm/Vitale 2006, S. 54).³⁰ Nach dem *und* im Satz: „Aber Hauke will sie nicht beunruhigen und erzählt ihr nicht, was auf dem Deich passiert ist“, (Storm/Vitale 2006, S. 44) fügt der Sprecher das auf Hauke verweisende Personalpronomen ein, was dem Bedürfnis nach erhöhter Redundanz gesprochener im Vergleich zu geschriebener Sprache entspricht. Größtenteils stimmt der Hörbuchtext aber mit dem geschriebenen Text überein.

Auf der Audio-CD befindet sich der dramatisierte Text, wie dem Umschlagtext zu entnehmen ist. Obwohl der Text von verschiedenen SprecherInnen realisiert wird und Geräusche den Text begleiten, handelt es sich um kein Hörspiel, da der Erzähler den größten Teil des Textes und, trotz direkter Rede anderer SprecherInnen, die *Inquit-Formeln*, also die Redeankündigungen durch *verba dicendi* (z. B. „sagte ich“), welche eine rollenspielende Ausgestaltung der Rede eigentlich überflüssig machen, liest. Die Geräusche werden nur als Untermalung und Verstärkung der Textbotschaft, nicht aber als eigenes konstitutives Moment eingesetzt.

Die Gattung des Hörbuchtextes kann somit als *inszenierte Lesung* bestimmt werden.³¹

5.1.2 Bearbeitung des Ausgangstextes

Der Originaltext der Novelle wurde in der vorliegenden Bearbeitung auf ca. ein Neuntel des ursprünglichen Umfangs reduziert. Das Ausmaß der Kürzung ist somit äußerst hoch und überdies sind keine originalen Textbestandteile bestehen geblieben, sodass es etwas vermessen scheint, die Namen des originalen Titels und Autors auf das Buchcover zu setzen und erst auf Seite eins auf die Bearbeitung hinzuweisen.

Der Schimmelreiter erscheint besonders interessant für eine Umsetzung als Hörbuch, weil das Erzählen darin eine zentrale Rolle spielt.³² Die Geschichte

³⁰ Auffällig ist, dass fast alle Fehler im letzten Kapitel unterlaufen sind.

³¹ Vgl. Kap. 4.2.

³² Interessant ist auch das Spannungsverhältnis, das sich in der Novelle zwischen den Ohren als Aufnahmeorgan von allerlei Geschichten und den Augen, einem Leitmotiv der Novelle (vgl.

des Schimmelreiters ist über gut achtzig Jahre nur mündlich tradiert worden und im Laufe der Novelle kommen drei Erzähler zu Wort, die jeweils einen Rahmen eröffnen, wobei der äußere Rahmen nicht mehr geschlossen wird. Der erste Erzähler, ein Ich-Erzähler mit deutlichen Anklängen an den Autor, berichtet, er habe die Geschichte vor mehr als fünfzig Jahren in einer Zeitschrift gelesen. Tatsächlich ist „Der gespenstige Reiter“ 1838 zuerst im *Danziger Dampfboot*, dann in *Pappes Hamburger Lesefrüchten* erschienen, wo Storm die Sage aus dem Weichselraum als Zwanzigjähriger gelesen haben muss (vgl. Goldammer 1995, S. 668). Auch der zweite Erzähler ist ein Ich-Erzähler, der dem Schimmelreiter in den 1820er-Jahren bei starkem Unwetter auf einem nordfriesischen Deich begegnet und danach in ein Wirtshaus einkehrt, wo er von seinem Erlebnis berichtet. Daraufhin beginnt der dritte Erzähler, der Dorfschulmeister, auf Geheiß des Deichgrafen die Geschichte des Mitte des 18. Jahrhunderts lebenden Hauke Haiens zu erzählen, wie er sie sich in seinen langen im Dorf verbrachten Jahrzehnten aus verschiedenen Überlieferungen zusammengefügt hat. Allerdings wendet der Deichgraf ein, dass seine alte Wirtschafterin zu Hause die Geschichte richtiger erzählen könne. Dadurch wird die Deutungshoheit des Schulmeisters infrage gestellt, und die Charakterisierung als hochmütiger ehemaliger Theologiestudent, der sich zu Höherem berufen fühlte, signalisiert ebenso, dass seiner Version der Geschichte nicht blind Glauben zu schenken ist. Außerdem wechselt der Schulmeister mehrere Male von der personalen in die auktoriale Erzählperspektive und gibt Einsicht in die Innenwelt der Personen und Begebenheiten, von denen er nichts wissen kann. Der Schulmeister vertritt eine rationalistische Sicht der Dinge, während in der Geschichte der Wirtschafterin irrationalistische und abergläubische Elemente beheimatet sind. Auf die Bitte des zweiten Erzählers, diese nicht auszusparen, da er selber die Spreu vom Weizen trennen könne, flicht der Schulmeister einige Versatzstücke der Alternativerzählung in seine Erzählung ein.

Lowsky 2008, S.47–48), auftut. Die Vertrauenswürdigkeit beider muss angesichts der Umstände angezweifelt werden, besonders, wenn sie widersprüchliche Signale senden, wie die visuell, aber nicht akustisch wahrnehmbare Gestalt des Schimmelreiters. Tendenziell wird aber den Augen mehr Glauben geschenkt (vgl. Kap. 3.1.1), wie das Argument verdeutlicht, mit dem der Deichgraf am Ende der Novelle die Wirkung der Erzählung des Schulmeisters zu relativieren sucht: „[A]ber Sie können Ihren eigenen Augen doch nicht mißtrauen[.]“ (Storm 1995, S. 381)

In der Bearbeitung wird die Erzählsituation nicht so komplex gestaltet. Der erste Erzähler kommt nicht zu Wort, die Erzählung setzt mit dem Bericht des zweiten Erzählers ein. Der dritte Erzähler wird am Ende des ersten Kapitels nur kurz als kleiner Mann vorgestellt, und das zweite Kapitel beginnt ohne weitere Markierung mit der Erzählung des dritten Erzählers. Im Hörbuchtext verdeutlicht der Sprecherwechsel den Wechsel des Erzählers, im geschriebenen Text hätte der Beginn der direkten Rede deutlicher signalisiert werden können. Außerdem gibt es in der Bearbeitung keine Unterbrechungen, deren es im Originaltext fünf gibt, während derer der Ich-Erzähler wieder das Wort ergreift. Als Fehler muss gelten, dass der Ich-Erzähler die Rahmen-erzählung im Präteritum eröffnet, aber am Ende des letzten Kapitels im Präsens schließt. Die Binnenerzählung geschieht im Präsens, obwohl sie im Originaltext im Präteritum vollzogen wird. Da die Figur des Erzählers der Geschichte vom Schimmelreiter nicht ausgestaltet ist, gibt es keinerlei Anlass, seine Erzählung in Zweifel zu ziehen. Sie wird vielmehr als autorisierte, alleinige Version dargestellt. Bemerkenswert ist, dass aus ihr bis auf einige Andeutungen alle Elemente des Unheimlichen aus der Parallelerzählung der alten Wirtschafterin entfernt wurden. Ganz im Sinne des besserwisserischen Schulmeisters aus dem Originaltext wird den heutigen SchülerInnen eine aufgeklärte, von den Spuren des Unheimlichen gereinigte Version der Geschichte dargeboten, ohne dass ihnen zugestanden wird, selbst die Spreu vom Weizen zu trennen. So werden die dunklen Gestalten, die der junge Hauke in der Dämmerung im Nebel an den rauchenden Spalten der zugefrorenen See sieht und für Seegespenster oder die Geister der wenige Tage davor aufgefundenen Ertrunkenen hält, jedoch Jahrzehnte später als Vater als Vögel auf Fischfang deutet, zu „Gespenstern, die angeblich nachts auf dem Deich spuken“ (Storm/Vitale 2006, S. 18), von denen er sich aber nicht beeinflussen lässt. Unklar wird in der Bearbeitung die so zentrale Geschichte des Schimmelkaufs. Der im Original so eindringlich geschilderte Spuk auf Jevershallig, bei dem sich in Vollmondnächten ein Pferdegerrippe in einen leibhaftigen Schimmel verwandelt, der dann auch mit dem Leibhaftigen in Zusammenhang gebracht wird, wird reduziert auf: „Eines Abends sieht Haukes Kleinknecht, als er auf dem Deich entlang reitet [sic], einen gespenstig aussehenden Schimmel. Das Tier ist alt und abgemagert. Die Dorfbewohner

sehen darin ein böses Omen.“ (Storm/Vitale 2006, S. 35) Dass der Kleinknecht seine Stelle kündigt, als Hauke einen solchen Schimmel kauft (im Original nebenbei mit dem Argument, dass es noch ein junges Tier sei), scheint auch unter Verweis auf seinen Aberglauben etwas übertrieben.

Aus den Auslassungen ergeben sich noch weitere Unklarheiten, z. B. heißt es am Ende des vierten Kapitels, Hauke würde neben seiner bevorstehenden Heirat mit Elke wegen seines guten Rufes als gewissenhafter Arbeiter zum Deichgraf gewählt, worauf der Beginn des nächsten Kapitels schlecht passt: „Auch nach der Wahl zum Deichgrafen wird Hauke den Leuten nicht sympathischer.“ (Storm/Vitale 2006, S. 35) In den vorangehenden Kapiteln wurde nur das Konkurrenzverhältnis des Theoretikers Hauke zum Praktiker Ole Peters³³ geschildert, nicht aber, dass durch Haukes Engagement strengere Regeln herrschen, die viele zur Änderung ihrer Gewohnheiten zwingen. Das fünfte Kapitel endet folgendermaßen: „Seine einzige Sorge galt dem alten Deich, der nach seinen Überlegungen nicht mehr lange halten wird.“ (Storm/Vitale 2006, S. 36) Das schließt an den Befund des Euklid studierenden jungen Hauke an, dass die Deiche nicht mehr lange halten würden (vgl. Storm/Vitale 2006, S. 18). Im sechsten Kapitel ist vom Baubeginn des neuen Deiches die Rede, und davon, dass die Dorfbewohner aus finanziellen Gründen wünschen, dass der neue Deich an den alten anschließt. Ausgespart bleibt, dass der neue Deich ein Prestigeprojekt Haukes ist, und dass er den Entschluss zum Bau aufgrund der erfahrenen Kränkung, er sei nur durch die Heirat seiner Frau zum Deichgrafen aufgestiegen, gefällt hat. Ebenso wenig wird erwähnt, dass der neue Deich nur zur Erschließung weiteren landwirtschaftlichen Grundes dient, der auf die Landbesitzer aufgeteilt wird, woraus sich Streit um die Anteile ergibt. Auch Haukes Härte gegen die Arbeiter wird nicht einmal angedeutet. Da auch die technischen Details des Deichbaus, die Storm sorgfältig recherchiert hat, nicht ausgeführt werden, gerät dieses zentrale Moment des Werks in der Bearbeitung unverhältnismäßig kurz.

³³ Als Argument wird sogar angeführt, Ole sei eifersüchtig auf Hauke, „weil dieser bei den Leuten beliebter ist als er“. (Storm/Vitale 2006, S. 24)

Der Kürzung zum Opfer gefallen sind auch manche Figuren. Die wichtigste darunter ist Trin' Jans, die als Gegenfigur zu Hauke Emotionalität, Humanität und Mitgefühl verkörpert und zum Aberglauben neigt (vgl. Freund 2002, S. 29). Die geistig zurückgebliebene Tochter der Haiens Wienke hält Trin' Jans für eine Strafe Gottes für Haukes Verfehlungen, nimmt sich aber ihrer an und überlässt ihr sogar ihre dressierte Möwe als Spielkameraden. In der Stunde ihres Todes hat Trin' Jans die Vision einer Sturmflut und bittet um Gnade für ihre Mitmenschen, was Hauke angesichts der tatsächlichen Katastrophe seinerseits wiederholt. Nach ihrem Tod verdichten sich die Zeichen, die ein drohendes Unheil ankündigen, doch auch sie finden in der Bearbeitung keine Erwähnung. Zum ersten Mal tritt Trin' Jans aber in Erscheinung als Besitzerin eines Angorakaters, den Hauke erschlägt, als dieser ihm einen Vogel abjagen will, den Hauke am Deich mit einem Kieselstein erlegt hat, wie er es von klein auf zu tun pflegte. So erwarb er seine Wurfkünste, die ihm später beim Eisboseln hilfreich sind. Beim Eisboseln zeigt sich der fehlende Teamgeist Haukes. Obwohl es sich um einen Teamsport handelt (was in der Bearbeitung ausgespart wurde), reklamiert er den Sieg für sich allein. Die Tötung des Angorakaters veranlasst Haukes Vater zur Feststellung, dass Hauke zum Mann geworden sei und ausziehen müsse, woraufhin Hauke eine Anstellung als Kleinknecht beim Deichgrafen findet.

In der Bearbeitung wird die Grausamkeit Haukes gegenüber der Tierwelt – anders als seine Rettung eines kleinen Hundes, den die Arbeiter aus Aberglauben lebendig im Deich begraben wollen – verschwiegen, und es wird angedeutet, dass seine Wissbegier der Grund dafür ist, dass sein Vater ihm nahelegt, sich einen Dienst zu suchen (vgl. Storm/Vitale 2006, S. 18). Der Vater wird als „mathematisch nicht so begabt wie sein Sohn“ (Storm/Vitale 2006, S. 16) bezeichnet, was zwar angesichts Haukes Ausnahmetalents richtig ist, aber trotzdem verzerrt, dass er im Originaltext wiederholt als der klügste Mann im Dorf bezeichnet wird. Der Deichgraf jedoch, den (nicht nur) Haukes Vater im Originaltext als unfähig und seines Amtes unwürdig ansieht, erhält in der Bearbeitung keinerlei Attribute.

Weggekürzt wurde auch die Dienstmagd, die einer im Dorf einflussreichen christlichen Sekte angehört und entsetzt mitanhört und in der Gemeinde in

Umlauf bringt, wie Hauke im Gebet für seine nach der Geburt schwer erkrankte Frau, die ebenfalls eine Vision der später eintretenden Sturmflut zu haben scheint, Gottes Allmacht anzweifelt.

Die einzige Frauengestalt neben ihrer Tochter Wienke ist in der Bearbeitung die Tochter des ehemaligen und Frau des folgenden Deichgrafen Elke, die aber, wohl aus dramaturgischen Gründen, mehr Stimme und ein bestimmteres Auftreten erhält, als es die Rolle der Frau zur Zeit, in der die Novelle spielt, zulässt.³⁴ Dass die Ehe der beiden harmonisch verläuft (vgl. Storm/Vitale 2006, S. 35), ist zu einem großen Teil Elkes Selbstlosigkeit und Geduld zu verdanken, und dass die Geburt des einzigen Kindes neun Jahre lang auf sich warten ließ, hängt wohl auch damit zusammen, dass Hauke auch die Nächte mit Arbeit verbringt.

Dichterische Freiheit nahm sich die Bearbeitung jedenfalls bei der Szene der Verlobung, die im Originaltext nicht bei einem einsamen Spaziergang (vgl. Storm/Vitale 2006, S. 30), sondern im Getümmel einer Hochzeit im Dorf stattgefunden hat.

Nicht mit dem Originaltext im Einklang steht auch diese Passage: „Der Oberdeichgraf entscheidet, den Deich Hauke-Haien-Koog zu nennen. Hauke kann es kaum glauben. ‚Hauke-Haien-Koog‘, ruft er immer wieder aus und entfernt sich von den Leuten, weil es ihm fast ein bisschen peinlich ist.“ (Storm/Vitale 2006, S. 44) Im Originaltext ist der Koog (der nicht mit dem Deich zu verwechseln ist, sondern das dahinterliegende Land bezeichnet) von offizieller Seite „der neue Karolinenkoog“ getauft worden – die Bezeichnung „Hauke-Haien-Koog“ stammt von einem Arbeiter und löst in Hauke eine Reaktion aus, die weit entfernt von Peinlichkeit den Höhepunkt seiner Hybris zum Ausdruck bringt:

In seinem Gedanken wuchs fast der neue Deich zu einem achten Weltwunder; in ganz Friesland war nicht seinesgleichen! Und er ließ den Schimmel tanzen; ihm war, als stünde er inmitten aller Friesen; er überragte sie um Kopfhöhe, und seine Blicke flogen scharf und mitleidig über sie hin. (Storm 1995, S. 350)

³⁴ Dass Frauen im öffentlichen Leben keine Stimme haben, wird im Originaltext mehrmals thematisiert (vgl. Storm 1995, S. 286, 291 u. 297).

Anzufügen ist hier, dass diese Beschreibung der Fantasie des Schulmeisters entspringt, da er unmöglich tatsächlich Kenntnis von diesem Vorgang erlangen konnte.

Auch in der Darstellung vom Fall, der nach dem Hochmut kommt, wird Haukes Bild in der Bearbeitung begünstigt. Als seine Schuld gesteht er nur ein, gemacht zu haben, was Ole Peters wollte. Ole Peters wird (fälschlicherweise) zugeschrieben, aus Rachegefühl eine Vereinbarung mit Hauke gebrochen zu haben und deshalb die Zerstörung des neuen Deiches befohlen zu haben. Nicht deutlich gemacht wird, dass Ole Peters Anweisung das Dorf vor der Überflutung geschützt hätte. Haukes Gebet zu Gott, ihn zu nehmen und die anderen zu verschonen, erfolgt im Originaltext erst, als er sich mit seinem Schimmel in die Fluten stürzt, nachdem er seine Familie in ihnen untergehen sah. Auch dass er sich nicht trettet, sondern losreitet, um noch einige Menschen zu warnen, findet im Originaltext keine Entsprechung.

Das Fazit des Ich-Erzählers lautet, dass Hauke Haien recht hatte, und der kleine Mann bestätigt, dass die Unwissenheit der Leute an der Katastrophe Schuld trage. Die Frage, ob die stattgehabte Begegnung mit dem Schimmelreiter real oder doch ein Trugbild bzw. natürlichen Ursprungs war, wird nicht mehr gestellt.

Im Grunde liegt der Fokus der Bearbeitung darauf, nach einer kurzen Einleitung durch den Ich-Erzähler die Lebensgeschichte Hauke Haiens, aus der die Dimension des Unheimlichen und Übernatürlichen entfernt wurde, um nur da und dort im Aberglauben der Dorfgemeinde aufzublitzen, frei nachzuerzählen.

Den ersten Hinweis auf die dargebotene Lesart der Novelle leistet bereits der rückseitige Umschlagtext:

Verheerende Stürme bedrohen die Nordseeküste. Die Flut steigt unaufhaltsam. Der geniale Deichgraf Hauke Haien im Kampf gegen die Elemente, aber auch gegen die Ignoranz seiner Mitmenschen. Wer wird gewinnen? Seine kühle, berechnende Rationalität oder die unbezwingbare Natur? (Storm/Vitale 2006, Umschlagtext)

Das entspricht der lange Zeit, nämlich vom Wilhelminischen Zeitalter über die Weimarer Republik bis in die Nazizeit, vorherrschenden Deutung des Hauke Haien als Helden- und Führergestalt, der seinen eisernen Willen gegen die träge Masse behaupten muss. Neuere Deutungen, die Haukes Scheitern seiner Selbstsucht und Unfähigkeit der Kommunikation mit seinen Mitmenschen zuschreiben, werden nicht berücksichtigt. Vielmehr werden die Eigenschaften und Handlungen Haukes, die dem heutigen Wertesystem nicht mehr entsprechen, gemildert dargestellt bzw. weggelassen. Es wird also nicht die Deutung der Figur der heutigen Zeit angepasst, sondern die Figur wird so adaptiert, dass sie weiterhin als heldenhaftes Genie geltend gemacht werden kann. Die Heroisierung des Deichgrafen durch den Schulmeister zum idealen Menschen und Kopfhelden schlechthin (vgl. Freund 2002, S. 50 u. 55) wird durch die vereinfachte Erzählstruktur zur einzig angebotenen Deutung Hauke Haiens.

5.1.3 Analyse des Hörbuchtextes

Die ursprüngliche Erzählstruktur wird durch die Verteilung der Sprechrollen noch einmal unterminiert. Genau genommen gäbe es in der Bearbeitung nur wenig Gelegenheit zu Sprecherwechseln: Zu Beginn und am Ende spricht der Ich-Erzähler, außerdem gibt es im ersten Kapitel direkte Reden der Gäste bzw. eines der Männer und des Deichgrafen, die allerdings im Hörbuchtext auch vom Ich-Erzähler gelesen werden. Die Binnenerzählung wird aber gänzlich vom (nunmehr) zweiten Erzähler bestritten, der folgerichtig auch die Figurenrede entweder vermittelnd oder rollenspielend ausgestalten müsste. Die Regie hat sich aber dazu entschlossen, die Figurenrede in der Erzählung des kleinen Mannes durch verschiedene Sprechende zu realisieren.

Daraus ergibt sich die Konstellation, dass der Erzähltext vermittelnd, die Figurenrede aber rollenspielend gelesen wird. Allerdings fallen die Sprecher zum Teil auch in ermittelndes Lesen, bzw. gelingt die Ausgestaltung der Charaktere und die Vermittlung von Emotionen häufig nicht, wie in der Analyse zu sehen sein wird.

Die Sprechrollen wurden auf drei Sprecher und eine Sprecherin aufgeteilt.

Den Großteil des Textes realisiert der Sprecher, der die Rolle des zweiten Erzählers übernimmt. Neben der Erzählung des kleinen Mannes spricht er auch den Titel und die Kapitelüberschriften sowie die nicht an einer bestimmten Person festgemachten Reden der wichtigsten Männer des Ortes (in etwas höherer Stimmlage) in Kapitel vier (Storm/Vitale 2006, Track 8, Min. 3:57–4:01) und der alten Leute in einer Versammlung (mit verändertem Sprechausdruck) in Kapitel sechs (Storm/Vitale 2006, Track 12, Min. 0:41–0:48). Seine Stimme ist mittleren Alters. Da die Figur des Erzählers in der Bearbeitung nur mit dem Attribut „kleiner Mann“ versehen wird, ergibt sich kein Widerspruch, im Originaltext heißt es allerdings dezidiert „der Alte“ (Storm 1995, S. 262). Trotzdem erscheint die Stimmbesetzung als gute Wahl. Der Sprecher verfügt über einen guten Lufthaushalt und einen mittelgroßen Stimmumfang. Seine Stimme hat eine hohe Indifferenzlage, eine helle Klangfarbe, mittlere Klangfülle und keine auffälligen Geräuschanteile.

Der Sprecher, der die Erzählung des Ich-Erzählers liest, liest auch die Rollen des Vaters Tede Haien, des Deichgrafen, des Ole Peters und des Oberdeichgrafen. Sein Stimmumfang ist eher gering, sein Lufthaushalt gut. Seine Stimme ist mittleren Alters, hat eine hohe Indifferenzlage, eine helle Klangfarbe, geringe bis mittlere Klangfülle und einen deutlich nasalen Klang. Seine Stimme ist nicht wandlungsfähig genug, um so viele verschiedene Charaktere überzeugend zu besetzen oder auch nur deutlich voneinander abgrenzbar umzusetzen.

Der Sprecher, der Hauke Haien seine Stimme leiht, spricht auch noch die Rolle eines Arbeiters in Kapitel fünf. Seine Stimme klingt jung und passt daher gut zum Charakter. Sein Stimmumfang und die Klangfülle sind gering, die mittlere Sprechstimmlage seiner Stimme ist hoch, ihre Klangfarbe dunkel und die Stimmgebung oszilliert zwischen leicht behaucht und gepresst.

Die einzige Sprecherin spricht die einzige Frauenrolle, Elke. Ihre Stimme ist jungen bis mittleren Alters und ist eine gute Besetzung. Ihre Stimme hat eine mittlere bis hohe Indifferenzlage, dunkle Klangfarbe, mittlere Klangfülle und keine Geräuschanteile. Ihr Stimmumfang ist mittel und ihr Lufthaushalt gut.

Der Zusammenklang der einzelnen Sprechenden ist gut und die Verwechslungsgefahr der einzelnen Figuren wird dadurch gemindert, dass der Erzähler nach jeder direkten Rede die Inquit-Formel mit dem Namen der Figur oder dem entsprechenden Personalpronomen realisiert, was manchmal jedoch überflüssig und störend wirkt.

Die Übergänge sind zumeist klar, nur am Ende widersprechen sie der Logik. Eigentlich müsste der gesamte, im Schriftbild deutlich vom vorangehenden Text abgegrenzte letzte Absatz wieder vom Ich-Erzähler gesprochen werden, um den im ersten Kapitel eröffneten Rahmen zu schließen, zumindest aber die Textteile, die nicht der direkten Rede des kleinen Mannes angehören. Tatsächlich aber liest der Erzähler die Inquit-Formeln zu seiner eigenen, einzigen markierten direkten Rede des gesamten Textes mit leicht abgesenkter Stimme, und dazu noch einen Satz, der die Stimmung im Raum nach Ende der Erzählung beschreibt. Der Wechsel zum Ich-Erzähler, der erst einsetzt, als von ihm selbst in Ich-Form die Rede ist, und danach wieder verstummt, wirkt sowohl verwirrt als auch verwirrend. Diese Ungenauigkeiten zeigen, dass sich auch die Regie nicht ausreichend mit dem Text auseinandergesetzt hat.

Nachdem nun der Stimmausdruck der Sprecher und der Sprecherin beschrieben wurde, wird im Folgenden die Gestaltung des Vortrags mit den Mitteln des Sprechausdrucks analysiert. Auch hier wird individuell vorgegangen. Bei den Zitaten von der Audio-CD wird die Nummer des Tracks und die genaue Minuten- und Sekundenangabe angeführt.

Der Erzähler von Kapitel zwei bis sieben beginnt seinen Vortrag deutlich hörbar in dem Bemühen, den Text für Deutschlernende möglichst leicht verständlich zu gestalten. Das ist daran ersichtlich, dass er eine tendenziell hyperkorrekte Aussprache mit einer eher langsamen und sehr gleichmäßigen Sprechweise (im ersten Kapitel rund 100 Wörter pro Minute), festem Stimmeinsatz und deutlichen, zum Teil überstarken Betonungen kombiniert. Zur Markierung der Betonungen bedient sich der Sprecher sowohl des melodischen Akzents, indem er die Tonhöhe der betonten Silbe nach oben variiert, als auch des dynamischen Akzents, indem er die Lautstärke erhöht, sowie des temporalen Akzents, indem er die Sprechgeschwindigkeit bei

betonten Wörtern etwas verlangsamt bzw. vor oder nach einem wichtigen Wort eine kurze Pause einfügt. Besonders deutlich akzentuiert der Sprecher schwierige oder unbekannte Wörter, wie z. B. „Deichmodellen“ (Storm/Vitale 2006, Track 4, Min. 2:26), „Deichgrafentochter“ (Storm/Vitale 2006, Track 6, Min. 0:21) und „Eisboseln“ (Storm/Vitale 2006, Track 8, Min. 0:08). Wahrscheinlich um Missverständnissen vorzubeugen, werden auch Negationen stark betont, wie die entsprechenden Silben in „beunruhigen“ (Storm/Vitale 2006, Track 12, Min. 2:08) und „ununterbrochen“ (Storm/Vitale 2006, Track 14, Min. 1:19).

Die Textkohärenz wird durch fast durchgängig angewendete Schwebeschlüsse bzw. nur leicht fallende Intonation aufrechterhalten, allerdings wirkt die aus der immer gleichen Satzmelodie und dem kaum variierenden Betonungsmuster resultierende Monotonie leicht ermüdend und ist der Behaltensleistung abträglich. Die Leseweise des Erzählers in Kapitel zwei und drei ist also eher ermittelnd denn vermittelnd.³⁵ Das lässt auf eine wenig intensive Vorbereitung mit dem Text schließen, das volle Textverständnis ist (angesichts der Simplizität des Textes) dennoch gegeben.

Ab dem vierten Kapitel liest der Sprecher deutlich rhythmischer und abwechslungsreicher und weitere, moduliertere Melodiebögen sowie größere Tonhöhen- und Tempovariation erleichtern das Zuhören und das Verständnis. Der Sprecher wechselt auch in eine höhere Stimmlage, was ihm eine bessere Nutzung seines Stimmumfangs ermöglicht, und in normales Sprechtempo (120 Wörter pro Minute in Kapitel 5), was, zusammen mit der Einteilung des Textes in größere Sinnschritte, seinen Vortrag natürlicher macht.

Das soll an einem Beispiel verdeutlicht werden:

Ole Peters glaubt, wie viele andere Leute im Dorf, dass Hauke versucht, sich beim Deichgrafen einzuschmeicheln, um eines Tages dessen Stelle einnehmen zu können. (Storm/Vitale 2006, Track 8, Min. 0:45–0:56)

Den Hauptsatz spricht der Erzähler nach einer kurzen Pause langsamer als die vorangegangene Passage und mit deutlicher Betonung, wodurch den

³⁵ Vgl. Kap. 4.3.

Hörenden signalisiert wird, dass es an der Zeit ist, besonders aufmerksam zu sein. Die Intonation geht am Ende leicht nach oben und wiederum nach einer kurzen Pause folgt die Parenthese, deutlich gerafft und mit abgesenkter Stimme, aber auch mit einer abwechslungsreichen Melodie, die wieder oben und mit einer kleinen Pause endet. Der Nebensatz schließt in Stimmelage, Lautstärke und Tempo an den Hauptsatz an und hält die gleiche Tonhöhe, ebenso wie der sich ohne (Atem-)Pause geradezu hastig daran anschließende Infinitivsatz, der im Vergleich aber leicht gerafft gesprochen wird und an dessen Ende die Intonation fällt, nachdem der Akzent auf der Vorsilbe des Verbs durch eine Tonhöhensteigerung markiert wurde. Darauf folgt eine Pause, die erlaubt, das Gehörte zu verarbeiten und sich auf das Folgende vorzubereiten. Die Konjunktion wird tief, leise und schnell realisiert, das darauffolgende „eines Tages“ dafür umso deutlicher und gedehnt, gefolgt von einer kurzen Pause, nach der der Sprecher neu ansetzt. „Dessen Stelle“ spricht der Sprecher wieder mit einer Beschleunigung und hebt die Stimme deutlich bei „Stelle“, während er den Rest des Satzes mit normalem Tempo und gleichförmiger Stimme spricht, ohne die Intonation am Ende abzusenken.

Der Vorteil der Raffungen liegt, abgesehen von der Markierung der verschiedenen Funktionen der einzelnen Satzteile, darin, dass die RezipientInnen beim Hören den für das Verständnis nicht so wesentlichen Elementen, anders als beim Lesen, nicht zu viel Aufmerksamkeit schenken können, da sie dem Rhythmus des Vorlesers folgen müssen. Durch die langsamere Ausgestaltung wird ihre Aufmerksamkeit auf die Satzteile gelenkt, die für das Verständnis vorrangig sind. Die Stimme erfüllt die Funktion des „roten Fadens“, der die Rezipienten sicher durch den Satz bis ans Ende geleitet.

Diese Passage ist ein Beispiel für geleistete Textarbeit, die einen sinnfassenden sowie sinnvermittelnden Vortrag ermöglicht, der seine strukturierenden und kommunikativen Aufgaben in hohem Maße und auch die emotionalen und ästhetischen Aufgaben zufriedenstellend erfüllt und somit die Rezeption unterstützt.

Die Grundhaltung des Erzählers ist fast durchwegs vermittelnd-neutral, nur in Ausnahmefällen lässt sie eine emotionale Färbung durchschimmern, wie in diesem Beispiel:

Alle schauen Hauke böse an. „Ich habe wirklich keinen Freund unter den Leuten“, sagt er sich, als er traurig nach Hause reitet. (Storm/Vitale 2006, Track 12, Min. 1:41–1:51)

Die Inquit-Formel und das Adjektiv spricht der Sprecher hier besonders langsam mit nachdenklichem Klang.

Der artikulatorische Akzent, den der Sprecher für den Text gewählt hat, ist durchwegs gemäßigte Hochlautung. Allerdings hat der Sprecher Probleme mit der korrekten Realisierung der Phoneme /d/ und /t/, und zwar in „hinter“ (Storm/Vitale 2006, Track 4, Min. 0:31), „Vater“ (Storm/Vitale 2006, Track 4, Min. 0:58), „leidet“ (Storm/Vitale 2006, Track 10, Min. 0:26) und „später“ (Storm/Vitale 2006, Track 12, Min. 5:53).

Die Sprechweise des Erzählers kann jedenfalls als professionell bezeichnet werden, wenn auch eine intensivere Vorbereitung die Qualität seines Vortrags deutlich hätte heben können.

Dem Sprecher, der den Ich-Erzähler spricht, kommt die wichtige Funktion zu, den Einstieg in das Hörbuch zu bestreiten, da er das erste Kapitel liest. Leider kann die leidenschaftslose, sogar gelangweilt klingende Vortragsweise schwerlich Lust auf mehr wecken. Dieser Eindruck entsteht einerseits durch den nasalen Sprechausdruck, andererseits durch die monotone Vortragsweise mit nur geringer Tempovariation. Die Sprachmelodie wird zwar moduliert, aber die fallenden Kadenzen und allzu häufigen Tiefschlüsse auch nach Aufforderungssätzen verhindern das Entstehen von Rhythmus. Die Fragesätze werden mehrheitlich mit interrogativer Intonation gesprochen, manchmal aber auch wie ein Aussagesatz mit progredienter Intonation:

„Wieso reiten Sie bei einem solchen Sturm über den Deich“, fragten sie mich erstaunt (Storm/Vitale 2006, Track 2, Min. 2:17–2:21)

Der Sprecher scheint sich allzu sehr von der Interpunktion leiten zu lassen und darüber die Aussageintention der Sätze zu vernachlässigen, denn der

gleiche Fehler unterläuft ihm mit denjenigen Aufforderungssätzen, die nicht durch ein Rufzeichen markiert sind. Die teilweise überstarken Betonungen werden durch Steigerungen der Lautstärke und der Tonhöhe erzeugt. Die Begegnung mit dem Schimmelreiter wird in zurückgenommenem Tempo geschildert, aber es ist nicht zu hören, dass etwas Außergewöhnliches, Unheimliches vor sich geht. Somit kann an dieser Stelle schon gesagt werden, dass der Sprecher weder die strukturierenden noch die kommunikativen, die emotionalen oder die ästhetischen Funktionen des Vortrags erfüllt. Das zeugt von mangelnder Vorbeschäftigung mit dem Text und mangelndem Professionalismus.

Bei der Interpretation der verschiedenen Personen zeigt der Sprecher mehr Tempovariation. Den nasalen Klang verstärkt er dabei noch. Da nasaler Klang als überheblich, gelangweilt, monoton, künstlich, unmotiviert und konservativ (Pabst-Weinschenk 2006, S. 141), aber auch vornehm und bildungsbürgerlich (Pabst-Weinschenk 2004, S. 16) empfunden wird, ist dieses Sprechmuster für Personen, die im ländlichen Raum verhaftet sind, schlicht unglaublich. Gut gepasst hätte der Stimmklang hingegen für die Rolle des Schulmeisters, wie ihn Storm im Originaltext charakterisiert hat.

Der Vater wirkt in seinem ersten Auftritt affektiert, da zur nasalen Redeweise noch eine deutlich erhöhte Stimmlage und eine übermäßige Dehnung der Vokale, vor allem in „Grammatik“ (Storm/Vitale 2006, Track 4, Min. 1:27), sowie die getrennte Aussprache von s und p in „Sprache“ (Storm/Vitale 2006, Track 4, Min. 1:29) kommen. Auf Haukes Kommentar zu den mangelhaften Deichen reagiert er nicht „verwundert“ (Storm/Vitale 2006, S. 18), sondern pikiert und arrogant, spricht „ältere und erfahrenere Männer“ (Storm/Vitale 2006, Track 4, Min. 1:59–2:01) besonders betont und langsam und zieht wiederum den Vokal in „du“ (Storm/Vitale 2006, Track 4, Min. 2:01) in die Länge, wobei er im letzten Moment die eigentlich interrogative Intonation noch absenkt.

Der im Sterben liegende Vater jedoch spricht, außer in „deinen Traum“ (Storm/Vitale 2006, Track 8, Min. 3:03) nicht mehr nasal, sondern weich und sanft. Er wirkt eher nachdenklich und als würde er nach Worten suchen als

leidend. Die Passage ist mit mehreren Pausen und Zäsuren und großteils progredienter Intonation gesprochen.

Die Figur des Ole Peters realisiert der Sprecher so, dass sie nicht vom ersten Auftritt des Vaters zu unterscheiden ist, den Deichgrafen spricht er weniger nasal, aber mit einem amerikanischen Akzent, der fehl am Platze ist, und dem Oberdeichgrafen gibt er neben dem nasalen auch einen gepressten Stimmklang und lässt ihn sehr bedächtig mit vielen Pausen und überstarken Betonungen sprechen.

Auch dieser Sprecher spricht in gemäßigter Standardlautung. Auffallend ist, dass er das /t/ am Wortende häufig nicht realisiert, vor allem in „nicht“ (z. B. Storm/Vitale 2006, Track 6, Min. 2:38).

Der Sprecher, der die Rolle des Hauke Haien spricht, spricht ebenfalls mit fallenden Kadenzen und häufigen Tiefschlüssen. Seine Gestaltungsmittel gehören vor allem dem temporalen Akzent an, da er die direkten Reden entweder mit vielen Pausen (Storm/Vitale 2006, Track 10, Min. 1:52–2:10) oder in schnellerer Sprechweise gestaltet (Storm/Vitale 2006, Track 12, Min. 1:34–1:41). Auffällig ist, dass er sich in seinen Reden nie an ein Publikum zu wenden scheint, sondern es so klingt, als würde er in sich hineinsprechen. Sogar am Ende, als er seine Familie vor der Todesgefahr warnen will, klingen seine Worte leidenschaftslos und fast verschluckt (Storm/Vitale 2006, Track 14, Min. 4:47–4:51). Deutlich erkennbar wird jedoch seine Ich-Bezogenheit durch die überstarke Betonung der Personal- und Possessivpronomen der ersten Person, wenn er zu Gott betet (Storm/Vitale 2006, Track 14, Min. 3:04–3:16) oder triumphierend ausruft: „Hauke-Haien-Koog. Ich habe erreicht, was ich wollte, ich hatte recht.“ (Storm/Vitale 2006, Track 12, Min. 2:59–3:05) Hier spricht er laut und behaucht.

Beim Sprechen der Rolle des Arbeiters wechselt der Sprecher in eine tiefere Stimmlage, erreicht allerdings die Lösungstiefe nicht. Seine Stimme klingt erstickt und es ist deutlich zu erkennen, dass der Sprecher versucht, seine Stimme zu verstellen, was ihm allerdings nicht gelingt (Storm/Vitale 2006, Track 12, Min. 1:22–1:28).

Zu erkennen ist auch durchwegs, dass der Sprecher vom Blatt liest. Von rollenspielendem Sprechen kann keine Rede sein, vielmehr muss seine Erzählweise als ermittelndes Lesen bezeichnet werden. Es scheint keine oder nur unzureichende Vorbeschäftigung mit dem Text gegeben zu haben und die Sprechweise kann nicht als professionell gelten.

Die Sprecherin, die Elke spricht, spricht bedeutend schneller als die anderen Sprecher und mit der stärksten Tonhöhen- und Tempovariation. Die interrogative Intonation bei Fragesätzen führt sie korrekt aus und wenn sie ihre Meinung sagt, schließt sie gern mit terminaler Intonation, die keine weitere Diskussion zulässt (Storm/Vitale 2006, Track 8, Min. 0:24–0:28 und Storm/Vitale 2006, Track 8, Min. 1:25–1:38). In letzterem Beispiel, in dem sie Ole Peters zurechtweist, spricht sie in tieferer Stimmlage und klingt schnippisch und ärgerlich. Langsam, bestimmt und fast tadelnd klingt sie, als sie von Hauke verlangt, mit dem Heiratsantrag noch zuzuwarten, allerdings mildert sie ihre anfängliche Strenge dadurch, dass sie ihre Rede nach einigen Tiefschlüssen mit einem Schwebeschluss ausklingen lässt (Storm/Vitale 2006, Track 8, Min. 3:37–3:45). Sehr bestimmt und selbstbewusst tritt sie auch vor den wichtigsten Männern des Dorfes auf und spricht mit lauter Stimme, wobei sie den Namen ihres Verlobten besonders nachdrücklich betont (Storm/Vitale 2006, Track 8, Min. 4:06–4:15).

Ihre temporeiche, lebendige Gestaltung ist allerdings so stark moduliert, dass die Figur keine rechte Einheit erlangt. Es entsteht der Eindruck, als würde jedes Mal eine neue Elke sprechen. Außerdem lässt sich diese Sprechweise schlecht mit der Beschreibung von Elke vereinbaren: „Sie ist ein hübsches, aber sehr ruhiges Mädchen.“ (Storm/Vitale 2006, S. 22)

Durch eine intensivere Vorbereitung hätte die Figur besser und eindeutiger ausgestaltet werden können, dank der gelungenen, rollenspielenden Darbietung kann die Sprechweise der Sprecherin dennoch als professionell bezeichnet werden.

Der Hörbuchtext wird am Anfang, in der Mitte und am Ende durch Geräusche untermalt. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um das in den letzten

beiden Kapiteln wiederkehrende Motiv des Sturmes, der durch Regen, Wind und Wellenrauschen simuliert wird. Diese Geräusche setzen ein, noch bevor die Erzählung beginnt, verklingen aber nach dem ersten Absatz. Das Auftreten des Schimmelreiters wird durch das Geräusch von Pferdehufen eingeleitet, obwohl der Schimmelreiter im Originaltext keinen Laut erzeugt. Im Wirtsräum ist Stimmengewirr zu vernehmen, aus dem sich bei genauem Hinhören mehrmals das Bestellen von Bier ausmachen lässt. Als der Erzähler die Rede der anderen Gäste zitiert, klingt das letzte Wort aus dem Stimmengewirr nach, was etwas irritierend wirkt. Als es im Hörbuchtext heißt: „Da wurden plötzlich alle still“ (Storm/Vitale 2006, Track 2, Min. 2:48–2:50), bricht das Stimmengewirr nicht abrupt ab, sondern verklingt mit einem Fade-out. Die Geräusche stehen manchmal in einer Sprechpause allein, wenn sie auf Kommendes vorbereiten oder als Erklärung dienen sollen, wie das erwähnte Pferdegetrappel oder das Geräusch von Stimmengewirr und Kugeln nach der Beschreibung des Eisboselns (Storm/Vitale 2006, Track 8, Min. 0:15–0:24), oder sie werden dem Sprechtext unterlegt, um den Erzähler im Geschehen zu verorten, wie die Tanzmusik beim darauffolgenden Fest (Storm/Vitale 2006, Track 8, Min. 1:10–1:44). Manchmal werden auch beide Techniken kombiniert, wie das Kläffen des Hundes, das bereits vor Beginn der Szene einsetzt und die ganze Szene hindurch andauert (Storm/Vitale 2006, Track 12, Min. 1:18–1:44). Ein unfreiwillig komischer Effekt wird erzeugt, wenn auf „und denkt immer wieder“ ein Pferdegewieher ertönt (Storm/Vitale 2006, Track 14, Min. 2:00–2:03). Im Großen und Ganzen ist der Einsatz von Geräuschen aber stimmig und erleichtert das Verständnis, nicht zuletzt auch dadurch, dass so kurze Sprechpausen an zentralen Stellen möglich sind.

Die Klangqualität ist gut, und für jedes Kapitel wurde ein eigener Track gesetzt. Die Nummer des jeweiligen Tracks ist im Buch neben dem Beginn jedes Kapitels am Rand vermerkt, was das Auffinden bestimmter Stellen erleichtert. Die Länge der Tracks variiert zwischen knapp drei und etwas über sechs Minuten. Störend für eine durchgehende oder mehrere Kapitel umfassende Rezeption wirkt jedoch, dass zwischen die Kapitel jeweils ein Track mit den Hörverstehensübungen geschaltet ist, die nichts mit dem Hörbuch zu tun haben.

5.1.4 Die Begleittexte

Die Paratexte sind in diesem Fall besonders umfangreich. Nur etwa ein Viertel des Leseheftes besteht aus dem Lesetext der Bearbeitung, während die Übungen deutlich mehr als ein Drittel einnehmen. Jeweils mehr als ein Sechstel entfallen auf die landeskundlichen Informationstexte und die Illustrationen.

Aus der ersten Seite gehen Autor und Titel des Originaltextes sowie die Bearbeiterin und der Illustrator des vorliegenden Textes hervor. Keinen Hinweis gibt es, weder im Leseheft noch auf der Audio-CD, zu den Namen der Sprecher und der Sprecherin.

Die Illustrationen sind großzügig eingesetzt und können eine große Hilfe zum Textverständnis darstellen.

Das Titelblatt zeigt die erste Schlüsselszene, und zwar die Begegnung des Ich-Erzählers mit dem Schimmelreiter, und kann als guter Einstieg in den Text dienen. Bereits auf Seite eins ist die letzte Szene vorweggenommen, man sieht eine ausgestreckte, aus dem Wasser ragende Hand und im Hintergrund die dunkle Figur von Ross und Reiter, die in den Fluten unterzugehen droht. Auf Seite drei ist ein Detail der Arbeiten am Deich, auf Seite vier verkleinert die Illustration zum Eisboseln zu sehen.

Zu jedem Kapitel gibt es eine ganzseitige Illustration, immer auf der rechten Seite, und eine viertelseitige Illustration über der Überschrift.

Kapitel eins zeigt noch einmal das Titelbild, das allerdings eine Unstimmigkeit mit dem Text aufweist, da im Text vom „Halbmond“ (Storm/Vitale 2006, S. 6) die Rede ist, während auf dem Bild ein Vollmond zu sehen ist. Auf dem kleinen Bild sind drei Männer mit einem Bierkrug zu sehen, vermutlich der Ich-Erzähler, der Deichgraf, und der etwas feiner gekleidete Erzähler der Geschichte Hauke Haiens.

Kapitel zwei zeigt den jungen Hauke Haien vor dem Arbeiten am Deich und über der Kapitelüberschrift, wie er seinen Vater um den Euklid bittet.

Kapitel drei zeigt als kleines Bild vermutlich Ole Peters, der Hauke eine Arbeit anweist, und als halbseitiges Bild Elke beim Stricken. Interessant ist, dass Elkes Gesicht und ihr Körper bis auf ihre rechte Hand im Dunklen liegen, während ihre weiße Haube deutlich erkennbar ist. Auch auf keiner der weiteren Illustrationen ist Elkes Gesicht deutlich zu erkennen. Auf der ganzseitigen Illustration ist Hauke mit einer Schreibfeder und vielen Blättern am Schreibtisch zu sehen.

Die kleine Illustration von Kapitel vier wiederholt die Darstellung des Eisboselns und die ganzseitige Illustration zeigt Hauke mit einem Ring in der Hand, der auf Elke hinabblickt, welche nur in der Rückenansicht zu sehen ist. Im Hintergrund ist auf einer Erhöhung wohl das Haus des Deichgrafen zu sehen.

Kapitel fünf zeigt über der Kapitelüberschrift Haukes Kleinknecht, der in der Ferne einen mageren, schwachen Schimmel beobachtet, und das ganzseitige Bild zeigt Hauke beim Kauf eines ebensolchen Schimmels.

Kapitel sechs zeigt Hauke und Elke an der Wiege ihrer Tochter und die ganzseitige Illustration zeigt, wie grimmig aussehende Arbeiter bei stürmischem Wetter einen kleinen Hund in den Deich werfen wollen. Auf einer weiteren, halbseitigen Illustration ist der Plan des neuen Deiches, der einer Schatzkarte ähnelt, zu sehen.

In Kapitel sieben ist der Bildrand der kleinen Illustration gebrochen. Zu sehen ist Hauke, der bei Sturm auf dem nun kräftigen Schimmel den Deich entlanggaloppiert. Dieses Bild ist (gespiegelt) auch auf die Audio-CD gedruckt. Eine weitere, mehr als halbseitige Illustration zeigt Elke und Hauke, wie sie sich vor einem gelb-roten Hintergrund umklammert halten, und die letzte Seite der Erzählung zeigt noch einmal das Bild des Untergangs der Familie Haien.

Besonders wenn man den Hörbuchtext unabhängig vom Lesetext verwenden möchte, können die Illustrationen als Verständnishilfen dienlich sein.

Als Hintergrundinformation bietet das Leseheft Informationstexte an, die unter der Bezeichnung *Dossier* zusammengefasst werden. Diese Texte sind nur in gedruckter Form vorhanden, also nicht auf der Audio-CD enthalten.

Vor Beginn des Lesetextes gibt es einen Informationstext zu Leben und Werk des Autors sowie zur literarischen Epoche. Eine Darstellung Theodor Storms an einem Nordseestrand rundet das Bild ab. Nach Ende des Lesetextes gibt es einen Informationstext über die Novelle, der mit der Aufforderung geschlossen wird, die novellistischen Elemente im Schimmelreiter aufzufinden, eine schon recht anspruchsvolle interpretatorische Tätigkeit, auf die allerdings in den vorangegangenen Übungen in keiner Hinsicht vorbereitet wurde.

Landeskundliche Informationen liefern Texte über *Nordfriesland*, das *Leben auf den Halligen* und die Tradition des *Biiken*. Der erste Text liefert hauptsächlich geografische Informationen, die von einer Landkarte ergänzt und anschließend mittels W-Fragen geprüft werden, und noch zusätzliche Überlegungen über die BewohnerInnen der Gegend, in denen über Hauke Haien wie über eine real existiert habende Person gesprochen wird. Zu sehen gibt es ein Strandfoto mit den typischen Strandkörben und ein Foto, das Schafe auf einem Deich zeigt. Im zweiten Text erzählt eine Dreizehnjährige über ihre Schule und ihren Alltag. Danach gibt es wieder W-Fragen zu beantworten. Verwirrend ist, dass unter dem Begriff *Sprechen* die Aufgabenstellung, bei weiteren Fragen an die E-Mail-Adresse der Schule von Hooge zu *schreiben*, aufgeführt ist. Auf ihrer Homepage erklärt sich die Halligschule tatsächlich bereit, Fragen zu beantworten, allerdings stimmt die E-Mail-Adresse nicht genau mit der im Buch genannten überein (vgl. <http://www.halligschule-hooge.de/index.php?id=78>, Stand: 14.1.2013). Zum Text über das Biiken gibt es keine Übungen. Anzumerken ist noch, dass sich auch in die Informationstexte einige grammatikalische Fehler eingeschlichen haben.

Die Informationstexte zielen nicht darauf ab, die Lektüre bzw. das Hörbuch leichter verständlich zu machen, sondern nutzen Letztere als Anlass, um eine möglichst große Anzahl an landeskundlichen Informationen zu vermitteln.

Deutlich wird das z. B. an der Landkarte auf Seite 13. Sie zeigt die wichtigsten Inseln Nordfrieslands, aber der Schauplatz, an dem sich die Novelle ereignet, ist nicht eingezeichnet, und liegt auch außerhalb des rechten unteren Bildrandes.

Die Übungen verfolgen ein ähnliches Ziel. Sie nehmen zwar thematisch auf das vorangegangene Kapitel Bezug, entfernen sich aber in vielen Fällen weit davon und dienen nur als Selbstzweck.

Die einzigen Übungen, die sich durchgängig auf den Text beziehen, sind die Kontrollübungen zum Verstehen, im Übungsteil mit *Lesen* betitelt, obwohl sie theoretisch auch nach dem Hören gemacht werden könnten. Bei Kapitel eins, zwei, vier und sieben handelt es sich um Wahr/Falsch-Übungen zum Ankreuzen, Kapitel sieben führt unter *Lesen* außerdem noch eine Aufgabe auf, die auch das Schreiben einschließt, nämlich nach der Rezeption des gesamten Textes die wichtigsten Informationen über die Hauptpersonen zusammenzufassen. In Kapitel fünf sind aus jeweils zwei Aussagen die richtigen auszuwählen, in Kapitel sechs sind vertauschte Satzhälften zuzuordnen, und in Kapitel drei sind durch *weil* eingeleitete Nebensätze zu ergänzen. Die letztgenannten beiden Übungen verlangen also auch Grammatikwissen.

Den Grammatikübungen selbst wird sehr viel Raum gewidmet und der Bezug auf den Text steht nicht immer im Vordergrund. In Kapitel eins sind die Präfixverben aus dem Text in eine Tabelle zur Perfektbildung einzutragen. In Kapitel zwei sind Präpositionen aus dem Text in einen Lückentext mit anderem Kontext einzusetzen. Allerdings gibt es einen Fehler in der Angabe, nicht die Präposition *an* wird zweimal gebraucht, sondern die Präposition *auf*. Außerdem sind Komparativsätze zu bilden. Der Beispielsatz und der nächste Satz beziehen sich auf den Lektüretext, die restlichen vier Sätze sind allerdings beliebig erfunden und scheinen eher darauf abgestimmt, unregelmäßige Formen der Steigerung (viel, gut) zu üben. In Kapitel drei werden die Konjunktionen geübt, in den ersten beiden Übungen noch mit Beispielsätzen, die zum Text passen und sogar zum Textverständnis beitragen können, in der dritten Übung jedoch mit Sätzen, die weder unter sich noch mit dem Text einen Zusammenhang haben. Genauso verhält es sich mit den ersten beiden

Grammatikübungen von Kapitel vier, in der ersten ist ein Satzsalat zu ordnen und in der zweiten sind Präpositionen einzusetzen, die dritte Übung bietet allerdings einen informativen und hilfreichen Lückentext zum Eisboseln, in den die angegebenen Präpositionen einzusetzen sind. Nicht hingewiesen wird diesmal darauf, dass zwei der Präpositionen doppelt zu verwenden sind. Auch Kapitel fünf wird von Übungen zu den Präpositionen gefolgt, diesmal sind sie in eine Tabelle zu ordnen, je nachdem, ob sie mit Akkusativ oder Dativ stehen oder Wechselpräpositionen sind, gefolgt von Beispielsätzen zum Text, in die die Präpositionen einzusetzen sind. Zu Kapitel sechs gibt es drei Sätze, deren Subjekt in *man* umzuformen ist, zwei der Sätze haben mit dem Text zu tun, der dritte mit Tourismus an der Nordsee. Zum letzten Kapitel gibt es eine Übung zu den Possessivpronomen und eine zu den Modalverben, beide Lückentexte haben nichts mit dem Text zu tun. Im Abschlusstest handelt es sich bei den ersten beiden Übungen zur Grammatik eher um Wortschatzübungen, in der ersten sind Präfixverben in einen Lückentext einzusetzen, ohne dass sie konjugiert werden müssten, und in der zweiten Übung sind Adjektive, die im Wortschatzteil geübt wurden, in Sätze zur Novelle in der richtigen Form einzusetzen. Die dritte Übung hat wie die erste keinen Bezug zum Text, hier sind die falschen Präpositionen der Beispielsätze zu korrigieren.

Auch die Wortschatzübungen sind nicht immer reine Wortschatzübungen und wie die Übungen zum Schreiben kommen sie nicht nach jedem Kapitel vor. Im ersten Kapitel bilden sie einen thematischen Block mit den Übungen zum Hören und Sprechen, in der ersten Übung sind Tierfotos, in der zweiten Tierlaute den Namen der Tiere zuzuordnen. In Kapitel vier sind Sportarten mit den passenden Fotos zu verbinden. In Kapitel zwei und fünf sind Adjektive mit ihren Synonymen zu verbinden, in Kapitel zwei ist mit ihnen außerdem der beste Freund bzw. die beste Freundin zu beschreiben, ob mündlich oder schriftlich, ist nicht angegeben. Kapitel sechs beinhaltet eine Übung zur Wortbildung und eine, in der die Antonyme der angegebenen Adjektive zu finden sind. Im Abschlusstest sind zwei Lückentexte auszufüllen, der erste zum Thema Sport, der zweite mit Wörtern aus dem Text. Darunter befindet sich allerdings ein Terminus, der eigentlich in die Mathematik gehört und im

Text auf ungebräuchliche Weise verwendet wird, nämlich „Fixpunkt“ (vgl. Storm/Vitale 2006, S. 43). Im Hörbuchtext ersetzt der Sprecher diesen Ausdruck durch „fixe Idee“.

Die Übungen zum Hören beziehen sich nicht auf den Hörbuchtext, sondern auf Gespräche unter *vier Freunden*, die weder in der Konzeption noch in der Realisierung die wesentlichen Merkmale authentischer spontan gesprochener Sprache (vgl. Solmecke 1993, S. 38–39) aufweisen. Theoretisch könnte die Dialogkonzeption eine gute Ergänzung zum von Merkmalen der Schriftlichkeit geprägten Hörbuchtext sein, in dieser Form bringt sie aber keinen Gewinn, sondern eine zusätzliche Erschwernis, da zur Bearbeitung der Übungen notwendig ist zu wissen, wer gerade spricht, die Namen im Hörtext aber nicht eingeführt werden. Die Themen der Hörtexte sind Haustiere, Ferienpläne, Schulfächer, Terminvereinbarung, Einkäufe, „ihre ausländischen Klassenkameraden“ (Storm/Vitale 2006, S. 49) und zu guter Letzt die Klassenlektüre des *Schimmelreiters*. Zu den Hörtexten gibt es fast immer Wahr/Falsch-Übungen, nur in einem Fall sind die Lieblingsfächer der SchülerInnen und ihre Aussagen über ihre LehrerInnen zu ergänzen.

Die Übungen zum Sprechen stehen thematisch in den meisten Fällen in Zusammenhang mit den Übungen zum Hören und bestehen darin, sich in Partnerarbeit zu den angegebenen Fragen zu äußern,³⁶ nur in zwei Fällen beziehen sie sich direkt auf die Lektüre bzw. das Hörbuch. Zu Kapitel fünf soll der Schimmelkauf in einem Rollenspiel nachvollzogen werden und nach dem letzten Kapitel soll ein persönliches Urteil über den Text gefällt werden.

Die Übungen zum Schreiben entsprechen in den ersten Kapiteln der Verschriftlichung der Übungen zum Sprechen. Zu Kapitel fünf soll ein Brief aus Elkes Perspektive über den Kauf des Schimmels verfasst werden und nach dem letzten Kapitel soll ein *Happy End* für die Geschichte erfunden werden.

Im Abschlusstest werden die Fertigkeiten nicht extra geprüft. Der dritte Teil des Abschlusstestes besteht aus zwei Übungen zur Landeskunde, die erste ist

³⁶ Auch hier klingen bisweilen ursprünglich italienischsprachige Formulierungen durch, z. B. in: „Welche Schulfächer bevorzugst du?“ (Storm/Vitale 2006, S. 27)

eine Wahr/Falsch-Übung zum Informationstext über Nordfriesland, also eigentlich eine Leseverstehensübung, die das Behalten prüft, die zweite ist ein Lückentext über die touristische Attraktivität Husums, in den die passenden Wörter aus einer Liste eingesetzt werden müssen, also auch eine Wortschatzübung.

Überdies wird noch ein Internetprojekt vorgeschlagen. Das Thema sind die Verfilmungen der Novelle, die im letzten Hörtext schon angesprochen wurden. Allerdings ist der Rechercheauftrag alles andere als offen gestaltet. Die Internetprojekte der Reihe sind so konzipiert, dass die Lernenden sie über eine Suchmaske, die auf der Homepage des Verlages eingerichtet ist,³⁷ lösen sollen, das heißt, sie steigen nicht direkt ins World Wide Web ein, sondern die Ergebnisse auf ihre Suchanfragen sind bereits vorinstalliert. Die Fragen, die zur Suche gestellt werden, sind geschlossen und derart, dass sie im Rahmen eines echten Internetprojektes keinen Sinn machen. Man müsste sie also entsprechend umformulieren, um das Internetprojekt durchzuführen.

Insgesamt kann gesagt werden, dass der Übungsanteil gemessen am Gesamtumfang der Publikation zu hoch ist. Es hat den Anschein dass der Text, der eigentlich im Mittelpunkt stehen sollte, oftmals eher als Anlass bzw. Legitimation für die Konstruktion von Übungen dient, als dass die Übungen das Textverständnis unterstützen. Besonders deutlich wird das, wenn die Übungen inhaltlich gar nicht mehr auf den Text bezogen sind. Dadurch, dass die Übungen sowohl im Leseheft als auch auf der Audio-CD nicht am Ende zusammengefasst, sondern zwischen den Kapiteln eingefügt sind, ist es erschwert, vom Übungsangebot nicht Gebrauch zu machen und den gesamten Text auf einmal zu rezipieren, was angesichts der Kürze des Textes durchaus eine Option darstellt. Wenn man auch noch die Informationstexte berücksichtigt, wird klar, dass der Text als *Text zum Lernen* gehandhabt wird, und um das noch zu verdeutlichen, wird das Gelernte am Ende durch einen Abschlusstest abgeprüft, für den der Inhalt der Novelle keine Relevanz hat.

³⁷ Der Einstieg in diese Suchmaske ist auf der Homepage allerdings nicht (mehr) aufzufinden (Stand: 24.1.2013).

5.2 Fräulein Else

5.2.1 Nähere Bestimmung des Ausgangsmaterials

Die Novelle *Fräulein Else* von Arthur Schnitzler wurde für das Niveau A2 von Urs Luger neu erzählt und von Claire Roquigny illustriert. Dass es sich nicht um den Originaltext handelt, ist dem Umschlagtext klar zu entnehmen. Als Autor tritt der Verfasser der Bearbeitung, Urs Luger, auf, der gemäß seiner Webseite sowohl als Autor arbeitet als auch Deutsch als Fremdsprache unterrichtet (vgl. <http://ursluger.jimdo.com>, Stand: 5.1.2013). Die Publikation wendet sich an kein bestimmtes Publikum. Im Aufgabenteil werden die Lernenden gesiezt. Die Webseite führt das Produkt in der Rubrik *Selbstlernen* unter der Bezeichnung *Lektüren/Hörbücher*. Das Leseheft kann mit oder ohne Audio-CD erworben werden, und in elektronischer Form ist der Download des Textes sowohl in der Kombination von PDF- und MP3-Datei als auch nur in der Form des PDF-Lesetextes möglich. Auf der Webseite können vorab ein Hörbeispiel abgespielt und eine Musterseite des Textes sowie der Aufgaben eingesehen werden (<https://shop.hueber.de/de/sprache-lernen/deutsch-als-fremdsprache/lecture/fraeulein-else-paket-pdf.html#-musterseiten>, Stand: 5.1.2013).

Die Reihe *Leichte Literatur* wird so beworben:

Literatur im Fremdsprachenunterricht erzeugt Frust und Langeweile? Ist ja gar nicht wahr! Unsere neue Leseheftreihe bringt von der ersten bis zur letzten Zeile Lesefreude und Unterhaltung. Alle Hefte sind farbig bebildert und in gutem Deutsch spannend erzählt. **Verlässliches A2-Niveau** sorgt für Motivation und Erfolgserlebnisse. Und für alle, die mehr wollen, können die Hefte ein hilfreicher Schlüssel zu den Originaltexten sein. (Hueber 2009, S. 5, Hervorhebung im Original)

Auf der Audio-CD befindet sich der mit der Druckfassung idente Hörbuchtext als Lesung. Der Name der Sprecherin, Uta Zaradić, wird zu Beginn der Lesung genannt. Uta Zaradić ist professionelle (Synchron-)Sprecherin und Schauspielerin mit langjähriger Erfahrung auch als Hörspiel- und Hörbuchsprecherin (vgl. <http://www.uta-zaradic.de>, Stand: 5.1.2013). Es ist also davon auszugehen, dass es sich um eine anspruchsvolle, professionelle Produktion handelt.

5.2.2 Bearbeitung des Ausgangstextes

Dass die Novelle *Fräulein Else* mit der Technik des inneren Monologs verfasst wurde, prädestiniert sie für die Umsetzung als Lesung, da die Sprache zumeist dem Alltagsgebrauch entspricht, frei von komplexen syntaktischen Strukturen und der gesprochenen Sprache also recht nahe ist. Die Gedanken Elses können am lebendigsten und glaubwürdigsten in gesprochene Sprache umgesetzt werden.

Verschiedene Produktionen belegen die Versuche, die Novelle um das jüdische Fräulein zu verfilmen oder auf die Bühne zu bringen. Und immer wieder musste festgestellt werden, dass die Erzähltechnik des inneren Monologs, die Schnitzler hier zum zweiten Mal anwandte, dem Text erst seine Wirkung verleiht. Lässt man ihn außer Acht, misslingt die Wirkung des Textes. Die Verzweiflung einer jungen Frau, die viel mehr durch ihre Gedanken, Ideen und Überlegungen als durch Taten deutlich wird, vermag Schnitzler aufzuzeichnen. Den Monolog als Zentrum für eine Verarbeitung zu sehen, scheint die einzig fruchtbare Methode, um diesem Werk gerecht zu werden. Eine Tonaufnahme, ohne visuelles Beiwerk, bewirkt genau das, was die Novelle aus Schnitzlers Spätwerk schon zu vermitteln wusste. (Holzberg 2012, S. 4)

Zwischen 1929 und 1987 entstanden fünf Verfilmungen von *Fräulein Else*, 1946 und 1951 wurde die Novelle als Hörspiel bearbeitet. 1960 kam die erste Lesung des Textes auf Schallplatte heraus, und die Sprecherin war Elisabeth Bergner, die bereits in der Verfilmung von 1929 die Hauptrolle übernommen und 1926 eine von Schnitzler gekürzte Fassung der Novelle an einem Leseabend im Berliner Reichstagsgebäude, an dem Schnitzler selbst *Leutnant Gustl* las, vorgelesen hatte (vgl. Polt-Heinzl 2002, S. 59–60). 2002 las Senta Berger *Fräulein Else* in einer auf 85 Minuten gekürzten Fassung und wurde dafür 2003 mit dem Deutschen Hörbuchpreis für die beste Interpretation ausgezeichnet. 2005 las sie den Text noch einmal für die Reihe *Starke Stimmen* der Frauenzeitschrift *Brigitte* in einer 140 Minuten dauernden Version. 2003 gab es eine knapp 200 Minuten lange Fassung, gesprochen von Adela Florow und anderen. 2011 kam eine ungekürzte, 208 Minuten dauernde Lesung von Vanida Karun heraus.

Durch seine assoziative Struktur lässt der Text recht großzügige Kürzungen zu, ohne dass Verständnisschwierigkeiten entstehen. Natürlich wird er dadurch ärmer an Bezügen und die Interpretationsmöglichkeiten reduzieren sich. Eine

Stärke von Schnitzlers Texten ist es jedoch, dass sie auch naiv gelesen und verstanden werden können, dass also im konkreten Fall z. B. die vielen Verweise Elses auf Werke aus dem Kulturgut zwar eine tiefere Einsicht in den Text ermöglichen, für eine Verständniskonstruktion aber nicht notwendig sind. Der Text ist sowohl im Original als auch in der gekürzten bzw. sprachlich vereinfachten Version einem breiten Publikum zugänglich, Elses Konflikt ist auch heute noch nachvollziehbar und bietet eine Reihe an Assoziationsmöglichkeiten. Somit erscheint der Text als sehr gute Wahl für die Bearbeitung als Hörbuch für Deutschlernende.

Der Umfang der Bearbeitung beträgt ca. ein Viertel des Originaltextes. Die Bearbeitung behält den Ablauf der Handlung des Originaltextes im Wesentlichen bei, nur die Chronologie und die Schauplätze werden in einigen Fällen leicht verändert.

So sitzt Else in der Bearbeitung im ersten Kapitel auf ihrem Zimmer, während sie auf das Eintreffen des Expressbriefs wartet, während sie sich im Originaltext auf dem Weg zurück ins Hotel befindet und nebenbei die wichtigsten Figuren eingeführt werden. In der Bearbeitung geschieht dies, indem sie über die im Hotel Anwesenden nachdenkt, woraufhin ihre Gedanken zu den Männern in ihrem Leben wandern. Den Brief bekommt sie in der Bearbeitung aufs Zimmer, im Original liest sie ihn ebendort.

Im Original sind Elses Gedanken während des Lesens des Briefes mit den unter Anführungszeichen stehenden Textteilen des Briefes vermengt, während der Brief in der Bearbeitung grafisch als Brief deutlich erkennbar in den restlichen Text montiert ist. Allerdings ist bei der Datierung des Briefes in der Bearbeitung ein Fehler unterlaufen, denn sie lautet auf den 1. September 1923, während die Handlung tatsächlich am 3. September 1896 spielt.³⁸ 1923 entspricht der Zeit, in der Schnitzler an der Novelle gearbeitet hat und auf die auch einige Elemente, wie der inflationäre Umgang mit Summen, hindeuten, aber die Angabe von Gulden im Brief (auch in der Bearbeitung) alleine beweist

³⁸ Auch auf dem rückwärtigen Umschlagtext ist zu lesen: „Anfang der 20er-Jahre.“ (Luger 2010, Umschlagtext), es handelt sich also um keinen Flüchtigkeitsfehler, sondern nicht ausreichende Beschäftigung mit dem Originaltext.

schon, dass es sich um eine frühere Zeit handelt, da 1923 Kronen das allein gültige Zahlungsmittel waren.

Ebenso in den Text montiert sind die beiden Telegramme der Mutter und ein fiktiver Zeitungsartikel. Dieses Verfahren erinnert an die Notenzitate von Schumanns *Carnaval*, die Schnitzler in die Szene im Musikzimmer montiert hat.

Die deutliche Trennung von Gelesenem und Gedachtem erleichtert das Verständnis, andererseits verwirkt dieses Verfahren etwas von der Authentizität des inneren Monologs, die gerade durch die Verwebung beider ineinander so kunstvoll erwirkt wird.

Im Originaltext sind die direkten Reden der anderen Personen von denen Elses dadurch abgehoben, dass sie kursiv gedruckt sind, während Elses nur in Anführungszeichen gesetzt sind. Dagegen sind die Bemerkungen anderer Personen, die Else sich nur vorstellt, nicht markiert. In der Bearbeitung sind alle direkten Reden nur mit Anführungszeichen versehen, den Aussagen anderer Personen in Elses Gedanken steht dafür aber ein Gedankenstrich voran, was das Verständnis erleichtert. Im Hörbuchtext werden sowohl reale als auch fiktive Sprecherwechsel durch veränderten Sprechausdruck kenntlich gemacht.

An mehreren Stellen macht sich die Tendenz der Bearbeitung, zugunsten größerer Klarheit die Form des inneren Monologs etwas zu verwässern, bemerkbar, und stellenweise, besonders am Anfang, wirkt es so, als würde Else eher Tagebuch als einen inneren Monolog führen. Dieser Eindruck kann aber durch die stimmliche Leistung im Hörbuchtext zerstreut werden.

Auch implizite Inhalte gehen in der Bearbeitung verloren. Nicht klar ausgesprochen, aber aus dem Originaltext doch klar abzuleiten ist, dass Else und Dorsday dem Judentum angehören und diese Identität als Stigma erfahren. In der Bearbeitung gibt es keine Hinweise darauf.

Außerdem verdichten sich im Originaltext die Hinweise darauf, dass Else von ihrem Vater sexuell missbraucht wurde (vgl. Lange-Kirchheim 1999). Auch

davon lassen sich in der Bearbeitung keine Spuren finden. Der Handkuss als Zeichen eines sexuellen Übergriffes wird zwar vonseiten Dorsdays mitsamt Elses entsetzter Reaktion darauf beschrieben³⁹ (vgl. Luger 2010, S. 12), nicht aber vonseiten ihres Vaters im Traum Elses, als sie entschläft.

Ob Else tatsächlich an der eingenommenen Dosis von sechs Veronal⁴⁰ stirbt, ist in der Forschung unklar, wenn auch mehrheitlich davon ausgegangen wird. In der Bearbeitung ist diese Frage interessant gelöst: Else gibt fünf Tabletten ins Glas und legt fünf daneben (vgl. Luger 2010, S. 20). Ob sie schließlich fünf oder alle zehn Tabletten nimmt, bleibt unklar, denn als sie sich in Gedanken an Paul wendet, der sie retten soll, verzehnfacht sie beide Summen (vgl. Luger 2010, S. 31), wie sie auch im Originaltext Summen unverhältnismäßig vergrößert – die 30.000 Gulden auf eine Million, die sechs Veronal auf zehn, dann hundert.

Der Text der Bearbeitung endet vor Elses beziehungsreichem Traum – in dem Eros und Thanatos verschmelzen und erkennbar wird, dass die zahlreichen Männer in Elses Fantasie als Ersatzfiguren für den Vater fungieren – mit Elses Gedanken daran, dass sie am nächsten Tag mit dem Filou auf den Cimone steigen würde (vgl. Luger 2010, S. 31). Der Cimone kann als Phallussymbol gelesen werden und nimmt in der Bearbeitung eine ebenso leitmotivische Funktion ein wie im Originaltext, z.B. in der von Else imaginierten Zeitungsmeldung darüber, dass sie nachts nackt am Cimone erfroren sei (vgl. Luger 2010, S. 23). Die anderen sexuellen Symbole im Originaltext – die immer wieder erwähnten Seidenstrümpfe, die nach dem Schlangenbiss in Elses erstem Traum ein Loch haben, die den Geschlechtsakt repräsentierenden Schlangen selbst und der toröffnende Matador, die auf Elses eigenes sexuelles Begehren verweisen, haben keinen Eingang in die Bearbeitung gefunden. Elses Todessehnsucht und Suizidgedanken wird hingegen auch in der Bearbeitung Ausdruck verliehen (vgl. Luger 2010, S. 16–17).

³⁹ Auch der Handkuss, den Elses Mutter Dorsday in Elses erstem Traum gibt, wird in der Bearbeitung nicht ausgelassen (vgl. Luger 2010, S. 15).

⁴⁰ Je nachdem, wie hoch die Wirkstoffkonzentration pro Pulver ist, könnte die Dosierung tödlich sein oder auch nicht (vgl. <http://pharmhist.ownit.nu/Frsvar/veronal.html>, Stand: 5.1.2013).

Der Traum vom Fliegen, den Else ganz zuletzt hat, wird in die Stelle, als Else die Treppe hinaufgetragen wird, eingeflochten, und die Technik, dass immer häufigere Abstände zwischen den Satzketten entstehen und die Sätze unvollständig bleiben, wurde für das Ende der Bearbeitung übernommen. Allerdings endet diese mitten in einem Satz, nicht wie das Original mitten in einem Wort. Davor übernimmt die Bearbeitung fast wörtlich die anaphorische Reihung aus dem Originaltext:

Paul, lass mich nicht sterben! Ich bin noch so jung. Ich will noch so viel machen. Ich will auf Berge gehen, ich will tanzen, reisen, ich will heiraten. (Luger 2010, S. 31)

Rette mich, Paul. Ich beschwöre dich. Laß mich doch nicht sterben. [...] Cissy, Cissy, was habe ich dir denn getan, daß du so böse zu mir bist. Behalte deinen Paul – aber laßt mich nicht sterben. Ich bin noch so jung. [...] Ich will noch auf viele Berge klettern. Ich will noch tanzen. Ich will auch einmal heiraten. Ich will noch reisen. (Schnitzler 2002, S. 84).

Die Stelle, an der Else sich an Cissy wendet, ist in der Bearbeitung etwas früher untergebracht, nämlich nachdem Cissy Else vorhält, was sie gerade getan hat und dass sie Else ihre Ohnmacht nicht glaubt.

Cissy, Cissy, was habe ich dir getan?
Warum bist du so böse zu mir?
Ist es wegen Paul? (Luger 2010, S. 29)

Das entspricht der Tendenz der Bearbeitung, Elses Gedankenstrang etwas zu entwirren und zu ordnen, um den Text einerseits leichter verständlich zu machen und andererseits eine Straffung zu erwirken, sodass die Kürzung weniger thematische Opfer erfordert.

Auffallend ähnlich realisiert ist auch die Passage, als Else sich nackt im Spiegel betrachtet, bevor sie nur den Mantel überzieht und sich auf die Suche nach Dorsday macht:

Ich bin schön, so schön. Berge, schaut mich an! Nacht, schau mich an!
Sterne, schaut mich an! (Luger 2010, S. 21)

Schön, schön bin ich! Schau' mich an, Nacht! Berge schaut mich an!
Himmel schau' mich an, wie schön ich bin. (Schnitzler 2002, S. 64)

Wörtlich und auf Französisch aus dem Originaltext übernommen ist der Satz, mit dem Dorsday sein Begehren kundtut und seine Forderung einleitet: „Je

vous désire.“ (Luger 2010, S. 10, u. Schnitzler 2002, S. 38), in einer Fußnote übersetzt mit: „Ich will Sie.“ (französisch)“ (Luger 2010, S. 10).

Hinsichtlich der sexuellen Symbolik und der zentralen Problemfelder ist die Bearbeitung deutlich entschärft. Der Fokus liegt auf der sozialen Ebene. Gleich zu Beginn erfährt man, dass Else sich von der Tante einladen lassen muss, weil ihr Vater immer Schulden macht, und dass Paul und Cissy eine Affäre haben, obwohl Cissy in Wien Mann und Kind hat (vgl. Luger 2010, S. 3). Die Stimme der Gesellschaft ist in den Zukunftsszenarien, die sich Else lebhaft ausmalt, äußerst präsent und reguliert ihren Handlungsspielraum derart, dass sie nur drastische Möglichkeiten sieht: entweder den Tod ihres Vaters verantworten, sich selbst das Leben nehmen, oder ein Leben als gefallenes Mädchen führen. Die Doppelmoral des Bürgertums, das eine junge Frau (bzw. ein unverheiratetes *Fräulein*) zwingt, ihren Körper als Ware zu betrachten und zu verkaufen, aber entsetzt auf die (zu den Klängen von Schumanns *Carnaval*⁴¹ erfolgende) Demaskierung dieses Umstandes reagiert und die durch ihre eigene, öffentliche Nacktheit die Gesellschaft entblößt habende Else sofort mit einem Mantel bedeckt, tritt klar zutage.

Sprachlich ist die Bearbeitung dem Originaltext gegenüber zwar vereinfacht, bleibt aber dem Prinzip des inneren Monologs treu. Das eingangs (in Kap. 5.2.1) zitierte Versprechen seitens des Verlages kann durchaus als eingelöst und die Bearbeitung als gelungen gelten, vor allem unter dem Vorzeichen, dass das deklarierte Ziel⁴² war, einen neuen, in sich schlüssigen Text zu schaffen, der trotz leicht verständlicher Sprache ästhetischen Ansprüchen genügt und nicht nur zum Ziel hat, über den Inhalt des Originaltextes zu informieren.

⁴¹ Im Wort *Carnaval* steckt die Bedeutung Fleisch, und Else präsentiert der Gesellschaft wörtlich ihr nacktes Fleisch, indem sie alle Hüllen fallen lässt.

⁴² Erkenntlich an der Beschreibung: „Arthur Schnitzlers Novelle neu erzählt“ (Luger 2010, S. 1), während *Der Schimmelreiter* als „vereinfacht nacherzählt“ (Storm/Vitale 2006, Umschlagtext) ausgewiesen ist.

5.2.3 Analyse des Hörbuchtextes

Die Sprecherin hat sich für die Umsetzung des Textes in eine Lesung für die Position des *engagierten und spielenden Erzählens*⁴³ entschieden. Den Brief und die Telegramme der Mutter liest sie ermittelnd. Zwar klingt bei der Figurenrede bisweilen durch, dass sie durch Elses Gedanken gefiltert wird, indem sie sich gegen Ende der direkten Rede an den Rededuktus der inneren Stimme Elses annähert, vor allem durch stärkere Behauchung und weicheren Stimmeinsatz (vgl. z. B. Luger 2010, Track 3, Min. 2:52–3:07), aber jede Figur wird doch mit einer eigenen Identität ausgestaltet und hebt sich vom Sprechausdruck her deutlich von den anderen Figuren ab.

Die Stimme der Sprecherin klingt jung bis mittleren Alters und passt sehr gut als Besetzung für Else. Da die Sprecherin auch viele Rollen für Kino und TV synchronisiert (z. B. als deutsche Stimme für Nicole Kidman), könnte ihre Stimme manchen durchaus bekannt klingen, allerdings ist ihr Name nicht werbewirksam, weshalb er auch nirgends in geschriebener Form zu finden ist.

Der Stimmumfang der Sprecherin ist groß. Ihre Stimme hat eine mittlere Indifferenzlage, eine dunkle Klangfarbe, große Klangfülle und ist klar ohne Geräuschanteile, wenngleich die Sprecherin über weite Strecken mit verhauchtem Stimmklang spricht, was aber ein gewollt und gekonnt eingesetzter Effekt ist. Die Sprecherin verfügt über einen guten Lufthaushalt und ihre Stimme klingt kräftig, entspannt und natürlich und erreicht auch dann noch die Lösungstiefe, wenn sie die Männerrollen (vor allem Dorsday) in tieferer Stimmlage spricht. Damit entspricht sie den Kriterien, die an einer Stimme aktuell als angenehm bzw. schön empfunden werden.⁴⁴

Die Sprecherin wendet viele Mittel an, um den Vortrag abwechslungsreich zu gestalten, und vermittelt den Inhalt durch deutliche, vielfältige Emotionalisierung auf eindringliche Weise. Sie hält sich durchwegs an die Regeln der Orthophonie.

⁴³ Vgl. Kap. 4.3.

⁴⁴ Vgl. Kap. 4.4.1.

Die Teile des inneren Monologs Elses, die keine direkte Rede wiedergeben, spricht sie zumeist mit weichem Stimmeinsatz und verhauchtem Stimmklang, was gefühlsbetont, erotisch, geheimnisvoll, aber auch leidend wirken kann (vgl. Pabst-Weinschenk 2004, S. 16). Den temporalen und melodischen Akzent variiert die Sprecherin derart, dass sich nie Monotonie einstellt, da sie fast jeden Satz unterschiedlich intoniert. Auch den dynamischen Akzent nutzt sie, indem sie mal flüstert, mal ihre Stimme so weit hebt, dass sie sich fast überschlägt, aber durch die professionelle Nutzung der technischen Möglichkeiten ergeben sich dabei keine tatsächlichen Lautstärkeschwankungen, die für die Zuhörenden unangenehm sein oder das Verständnis behindern könnten. In schneller Folge wechselt die Sprecherin zwischen schwärmerischem, besorgtem, erregtem, resigniertem, zweifelndem, vorwurfsvollem, verbittertem, nachdenklichem, unsicherem, zittrigem, verärgertem, verzweifelter, entsetztem, sarkastischem, weinerlichem, erstauntem, kicherndem, nüchternem, angespanntem, energischem, strengem, entschlossenem, verwundertem, flehentlichem, euphorischem, energischem, träumerischem, empörtem, enttäushtem, dramatischem, neutralem, aufgeregtem und ruhigem Stimmklang. Außerdem setzt sie in hohem Maße die Atmung als Gestaltungsmittel ein. Sie füllt Pausen mit tiefen Atemzügen, unterstreicht ihre Gefühlsäußerungen durch tiefes Ein- oder Ausatmen und häufiges Seufzen. Außerdem benutzt sie gezielt Füllwörter, um einen besonders authentischen Eindruck zu erwirken, und schluchzt und lacht an den entsprechenden Stellen, ohne Peinlichkeit zu erzeugen.

Die direkte Rede Elses spricht die Sprecherin im Wesentlichen mit klarem Stimmklang und reduziert die Behauchung auf die Plosive. Die direkte Rede Pauls spricht sie ähnlich wie die Elses, allerdings in tieferer Stimmlage, und Cissys spricht sie mit festem Stimmeinsatz und fallenden Kadenzen. Doktor Fiala, der allerdings keine direkte Rede hat, spricht sie mit Lippen-Breitspannung. Die direkte Rede der Tante Emma spricht sie mit älterem, leicht unsauberem Stimmklang und tendenziell höherer Stimme bei großen Tonhöhenunterschieden in der Sprechmelodie. Dorsdays direkte Rede realisiert sie mit tiefer, knarrender Stimme, festem Stimmeinsatz und

zurückverlagerter Artikulation, die die Figur wirken lässt, als wolle sie etwas verbergen (vgl. Pabst-Weinschenk 2004, S. 16).

Die Umsetzung von Dorsdays Rede ist am interessantesten, da Else im Originaltext seinen Stimmklang mehrmals kommentiert, was zwar in der Bearbeitung verloren gegangen ist, aber durch den Hörbuchtext wieder herein geholt werden kann, wenn die Regie bzw. die Sprecherin diesen Aspekt aus dem Originaltext berücksichtigt und umsetzt. Der Einfachheit halber wird die Figurenrede in der Analyse nach der jeweiligen Figur benannt, ohne Rücksicht darauf, dass der gesamte Text von der gleichen Sprecherin gelesen wird.

Als Erstes reflektiert Else über ihre eigene Stimme: „Wie merkwürdig meine Stimme klingt. Bin das ich, die da redet?“ (Schnitzler 2002, S. 32), als sie ihre Bitte an Dorsday einleitet, und kurz darauf: „Gott sei Dank, ich habe meine alte Stimme wieder.“ (Schnitzler 2002, S. 33) Als Dorsday die mögliche Verhaftung ihres Vaters als Konsequenz seiner Schulden ins Spiel bringt, denkt Else: „Warum sagt er das so hart?“ (Schnitzler 2002, S. 33) Wenig darauf, als sie noch immer keine eindeutige Antwort von Dorsday erhalten und deshalb noch auf die Interpretation dessen, was in seiner Stimme mitschwingt, und seiner Körpersprache, die sie auch genau analysiert, angewiesen ist, denkt sie: „Wie seine Stimme klingt, ganz anders, merkwürdig.“ (Schnitzler 2002, S. 35) Und bald darauf: „Seine Stimme klingt schon wieder. Wie zuwider ist mir das, wenn es so zu klingen anfängt bei den Männern.“ (Schnitzler 2002, S. 36) Alarmiert kommentiert sie, als er seine Forderung der Gegenleistung einleitet: „Worauf will er hinaus? Seine Stimme ‚klingt‘ nicht mehr. Oder anders! Wie sieht er mich denn an? Er soll acht geben!!“ (Schnitzler 2002, S. 37) Dann ahnungsvoll: „Was will er? Seine Stimme klingt schon wieder. Nie hat mich ein Mensch so angeschaut. Ich ahne, wo er hinaus will. Wehe ihm!“ (Schnitzler 2002, S. 38) Als sie seine Bedingung kennt, bedenkt sie ihn mit einem „du klingender Schuft!“ (Schnitzler 2002, S. 40) Abschließend urteilt sie: „Spricht wie ein schlechter Schauspieler.“ (Schnitzler 2002, S. 41)

Später nimmt Else auf der Suche nach Dorsday das Motiv der klingenden Stimme noch einmal auf, als sie sich die Begegnung mit ihm ausmalt: „Er wird

sofort aufstehen. ‚Hier bin ich, mein Fräulein.‘ Seine Stimme wird klingen.“ (Schnitzler 2002, S. 69)

Das Klingen der Stimme steht für den sexuellen Unterton, von dem Else sich bedroht sieht. Sie durchschaut aber auch, dass die Männer diesen Effekt absichtlich einsetzen, um etwas bei ihr zu erreichen.

Was sich im Originaltext über zehn Seiten entfaltet, muss in der Bearbeitung auf drei (weniger dicht bedruckten) Seiten Platz finden, deshalb kann der Hörbuchtext und genauer gesagt die Stimme der Sprecherin als willkommenes Mittel gelten, das zu transportieren, was im Originaltext umschrieben, in der Bearbeitung jedoch ausgelassen wurde.

Als Dorsday auftritt und eine Konversation mit Else beginnt, ahnt er noch nichts von der Bitte, die Else an ihn stellen wird, und spricht mit festem Stimmeinsatz und tiefer, knarrender Stimme, mit der er möglicherweise seine Männlichkeit betonen und Else beeindrucken will. Else erschrickt bei seinem Auftreten und zeigt ihre Nervosität, indem sie (im inneren Monolog) deutlich hörbar tief einatmet und seinen Namen mit Flüsterstimme spricht. Bevor sie sich an ihn wendet, räuspert sie sich und spricht mit unsicherer, zitternder Stimme, kommt immer wieder ins Stocken, wobei sie die entstehenden Pausen mit lautem Atmen und Füllwörtern füllt, bis sie schließlich, mit etwas höherer Stimme, zur Erklärung des Problems anhebt. Sie wartet darauf, dass Dorsday sie aus der peinlichen Situation errettet und für sie weiterspricht, doch als sie mit verärgelter Stimme bemerkt, dass er ihr diesen Gefallen nicht tun wird, erklärt sie ihm wieder in ihrer normalen Stimmlage, dass ihr Papa⁴⁵ Schulden habe, wobei immer noch deutlich hörbar bleibt, wie unangenehm ihr die Situation ist. (Vgl. Luger 2010, Track 3, Min. 1:00–2:29)

Bezugnehmend auf die oben angeführten (Regie-)Hinweise im Originaltext, lässt sich eine leichte Stimmveränderung feststellen, aber nicht so deutlich, dass es nicht nach Else selbst klänge, und auch die Rückkehr zu ihrer normalen Stimme nimmt sich nicht so klar aus.

⁴⁵ Papa und Mama betont Else standesgemäß stets auf der letzten Silbe.

Dorsdays folgende Bemerkung klingt aber tatsächlich, wie im Originaltext angegeben, hart und streng, und sein Sprechausdruck verändert sich, er spricht schneller und ohne Knarren (vgl. Luger 2010, Track 3, Min. 2:30–2:33).

Else kontert mit behauchter, langsamer, schmeichelnder Stimme, mit der sie Dorsdays Namen besonders betont, doch als er wiederum verweigert, sie mit dem Angebot seiner Hilfe aus ihrer Verlegenheit zu entlassen, steigen mit ihrer Verzweiflung Tonhöhe und Geschwindigkeit ihrer Rede wieder an (vgl. Luger 2010, Track 3, Min. 2:37–2:52).

Dorsday spricht mit leichtem Knarren weiter, das zunehmend in Behauchung wechselt und zuletzt Elses Stimmklang sehr ähnelt (vgl. Luger 2010, Track 3, Min. 2:53–3:07).

Else versucht Dorsday mit langsamer und bestimmter, aber hoher Stimme, die ihre Verzweiflung verrät, umzustimmen, doch scheinbar ohne Erfolg. Dorsday bleibt hart, obwohl seine Stimme und sein Stimmeinsatz weicher werden, und er legt einen besonders starken melodischen und dynamischen Akzent auf „nie“ (vgl. Luger 2010, Track 3, Min. 3:08–3:30).

Als Elses Verzweiflung so hoch steigt, dass sich ihre (innere) Stimme beinahe überschlägt, erklärt sich Dorsday mit wieder etwas festerem Stimmeinsatz bereit zu zahlen, schwenkt aber, sobald er seine Bedingung ankündigt, wieder auf einen sanfteren, melodischeren Sprechausdruck um, ohne zu verabsäumen, das „nur“ besonders stark zu betonen, indem er es in die Länge und in die Höhe zieht. Auch im nächsten Redebeitrag beginnt er mit leichtem Knarren und endet mit behauchter Stimme, gestaltet ihn aber insgesamt melodisch, sinnlich und leicht melancholisch. Else merkt mit Entsetzen, worauf er hinauswill, und bittet ihn innerlich zu schweigen, doch Dorsday spricht weiter und kombiniert die melodische Sprechweise mit seiner tiefen, leicht knarrenden Stimme zu einer nicht mehr nur sinnlichen, sondern bereits anzüglichen Rede. (Vgl. Luger 2010, Track 3, Min. 3:31–4:22)

Elses Entsetzen schlägt in Sprachlosigkeit, die sich im verhaltenen Klang ihrer inneren Stimme spiegelt, und Realitätsverweigerung um, sie wendet sich zum

Gehen, hält aber ein (worüber sie sich gleich ärgert), als Dorsday sie mit weicher, sanfter Stimme dazu aufruft. Als er seine Bedingung vorbringt, spricht er weiter mit sanfter und doch anzüglicher, tiefer und leicht knarrender Stimme und gestaltet seine Rede äußerst rhythmisch mit mehreren Pausen. Er betont die Schlüsselwörter „viel“, „jung“, „schön“, „nur“ und „sehen“, indem er sie etwas über Gebühr in die Länge zieht. (Vgl. Luger 2010, Track 3, Min. 4:23–5:02)

Elses gedankliche Reaktion erfolgt zuerst mit der Flüsterstimme, mit der sie generell Unglauben bzw. Unverständnis oder Schrecken zum Ausdruck bringt, auf die hörbar Ernüchterung folgt, als sie sein Ansinnen begreift, was sie wieder zur Flüsterstimme bringt, mit der sie jetzt aber hart und präzise formuliert, als würde sie mit ihren Gedanken das tun wollen, was sie nur in Gedanken tun kann: ihn ins Gesicht schlagen (vgl. Luger 2010, Track 3, Min. 5:03–5:20).

Dorsday spricht, als er die Details seiner Bedingung ausführt, die Teile, die unmittelbar mit seinem Wunsch zu tun haben, melodisch, pausiert, verführerisch, mit besonders behauchten Plosiven in „Natur“, „Nacht“, „Wald“, „Mondlicht“. Die technischen Details des Geldtransfers hingegen spricht er mit seiner gewöhnlichen, leicht knarrenden Stimme, mit zurückverlagelter Artikulation und geringer Tonhöhenvariation. Als er sich schließlich von Else verabschiedet, bevor er ihr einen gegen die Etikette verstoßenden Handkuss⁴⁶ aufdrückt, klingt seine Stimme besonders schmelzend. (Vgl. Luger 2010, Track 3, Min. 5:21–5:57)

Das Klingen in Dorsdays Stimme, das Else im Originaltext bemerkt, ist im Hörbuchtext, wie diese Analyse gezeigt hat, durch eine stärkere Modulation des melodischen und des temporalen Akzents bei gleichzeitiger Variation des Sprechausdrucks, der durch Behauchung einen erotischen Klang forciert, umgesetzt. Natürlich kann nicht eruiert werden, ob diesem Aspekt bei der Produktion tatsächlich bewusst Beachtung geschenkt wurde, jedenfalls ist aber die Grundhaltung des Textes treffend interpretiert worden. Bemerkenswert ist auch, dass Vanida Karun in der ungekürzten Lesung der

⁴⁶ Der Handkuss durfte nur an verheirateten Frauen voll ausgeführt werden.

Novelle, die 2011 erschienen ist, Dorsday mit recht ähnlichem Sprechausdruck spricht.

Die Beschreibung dieses Ausschnittes von fünf Minuten ist ausreichend, um bestätigen zu können, dass sich die Sprecherin einwandfrei auf den Text vorbereitet und volles Textverständnis erlangt hat, sodass ihr Vortrag sowohl sinnfassend als auch sinnvermittelnd gestaltet ist.

Die Wahl des engagierten und spielenden Erzählens kommt dem Text, u.a. wegen des Umstands, dass er keine Inquit-Formeln enthält, und dem Bedürfnis der Lernenden entgegen, da sie ermöglicht, die emotionalen Aufgaben des Vortrags in besonders hohem Maße zu erfüllen. Auch die kommunikativen und strukturierenden Aufgaben sind erfüllt. Hervorzuheben ist noch der ästhetische Wert der Lesung.

Das lässt den Schluss zu, dass die Erfüllung der Aufgaben jeder prosodischen Ausgestaltung eines Textes, die ja im Normalfall Verständlichkeit zum Ziel hat, hinreichend ist, um die Rezeption für Lernende zu erleichtern. Dadurch, dass sich die Sprecherin auf die ästhetische Komponente konzentriert, klingt die Sprache auch authentisch.

Geräusche als Untermalung des Erzählten sind unter diesen Vorzeichen nicht nötig. Schade ist, dass die Chance nicht wahrgenommen wurde, die Notenzitate von Schumanns *Carnaval*, die in den Originaltext montiert sind, im entsprechenden Kapitel anzuspielen.

Der Umgang mit dem Mikrofon und die technische Umsetzung sind einwandfrei. Für jedes Kapitel wurde ein eigener Track gesetzt, was auf Seite zwei des Leseheftes erläutert ist, um den Umgang mit der Audio-CD zu erleichtern. Die Tracks sind zwischen knapp vier und knapp sieben Minuten lang.

5.2.4 Die Begleittexte

Die Reihe *Leichte Literatur* ist vom Layout her einheitlich gestaltet. Die Lesehefte sind rot mit einem blauen, durchgehenden Streifen unter einem zur Lektüre passenden Schwarz-Weiß-Foto, der Titel ist rot auf weißem Grund über das Foto gelegt, sonst ist die Schriftfarbe weiß. Das Coverfoto für *Fräulein Else* zeigt das 1840 erbaute historische Hotel Bellevue des Alpes auf der Kleinen Scheidegg in der Schweiz.

Die Audio-CD ist nach der letzten Seite in einer heraustrennbaren Papierhülle eingefügt.

Auf der ersten Seite sind die Namen des Autors des Originaltextes sowie der Bearbeitung, des Herausgebers und der Illustratorin angegeben. Auf der zweiten Seite ist nachzulesen, wer für die Redaktion, das Layout, die Zeichnungen und die Aufgaben verantwortlich zeichnet.

Die Illustrationen stellen eine Hilfe für die Lernenden dar, da sie die Schlüsselszenen bildlich interpretieren und so das Verständnis erleichtern. Noch deutlicher wird die Funktion bildlicher Darstellung bei den Zeichnungen, die in mehreren Fällen die Worterklärung der in den Fußnoten angeführten nicht zum Grundwortschatz gehörenden Wörter ersetzen.

Außerdem sind die Illustrationen ästhetisch ansprechend gestaltet und steigern somit die Attraktivität der Publikation, was wiederum die Motivation zu und die Freude an der Rezeption erhöht.

Die erste Illustration zeigt Elses Hände, in denen sie den Brief ihrer Mutter hält, den sie zu dem Zeitpunkt allerdings noch gar nicht erhalten hat, sondern über dessen Inhalt sie vor seinem Eintreffen Vermutungen anstellt. Eine ihrer Hypothesen ist in der Illustration zu sehen: zwei maskierte Männer, die in einer engen Gasse eine Pistole auf einen Vorübergehenden richten, in Elses Fantasie ihr Vater.

Die zweite, relativ klein gehaltene Illustration zeigt Paul, lächelnd, und Cissy, etwas verkniffen dreinblickend, hinter ihnen weitere Gäste.

Die dritte Illustration ist fast ganzseitig und fängt den Augenblick ein, in dem Dorsday seine Forderung stellt. Sie befinden sich vor dem Hotel, hinter dem der Cimone aufragt. Else wendet sich mit entsetztem Gesichtsausdruck und geröteten Wangen von Dorsday ab. Dorsday hat seine Hände hinter dem Rücken verschränkt, lehnt seinen Oberkörper nach vor, lächelt süffisant und heftet seine Augen fest auf Else. Er wird mit einer markanten Nase dargestellt und trägt, wie im Originaltext, ein Monokel. Else ist in einem schwarzen Kleid und mit rötlichblondem Haar dargestellt. Dorsdays Monokel und Elses Haarfarbe sind ein Hinweis darauf, dass die Illustratorin mit dem Originaltext vertraut ist. Der Bereich um Else ist rot gefärbt, was gleichsam ihre Scham, ihre Wut und ihre erotische Ausstrahlung reflektieren kann.

Auf der nächsten, wieder kleineren Illustration, ist Elses Vater hinter Gitterstäben im gestreiften Sträflingsanzug zu sehen, wie Else ihn in ihrer Fantasie vor sich sieht. Er sieht elend aus, kniet am Boden und blickt flehentlich auf.

Die fünfte, circa halbseitige Illustration spiegelt die wichtigsten Elemente aus Elses Traum wieder. Am oberen Bildrand ist die im Wald auf einer Bank schlafende Elke zu sehen, allerdings steht dieser Teil der Zeichnung auf dem Kopf. Die verkehrte Perspektive weist darauf hin, dass die Illustration ein Abbild ihrer Traumwelt ist. Im Vordergrund sieht man, wie Elses Mutter Dorsday die Hand küsst, dahinter ein Grab mit Elses Namen, auf das Else mit geschlossenen Augen und einem Blumenkranz auf dem Kopf zuwandelt.

Die nächste Illustration zeigt Else vor dem Spiegel. Im Spiegel ist ihr Gesicht zu sehen, allerdings blickt sie sich nicht an, sondern hat ihre Augen nach außen und oben verdreht. Durch das Fenster sieht man den schneebedeckten Berg in der sternklaren Nacht.

Auf der sechsten Illustration wandelt Else in einen langen schwarzen Mantel gehüllt durchs Foyer, hinter ihr die Tante in einem roten Mantel und mit einer langen Feder im Hut.

Die siebte Illustration zeigt Else an der Tür ins Musikzimmer. Dorsday steht rauchend am Fenster und ist in den Anblick der Pianistin vertieft. Aus dem

Piano strömen Musiknoten zu Else hin. Im Raum sind noch vier weitere Personen zu sehen.

Die vorletzte Illustration ist fast ganz in Schwarz-Weiß gehalten. Sie zeigt ein kostbares Glas auf einem kleinen Tisch, daneben ein blaues, offenes Pillendöschen mit der Aufschrift Veronal. Das Glas ist fast leer, in der Dose befinden sich noch drei Tabletten. Wenn man der Illustration Glauben schenkt, hat Else also zusätzlich zu den sich davor schon im Glas befindenden fünf Tabletten noch zwei genommen.

Die letzte Illustration ist ausschnitthaft gestaltet. Man sieht im Zentrum Elses vom das halbe Bild einnehmenden Bett herabhängende Hand, links Pauls und Cissys Beine, deren Körperhaltung darauf hindeutet, dass sie sich gerade küssen, und dazwischen leuchtet der Cimone beim Fenster herein.

Die Übungen stammen vom Autor, Urs Luger. Sie sind nicht spezifisch als Hörverstehensübungen konzipiert, sondern als Übungen des Textverständnisses, da der Text sowohl visuell als auch auditiv dargeboten wird, und die Übungen unabhängig davon, auf welchem Kanal der Text rezipiert wird, gelöst werden können.

Aus der Konzeption des Leseheftes und der Form, wie der Text zum Verkauf angeboten wird,⁴⁷ ist ersichtlich, dass die Möglichkeit, den Text rein auditiv zu rezipieren und die Übungen ohne Zuhilfenahme des Lesetextes zu bewältigen, nicht von vornherein angedacht war, was aber nicht heißt, dass sie in der Unterrichtspraxis nicht so zur Schulung des Hörverständnisses eingesetzt werden könnten. Dementsprechend sind die Aufgaben in *Aufgaben vor dem Lesen* und *Aufgaben nach dem Lesen* eingeteilt⁴⁸ und an der Stelle, an der sie zu bearbeiten sind,⁴⁹ am Rand des Textes mit einem entsprechenden Symbol versehen. Allerdings könnten einige Übungen, wenn sie als

⁴⁷ Der Lesetext kann zwar unabhängig vom Hörtext erstanden werden, der Hörtext aber nicht ohne den Lesetext.

⁴⁸ Der Differenzierung von Huneke u. Steinig (vgl. Kap. 4.5) folgend, handelt es sich um Übungen, im Leseheft (vgl. Luger 2010, S. 32–46) werden sie allerdings durchgängig als Aufgaben bezeichnet.

⁴⁹ In den meisten Fällen am Ende des Kapitels, in einigen Fällen vor Beginn des Lesens des Kapitels und in zwei Fällen mitten im Kapitel, und zwar nach Elses Traum und nach ihrer Selbstbetrachtungsszene im Spiegel.

Hörverstehensaufgaben behandelt werden, auch *während des Hörens* gelöst werden.

Die Übungen sind durchnummeriert und am Ende des Leseheftes gesammelt, gefolgt von den Lösungen. Somit sind sie leicht auffindbar und die Zeilennummerierung des Lesetextes hilft überdies beim gemeinsamen Aufsuchen bzw. Vergleichen der Lösungen und generell beim Sprechen über den Text. Zu Übung 3a ist im Lösungsteil angegeben, in welcher Zeile die richtige Antwort zu finden ist.

Als Vorbereitung auf die Rezeption eines Kapitels gibt es einige Übungen zur Hypothesenbildung, die auf die Kapitel 2, 3, 4, 6 und 8 einstimmen.

Übung 3b regt zu eigenen Hypothesen über den Inhalt des angekündigten Briefes der Mutter an und Übung 4b verlangt, das Jahr der Handlung⁵⁰ und Elses Alter zu schätzen.

Übung 7 regt nicht eigentlich zur Hypothesenbildung an, aber das Sortieren der Argumente für und wider Dorsdays Hilfsangebot hilft beim Antizipieren des möglichen Fortgangs der Handlung.

Übung 10 ist ähnlich strukturiert, das Zuordnen vertauschter Satzhälften ergibt die Handlungsmöglichkeiten, die Else in ihrer Situation bleiben, und kann zu einem Nachdenken darüber anregen,⁵¹ welche am wahrscheinlichsten ist.

Übung 16 und Übung 21 bieten Sätze an, die mögliche Fortsetzungen der Handlung darstellen, und die Lernenden sollen ankreuzen, ob sie glauben, dass die Sätze dem tatsächlichen Handlungsfortgang entsprechen oder nicht.

Die meisten Übungen entsprechen Übungen zum Verstehen.

Zur Kontrolle des Inhaltsverständnisses dienen die klassischen Wahr/Falsch-Übungen, die meist durch Ankreuzen zu lösen sind (so Übung 2, 11, 13, 17 und

⁵⁰ Hier sei allerdings noch einmal daran erinnert, dass in der Bearbeitung das Jahr 1923 angegeben ist, während die Geschichte tatsächlich 1896 angesiedelt ist.

⁵¹ In der Unterrichtssituation bildet diese Übung eine gute Grundlage für eine Diskussion über den Fortgang der Geschichte. Das Gleiche gilt für Übung 16 und Übung 21.

26) und im Fall von Übung 1 durch Markieren der richtigen und Durchstreichen der falschen Sätze. Übungen 8, 14, 20 und 24 funktionieren nach dem Multiple-Choice-Verfahren. Die letzte Übung, Übung 27, verlangt die Beantwortung von W-Fragen.

Andere Übungen zum Verstehen trainieren auch den Wortschatz, im Fall von Übung 9, bei der in einem fiktiven Tagebucheintrag von Dorsday Vokabel eingetragen werden müssen, deren Anfangs- und Endbuchstabe vorgegeben ist, oder die Grammatik.

Die Satzgrammatik wird in Übung 12, in der ein Satzsalat zu ordnen ist, aus dem sich ein Text ergibt, der Elses Reflexion über das Schicksal ihres Vaters zusammenfasst, und in den Übungen 5, 10 und 15, in denen vertauschte Satzhälften zuzuordnen sind, trainiert.

Übung 6 trainiert die Textgrammatik. Hier müssen die Sätze eines kurzen Textes, der wieder von Elses Sorge um ihren Vater handelt, in die richtige Reihenfolge gebracht werden.

Schriftliche Produktion fordert Übung 25. Die Lernenden sollen ein Telegramm verfassen, in dem Tante Emma Elses Mutter über den Vorfall im Musikzimmer berichtet. In einem Kasten sind die wichtigsten Redemittel vorgegeben.

Schließlich gibt es auch Übungen zum analytischen Verstehen. In Übung 18 sollen Zitate aus dem Text den beiden Möglichkeiten zugeordnet werden, die Else für ihr Leben nach Dorsday bereithält. In Übung 19 sollen die Sätze markiert werden, die zur Spiegelbetrachtungsszene passen, und in Übung 22 soll unterschieden werden, was wirklich und was nur in Elses Fantasie geschieht. Diese Übungen zielen auf eine Entwirrung des inneren Monologs Elses ab und dienen auch zur Kontrolle, ob keine Missverständnisse bestehen.

Insgesamt scheint das Übungsangebot gelungen. Es ist reichhaltig genug, um ein ausreichendes Textverständnis zu sichern, und abwechslungsreich genug, um die Lernenden nicht zu langweilen. Die Geschlossenheit der Übungen liegt an der Konzeption der Publikation, dass sie auch als Selbstlernmaterial

eingesetzt werden kann, es lassen sich jedoch Anknüpfungspunkte finden, die als Grundlage zu einem Unterrichtsgespräch oder der Konstruktion weiterer, kommunikativer Aufgaben genutzt werden können.

Trotz allem ist anzumerken, dass die Übungen von sich aus keinen Impuls geben, sich mit der Literarizität des Textes zu beschäftigen. Statt auf die Mehrdeutigkeit literarischer Texte einzugehen, führt die geschlossene Form der Übungen dazu, dass der Fokus darauf liegt, den Lernenden eine bestimmte Sicht auf den Text zu vermitteln, sodass sie das Gefühl haben können, den Text verstanden zu haben. Der Anstoß, verschiedene Interpretationsansätze zu versuchen, bzw. überhaupt eigenständig Fragen an den Text zu stellen, muss daher von außen kommen.

Der literarische Text hat damit zwar noch mehr zu bieten als ein rein zu Unterrichtszwecken konzipierter Text, sein Mehrwert wird aber dadurch beschnitten, dass sich das Verstehensziel auf das Nachvollziehen des Handlungs- und Argumentationsstranges beschränkt.

5.3 Zusammenfassung

Die Analyse hat ergeben, dass große Unterschiede in der Qualität der beiden Lektüren mit Hörbuch bestehen.

Beide Publikationen sind ambitioniert in ihrer Anlage, aber es hat sich gezeigt, dass die Publikation, die sich sichtlich bemüht hat, möglichst viele verschiedene Inhalte und Übungsformen anzubieten, deutlich schlechter abschneidet. Die Reihe *Lesen und Üben* von Cideb ist insgesamt schlecht lektoriert, was schon allein daran erkennbar ist, dass sich in zwei Fällen sogar Fehler in den Titel der Publikation eingeschlichen haben. Sowohl im Lese- als auch in den Informationstexten und in den Übungen sind zahlreiche Fehler. Außerdem lassen viele Formulierungen ahnen, dass Deutsch nicht die Erstsprache der Verfasserin ist.

Die Reihe *Leichte Literatur* von Hueber hingegen ist in einfacher, aber trotzdem authentisch wirkender Sprache und in gutem Stil verfasst. Anders als die Bearbeitung der Novelle *Der Schimmelreiter* erschöpft sich die Bearbeitung der Novelle *Fräulein Else* nicht in einer reinen Inhaltsangabe über die wichtigsten Ereignisse, sondern die Erzähltechnik wurde beibehalten und Elses innerer Monolog nur etwas geordnet und gestrafft, wodurch der Text einerseits kürzer und andererseits leichter zugänglich gestaltet werden konnte. Einige Passagen sind fast wörtlich aus dem Originaltext übernommen worden. Am stärksten herausgearbeitet wurden die soziale Ebene und die Doppelmoral der Gesellschaft, die sich gut als Ausgangspunkt für eine Diskussion eignen. Verzichtet wurde allerdings darauf, die sexuelle Symbolik im Text allzu deutlich werden zu lassen.

Die Bearbeitung des *Schimmelreiters* hat ihren Fokus darauf, die Lebensgeschichte Hauke Haiens nachzuerzählen und ihn als Helden und Genie darzustellen. Seine schlechten Eigenschaften und Taten wurden weggelassen, was zu Sprüngen im Text führt, die einige Elemente der Handlung unlogisch erscheinen lassen. In der dargebotenen Version der Geschichte finden sich kaum noch Spuren des Unheimlichen, obwohl der Ausgangspunkt der Geschichte in der Begegnung mit dem Schimmelreiter, der

allem Anschein nach ein Geist ist, liegt. Das ist schade, denn somit bleibt das Potenzial, an Darstellungen von Übernatürlichem in der Populärkultur, die gerade unter jungen Menschen in den letzten Jahren sehr beliebt sind, anzuknüpfen, ungenutzt. Durch die Glorifizierung der Leistung des Deichbaus ist es auch erschwert, einen anderen möglichen Diskussionspunkt anzuschließen, nämlich Katastrophen, die durch den Raubbau des Menschen an der Natur ausgelöst werden.

Der Hörbuchtext zeigt die Unterschiede zwischen beiden Publikationen besonders deutlich. Für den *Schimmelreiter* wurde die Gattung der inszenierten Lesung gewählt und der Text wurde auf drei Sprecher und eine Sprecherin aufgeteilt, wobei der Großteil des Textes auf den Erzähler, der über Haukes Leben berichtet, entfällt. Im Prinzip wird der Erzähltext vermittelnd und die Figurenrede rollenspielend gelesen, jedoch gibt es viele Rückfälle in ermittelndes Lesen, die die Professionalität der Sprecher in Zweifel ziehen. Für alle Beteiligten gilt, dass sie sich vor der Aufnahme nicht ausreichend mit dem Text beschäftigt haben. Im Bemühen, auf die Zielgruppe der Deutschlernenden einzugehen, zeigt die Sprechweise im Allgemeinen eine Tendenz zu hyperkorrekter Aussprache und überstarken und zu häufig gesetzten Betonungen, gepaart mit einer monotonen Sprechweise. Diese Sprechweise ist aber kontraproduktiv, da sie durch das Nicht-Erfüllen der emotionalen und strukturierenden Aufgaben das Verstehen behindern und überdies die Konzentrationsfähigkeit der Zuhörenden über Gebühr strapazieren. Als Verständnishilfe dürfen die Geräusche und Effekte gelten, die im Hörbuchtext punktuell eingesetzt werden.

Die Sprecherin, die *Fräulein Else* interpretiert, erleichtert die Rezeption, indem sie nach ausreichender Vorbereitung in der Lage ist, den Text sinnfassend und sinnvermittelnd weiterzugeben. Ihr Vortrag zeichnet sich besonders durch deutliche und vielfältige Emotionalisierung und abwechslungsreiche Gestaltung des temporalen, dynamischen und melodischen Akzents aus. Der angenehme Klang ihrer Stimme und die durchgängig korrekte Anwendung der Hochlautung tragen weiters dazu bei, dass es ein Genuss ist, ihr zuzuhören. Aus diesen Ergebnissen kann geschlossen werden, dass es zwar wichtig ist, die Bedürfnisse der Lernenden in

der Planungsphase und bei den grundlegenden Entscheidungen, wie ein Text realisiert wird, zu berücksichtigen, dass es danach aber am zielführendsten ist, sich auf die künstlerische Gestaltung zu konzentrieren, da ein gut gemachter Text, der nach ästhetischen Gesichtspunkten erstellt und mit deutlichen Emotionalisierungstendenzen versehen ist, per se das Verständnis erleichtert und überdies authentisch wirkt.

Als weitere Verständnishilfen können die Illustrationen genannt werden, die in beiden Publikationen gut ein- und umgesetzt sind. Bei den Übungen gibt es wieder große Unterschiede: Während sich der Übungsteil in *Fräulein Else* rein auf das Textverständnis beschränkt, indem er in den meisten Fällen Übungen enthält, die das Verstehen des Textes prüfen, aber auch einige, die das Verstehen unterstützen, nämlich die Übungen zur Hypothesenbildung und zum analytischen Verstehen, ist der Übungsteil in *Der Schimmelreiter* sehr umfangreich. Die Übungen sind nur teilweise auf den Text bezogen und nicht in eine kommunikative Aufgabe und zum Teil auch nicht einmal in einen sinnvollen Zusammenhang eingebettet. Außerdem gibt es einige Zusatztexte mit landeskundlichen Informationen, die zwar thematisch mit der Lektüre zu tun haben, aber nicht darauf abzielen, das Verständnis des Haupttextes zu erleichtern, und wiederum in den meisten Fällen durch Übungen abgeprüft werden. Am Ende des Leseheftes gibt es einen Abschlusstest, der Grammatik-, Wortschatz- und landeskundliche Kenntnisse überprüft, aber nicht auf den Inhalt der Novelle eingeht. Das vermittelt das Signal, dass das Textverständnis eher nebensächlich ist, und senkt die Motivation und Lust der Lernenden, sich tiefer mit dem Text auseinanderzusetzen.

Während *Fräulein Else* ein Text zum Hören ist, der den Lernenden Genuss, Abwechslung, Entspannung und ein erfolgreiches Hörerlebnis verspricht, ist *Der Schimmelreiter* ein Text zum Lernen, da sowohl sein Inhalt als auch seine Struktur hauptsächlich als Anlass für die Konstruktion von Übungen genutzt werden.

6 Resümee

In dieser Arbeit habe ich ein Thema untersucht, über das es bisher meines Wissens noch keine größere wissenschaftliche Arbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache gibt, nämlich Hörbücher im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht.

Dass diese in der Praxis sowohl als Unterrichts- als auch als Selbstlernmaterial gern eingesetzt werden, zeigt die Tatsache, dass sich der Rhythmus der Herausgabe neuer Titel und Reihen von Lektüren mit Hörbuch, die von den Verlagen speziell für Deutschlernende produziert werden, im letzten Jahrzehnt (also in etwa seit der sogenannte Hörbuchboom in aller Munde war) immer stärker erhöht hat. Das Angebot an Lektüren mit Hörbuch für Deutschlernende ist zwar noch überschaubar, aber schon sehr breit, und wenn auch die meisten Produktionen nach einem ähnlichen Muster aufgebaut sind, nämlich einer Einheit von Lesetext, Hörbuchtext und Übungsteil, gibt es doch große Qualitätsunterschiede. Deshalb habe ich für diese Arbeit zwei Lektüren mit Hörbuch ausgewählt und nach Kriterien analysiert, die ich davor im Theorieteil entwickelt habe.

Zu Beginn habe ich das Hörbuch aus verschiedenen Perspektiven dargestellt. Ausgangspunkt dafür waren zwei Definitionsansätze, ein eng und ein weit gefasster. Letzterem folgend bin ich näher auf die einzelnen Hörbuchgattungen, auf das Hörbuch als Medium im medialen Kontext und auf die Geschichte des Hörbuchs eingegangen. Außerdem habe ich die wichtigsten Ergebnisse aktueller Studien zur Situation des Hörbuchmarktes und zu den HörbuchnutzerInnen zusammengefasst.

Anschließend habe ich die Bedeutung des Hörens hervorgehoben, indem ich es zu den mit ihm verwandten Fertigkeiten, Fähigkeiten und Tätigkeiten in Beziehung gesetzt habe. Zuerst habe ich das Hören im Vergleich zum Sehen erörtert und es dann als Rezeptionsform von mündlich überlieferten bzw. dargebotenen Texten beschrieben, woraufhin verschiedene Ausprägungsgrade auditiver Aufmerksamkeit unterschieden worden sind. Als Nächstes habe ich

den Vorgang des Hörverstehens in der Muttersprache und in der Fremdsprache erläutert und im Anschluss daran die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Prozesse, die beim Hörverstehen und beim Leseverstehen ablaufen, sowie die Rolle, die das Hören für das Lesen spielt, aufgezeigt. Für das Sprechen ist das Hören sogar eine Grundvoraussetzung, sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb, was im letzten Teil dieses Kapitels dargestellt wurde.

Im nächsten Kapitel habe ich an erster Stelle die Analysemethode, nämlich die qualitative Inhaltsanalyse, vorgestellt. Danach habe ich anhand von theoretischen Abhandlungen und verschiedenen Hörbuchanalysen, die hauptsächlich aus der literaturwissenschaftlichen und sprechwissenschaftlichen Forschung stammen, die Kriterien für meine eigene Analyse gewonnen. Dazu bin ich zunächst auf die Möglichkeiten der Bearbeitung des Ausgangstextes, bis daraus die schriftliche Vorlage für den Hörbuchtext entsteht, eingegangen. Daraufhin habe ich verschiedene Ansätze der literarischen Vortragkunst aus dem letzten Jahrhundert präsentiert und habe die wesentlichen Aspekte, die heute für einen als gelungen empfundenen Vortrag maßgeblich sind, zusammengefasst. Außerdem habe ich die Merkmale des Stimmausdrucks und des Sprechausdrucks, insbesondere der Prosodie, die den SprecherInnen zur Gestaltung ihres Vortrags zur Verfügung stehen, im Detail beschrieben. Zudem bin ich kurz auf die Paratexte eingegangen, die ein Hörbuch in der Regel begleiten.

Schließlich habe ich die beiden ausgewählten Lektüren mit Hörbuch, nämlich *Der Schimmelreiter* vom Verlag Cideb und *Fräulein Else* vom Verlag Hueber, nach den im vorangehenden Kapitel formulierten Kriterien analysiert. Als Erstes habe ich die Bearbeitung des Ausgangstextes, die im Falle der speziell für Deutschlernende produzierten Lektüren mit Hörbuch mit einer Reduktion des sprachlichen Umfangs und Komplexitätsgrades einhergeht, dann die sprachliche Realisierung der Bearbeitung im Hörbuchtext und schließlich die Begleittexte, insbesondere die Übungen und Informationstexte, näher untersucht.

Im Zuge der Analyse wurde offenbar, dass die Produktion, die sich augenscheinlich bemüht hat, möglichst umfassendes Zusatzmaterial anzubieten, deutlich weniger attraktiv ist als die Produktion, die sich auf den Text konzentriert.

Aus den Ergebnissen der Analyse folgt, dass der Übungsteil nicht zu umfangreich sein und nicht zum Selbstzweck werden, sondern idealerweise so konzipiert sein sollte, dass er dem Textverständnis dient. Die Erstellung des Lesetextes, der als Ausgangstext für die Realisierung als Hörbuchtext fungiert, sollte sich an den Vorgaben für das entsprechende Sprachniveau orientieren. Wichtig ist aber, dass die Sprache im Falle der untersuchten Bearbeitungen von Klassikern der deutschsprachigen Literatur den literarischen Grundton des Originaltextes bzw. im Falle einer Originalproduktion die textsortentypischen Merkmale beibehält und nicht wie eine bloße Inhaltsangabe wirkt.

Von besonderer Relevanz ist die Erkenntnis, dass die offensichtliche Rücksichtnahme auf die beschränkten Sprachkenntnisse der Lernenden durch übertrieben langsames und deutliches Sprechen kontraproduktiv ist, da sie das Verstehen behindert, wohingegen ein prosodisch abwechslungsreicher, nach den Regeln der Sprechkunst gestalteter Vortrag das Verständnis unterstützt und überdies gewährleistet, dass die Sprache authentisch klingt.

Wünschenswert ist, dass Texte in Lektüren mit Hörbuch als Texte zum Lesen und Hören und nicht als Texte zum Lernen behandelt und dass die Lernenden in erster Linie als Rezipierende mit den gleichen ästhetischen Ansprüchen wie muttersprachliche Rezipierende betrachtet werden.

7 Verzeichnisse

7.1 Analyisierte Hörbücher

Luger, Urs (2010): *Fräulein Else*. Arthur Schnitzlers Novelle neu erzählt. Mit Illustrationen von Claire Roquigny. Ismaning: Hueber. (Leichte Literatur).

Storm, Theodor/Rosanna Vitale (2006): *Der Schimmelreiter*. Bearbeitet von Rosanna Vitale. Illustriert von Fabio Visintin. Mit Audio-CD. Genua: Cideb. (Lesen und Üben).

7.2 Literaturverzeichnis

Ackermann, Max (2003): *Die Kultur des Hörens. Wahrnehmung und Fiktion. Texte vom Beginn des 20. Jahrhunderts*. Haßfurt, Nürnberg: Falkenberg.

Ackermann, Max (2007a): *Der Kampf um Aufmerksamkeit. Zur Renaissance des Hörens*. In: Volker Bernius, Peter Kemper u.a. (Hg.): *Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 289–296.

Ackermann, Max (2007b): *Ohr-Geschichte(n). Zur Entwicklung der Hörkultur*. In: Volker Bernius, Peter Kemper u.a. (Hg.): *Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 49–59.

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2009): *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Poznan: Wydawnictwo Naukowe.

Arbeitsgruppe am Goethe-Institut Bordeaux (1992): *Richtig kombiniert, Dr. Watson oder: Der Lernende als Detektiv. Zur Arbeit mit (Kriminal-) Hörspielen im Fremdsprachenunterricht*. In: Vorstand des Goethe-Instituts, Hans-Jürgen Krumm u.a. (Hg.): *Hörverstehen*. München: Klett. S. 44–48.

(Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 7).

Baum, Michael (2004): Die furchtsame Stimme. Zur Hörbuch-Bearbeitung von Klaus Manns Erzählung „Speed“ (1940). In: Katja Hachenberg, Peter Seibert (Hg.): Literatur hören. Stuttgart: Klett. S. 39–49. (Der Deutschunterricht 4).

Bausch, Karl-Richard, Eva Burwitz-Melzer u.a. (Hg.) (2006): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearb. Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke.

Berendt, Joachim Ernst (1998): Ich höre, also bin ich. In: Thomas Vogel (Hg.): Über das Hören. Einem Phänomen auf der Spur. 2., bearb. Auflage. Tübingen: Attempto. S. 69–90.

Bernius, Volker (2007): Was „Sinn macht“. Vom Hören und Zuhören. In: Volker Bernius, Peter Kemper u.a. (Hg.): Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 189–201.

Bickes, Gerhard (1996): Hörverstehensübungen als methodisches Problem. In: Peter Kühn (Hg.): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt a. M., Berlin u.a.: Lang. S. 149–170. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache Bd. 53).

Bimmel, Peter u. Mariet van de Ven (1992): Verstehen üben, verstehen lernen. Hörverstehensübungen für Anfänger. In: Vorstand des Goethe-Instituts, Hans-Jürgen Krumm u.a. (Hg.): Hörverstehen. München: Klett. S. 12–16. (Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 7).

Binczek, Natalie (2012): Literatur als Sprechtext. Peter Kurzeck erzählt das Dorf seiner Kindheit. In: Natalie Binczek u. Cornelia Epping-Jäger (Gasthg.): Literatur und Hörbuch. München: edition text + kritik. S. 60–70. (Text + Kritik 196).

Boeckmann, Klaus-Börge (2007): Aufgaben im Verbundlernen mit Neuen Medien: Projektorientierte E-Lernszenarien. In: Hans-Jürgen Krumm u. Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.): Schwerpunkt: Aufgaben. Innsbruck, Wien u.a.: StudienVerlag. S. 101–117. (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie A. 10/2006).

Brückner, Waltraud und Christian (2012): Das Hörbuch – Nur eine Zweitverwertung des Buchs? Ein Gespräch. In: Natalie Binczek u. Cornelia Epping-Jäger (Gasthg.): Literatur und Hörbuch. München: edition text + kritik. S. 71–83. (Text + Kritik 196).

Buttaroni, Susanna (1997): Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Ismaning: Hueber.

Buttaroni, Susanna u. Alfred Knapp (1988): Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Cauneau, Ilse (1992): Hören-Brummen-Sprechen. Hören und Ausspracheschulung. In: Vorstand des Goethe-Instituts, Hans-Jürgen Krumm u.a. (Hg.): Hörverstehen. München: Klett. S. 28–30. (Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 7).

Dönz, Sabine (2005): Hörangebote in Österreich. Entwicklung, Nutzung und Marktsituation von Hörbuch und Hörspiel. Wien. Diplomarbeit.

Eckert, Hartwig (2006): Wenn Bücher sprechen lernen: Gattungsspezifische Probleme bei Hörbüchern. In: Roland W. Wagner, Andrea Brunner u.a. (Hg.): hören – lesen – sprechen. München: Reinhardt. S. 17–22.

Eggers, Dietrich (1996): Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Peter Kühn (Hg.): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt a. M., Berlin u.a.: Lang. S. 13–44. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache Bd. 53).

Ehlers, Swantje (2003): Übungen zum Leseverstehen. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearb. Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke. S. 287–292.

Epping-Jäger, Cornelia (2012): Rolf Dieter Brinkmann: „Die Wörter sind böse“/„Wörter Sex Schnitt“. In: Natalie Binczek u. Cornelia Epping-Jäger (Gasthg.): Literatur und Hörbuch. München: edition text + kritik. S. 48–59. (Text + Kritik 196).

Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych u.a. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter Mouton. Bd. 1. S. 961–969. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 35/1).

Fey, Antje (2004): Geschichte des Hörbuchs in Deutschland. Definition, Marktentwicklung und Marketingstrategien. In: Katja Hachenberg, Peter Seibert (Hg.): Literatur hören. Stuttgart: Klett. S. 7–16. (Der Deutschunterricht 4).

Freund, Winfried (2002): Theodor Storm. Der Schimmelreiter. Stuttgart: Reclam. (Lektüreschlüssel für Schüler, RUB 15315).

Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych u.a. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter Mouton. Bd. 1. S. 940–952. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 35/1).

Funke, Reinold (2006): Lesen – Wiederherstellen der Rede? In: Roland W. Wagner, Andrea Brunner u.a. (Hg.): hören – lesen – sprechen. München: Reinhardt. S. 23–34.

Gadamer, Hans-Georg (1998): Über das Hören. In: Thomas Vogel (Hg.): Über das Hören. Einem Phänomen auf der Spur. 2., bearb. Auflage. Tübingen: Attempto. S. 197–205.

Gailberger, Steffen (2011): Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Mit Kopiervorlagen und Hörbuch „Paranoid Park“ auf CD-ROM. Weinheim und Basel: Beltz.

Geißner, Hellmut K. (2006): „Sprechen – Hören – Lesen“. In: Roland W. Wagner, Andrea Brunner u.a. (Hg.): hören – lesen – sprechen. München: Reinhardt. S. 35–47.

Goethe, Johann Wolfgang von (1998): Regeln für Schauspieler. In: Trunz, Erich (Hg.): Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Taschenbuchausgabe band- und textidentisch mit der im Verlag C.H. Beck, München, erschienenen Hamburger Ausgabe: Bd. 12: 12., durchgesehene Auflage 1994. München: dtv. Bd. 12: Schriften zur Kunst. S. 252–261.

Goldammer, Peter (1995) (Hg.): Theodor Storm. Sämtliche Werke in vier Bänden. 8. Auflage. Berlin: Aufbau-Verlag. Bd. 4: Novellen. Kleine Prosa.

Grotjahn, Rüdiger u. Torsten Schlak (2010): Alter. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych u.a. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter Mouton. Bd. 1. S. 867–876. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 35/1).

Hachenberg, Katja (2004): ‚Hörbuch‘: Überlegungen zu Ästhetik und Medialität akustischer Bücher. In: Katja Hachenberg, Peter Seibert (Hg.): Literatur hören. Stuttgart: Klett. S. 29–38. (Der Deutschunterricht 4).

Häusermann, Jürg (2007): Das Hörbuch zwischen öffentlicher Lesung und privater Rezeption. In: Ursula Rautenberg: Das Hörbuch: Stimme und Inszenierung. Wiesbaden: Harrassowitz. S. 55–73. (Buchwissenschaftliche Forschungen 7).

Häusermann, Jürg (2010a): Das Medium Hörbuch. In: Jürg Häusermann, Korinna Janz-Peschke u. Sandra Rühr: Das Hörbuch. Medium – Geschichte – Formen. Konstanz: UVK. S. 9–57.

Häusermann, Jürg (2010b): Zur inhaltlichen Analyse von Hörbüchern. In: Jürg Häusermann, Korinna Janz-Peschke u. Sandra Rühr: Das Hörbuch. Medium – Geschichte – Formen. Konstanz: UVK. S. 139–231.

Häusermann, Jürg, Korinna Janz-Peschke u. Sandra Rühr (2010): Das Hörbuch. Medium – Geschichte – Formen. Konstanz: UVK.

Heilmann, Christa M. (2006): Christian Winkler im Licht aktueller Lesetheorien. In: Roland W. Wagner, Andrea Brunner u.a. (Hg.): hören – lesen – sprechen. München: Reinhardt. S. 73–79.

Heudecker, Silvia (2006): Hörbücher – Annäherung an ein Medium und seine Didaktik. In: Roland W. Wagner, Andrea Brunner u.a. (Hg.): hören – lesen – sprechen. München: Reinhardt. S. 81–91.

Hirschfeld, Ursula (1992): Wer nicht hören will Phonetik und verstehendes Hören. In: Vorstand des Goethe-Instituts, Hans-Jürgen Krumm u.a. (Hg.): Hörverstehen. München: Klett. S. 17–20. (Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 7).

Hirschfeld, Ursula (2003): Ausspracheübungen. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearb. Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke. S. 277–280.

Holzberg, Lisa (2012): Erläuterungen zu Arthur Schnitzler. Fräulein Else. 4. Auflage. Hollfeld: Bange. (Königs Erläuterungen und Materialien Bd. 428).

Honnef-Becker, Irmgard (1996): Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Peter Kühn (Hg.): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt a. M., Berlin u.a.: Lang. S. 45–77. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache Bd. 53).

Huneke, Hans-Werner u. Wolfgang Steinig (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 5., neu bearb. u. erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt. (Grundlagen der Germanistik 34).

Janz-Peschke, Korinna (2010): Hörbuch und Mündlichkeit. In: Jürg Häusermann, Korinna Janz-Peschke u. Sandra Rühr: Das Hörbuch. Medium – Geschichte – Formen. Konstanz: UVK. S. 233–347.

Kesting, Hanjo (2012): Vorlesen als Kunstform. Gedanken und Erinnerungen. In: Natalie Binczek u. Cornelia Epping-Jäger (Gasthg.): Literatur und Hörbuch. München: edition text + kritik. S. 84–94. (Text + Kritik 196).

Kleedorfer, Jutta (2010): Lesen mit den Ohren. Ein Hör- und Lesetrainingsprogramm aus Österreich. In: Jutta Wermke (Hg.): Hörästhetik – Hörerziehung. München: kopaed. S. 116–122. (Medien im Deutschunterricht 2007. Jahrbuch).

Koeppel, Rolf (2010): Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Hohengehren: Schneider.

Krashen, Stephen (1981): Effective Second Language Acquisition: Insights from Research. In: James E. Alatis, Howard B. Altman u.a. (Hg.): The Second Language Classroom: Directions for the 1980's. New York, Oxford: Oxford University Press. S. 95–109.

Krashen, Stephen (1982): Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford, New York u.a.: Pergamon Press. (Language Teaching Methodology Series).

Krenn, Wilfried (2007): Der aufgabenorientierte Ansatz als neue „Designmethode“ der Fremdsprachendidaktik. In: Hans-Jürgen Krumm u. Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.): Schwerpunkt: Aufgaben. Innsbruck, Wien u.a.: StudienVerlag. S. 13–28. (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie A. 10/2006).

Lange-Kirchheim, Astrid (1999): Die Hysterikerin und ihr Autor. Arthur Schnitzlers Novelle *Fräulein Else* im Kontext von Freuds Schriften zur Hysterie. In: Thomas Anz u. Christine Kanz (Hg.): Psychoanalyse in der modernen Literatur. Kooperation und Konkurrenz. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 111–134.

Lehmann, Johannes F. (2012): Literatur lesen, Literatur hören. Versuch einer Unterscheidung. In: Natalie Binczek u. Cornelia Epping-Jäger (Gasthg.): Literatur und Hörbuch. München: edition text + kritik. S. 3–13. (Text + Kritik 196).

Lemke, Siegrun (2006): Die sprecherische Gestaltung von Texten – Zur Lesefähigkeit Studierender. In: Roland W. Wagner, Andrea Brunner u.a. (Hg.): hören – lesen – sprechen. München: Reinhardt. S. 123–128.

Leubolt, Monika (2010): Das Hören als Fertigkeit. Eine Komponente des Sprachunterrichts im Deutschen als Muttersprache und als Fremdsprache. In: Jutta Wermke (Hg.): Hörästhetik – Hörerziehung. München: kopaed. S. 19–33. (Medien im Deutschunterricht 2007. Jahrbuch).

Lowsky, Martin (2008): Erläuterungen zu Theodor Storm. Der Schimmelreiter. Hollfeld: Bange. (Königs Erläuterungen und Materialien, Bd. 192).

Lutjeharms, Madeline (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych u.a. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter Mouton. Bd. 1. S. 976–982. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 35/1).

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte u. überarb. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, Philipp u. Alfred Hurst (2005): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Lothar Mikos u. Claudia Wegener (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK, S. 436–444.

Meyer-Kahrweg, Dorothee (2007): Wege zum „guten“ Hörbuch – Beurteilungskriterien am Beispiel der hr2 Hörbuch-Bestenliste. In: Ursula Rautenberg: Das Hörbuch: Stimme und Inszenierung. Wiesbaden: Harrassowitz. S. 75–81. (Buchwissenschaftliche Forschungen 7).

Meyer-Kalkus, Reinhart (2004): Literatur für Stimme und Ohr. In: Brigitte Felderer (Hg.): Phonorama: Eine Kulturgeschichte der Stimme als Medium. Berlin: Matthes & Seitz. S. 173–186.

Meyer-Kalkus, Reinhart (2007): Stimme, Performanz und Sprechkunst. In: Thomas Anz (Hg.): Handbuch Literaturwissenschaft: Gegenstände – Konzepte – Institutionen. Bd. 1: Gegenstände und Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler. S. 213–223.

Meyer-Kalkus, Reinhart (2012): Die Kunst der Vergegenwärtigung. Schillers Ballade „Die Kraniche des Ibykus“ auf Sprechschallplatte und Audiobook. In: Natalie Binczek u. Cornelia Epping-Jäger (Gasthg.): Literatur und Hörbuch. München: edition text + kritik. S. 26–37. (Text + Kritik 196).

Müller, Adam (2003): Zwölf Reden über die Beredsamkeit und deren Verfall in Deutschland. Gehalten zu Wien im Frühling 1812. Warendorf: Hoof. (Bibliothek des skeptischen Denkens).

Neuber, Baldur (2006): Die Rhetorizität der Stimme – Ein Forschungsbericht. In: Roland W. Wagner, Andrea Brunner u.a. (Hg.): hören – lesen – sprechen. München: Reinhardt. S. 129–137.

Neuf-Münkel, Gabriele (1992): Der dicke Junge weint, weil Übungen zur Ausbildung der Antizipations- und Speicherfähigkeit. In: Vorstand des

Goethe-Instituts, Hans-Jürgen Krumm u.a. (Hg.): Hörverstehen. München: Klett. S. 31–35. (Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 7).

Oehler, Regina (2007): Vom Schall zum Sinn. Die Neurobiologie des Hörens. In: Volker Bernius, Peter Kemper u.a. (Hg.): Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 146–154.

Pabst-Weinschenk, Marita (2006): Zur Wirkung von Sprechausdrucksmustern – Erste Ergebnisse einer Befragung an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. In: Roland W. Wagner, Andrea Brunner u.a. (Hg.): hören – lesen – sprechen. München: Reinhardt. S. 139–143.

Perrig, Severin (2009): Stimmen, Slams und Schachtel-Bücher. Eine Geschichte des Vorlesens. Von den Rhapsoden bis zum Hörbuch. Bielefeld: Aisthesis.

Poelchau, Susanne (2007): Mit den Ohren sehen? Hören im Ensemble der Sinne. In: Volker Bernius, Peter Kemper u.a. (Hg.): Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 127–134.

Polt-Heinzl, Evelyne (2002): Arthur Schnitzler. Fräulein Else. Stuttgart: Reclam. (Erläuterungen und Dokumente, RUB 16023).

Portmann-Tselikas, Paul (2010): Aufgabenorientierung. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych u.a. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter Mouton. Bd. 2. S. 1166–1171. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 35/1).

Pross, Caroline (2012): Döblins Adaptionen. Zur Gestaltung literarischer Vielstimmigkeit in Hörspiel und Hörbuch. In: Natalie Binczek u. Cornelia Epping-Jäger (Gasthg.): Literatur und Hörbuch. München: edition text + kritik. S. 38–47. (Text + Kritik 196).

Raabe, Horst (2003): Grammatikübungen. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearb. Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke. S. 283–287.

Rautenberg, Ursula (2007): Das Hörbuch: Stimme und Inszenierung. Wiesbaden: Harrassowitz. (Buchwissenschaftliche Forschungen 7).

Reinke, Kerstin (1998): Die Musik hinter den Worten. In: Armin Wolff u. Dietrich Eggers (Hg.): Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien. Regensburg: Becker-Kuns. S. 107–122. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 47).

Rühr, Sandra (2008): Tondokumente von der Walze zum Hörbuch: Geschichte – Medienspezifik – Rezeption. Göttingen: V & R Unipress.

Rühr, Sandra (2010): Geschichte und Materialität des Hörbuchs. In: Jürg Häusermann, Korinna Janz-Peschke u. Sandra Rühr: Das Hörbuch. Medium – Geschichte – Formen. Konstanz: UVK. S. 59–138.

Rühr, Sandra (2011): Das Hörbuch in der Buchwissenschaft? Oder: Warum es sich lohnt, Äpfel mit Birnen zu vergleichen. In: Doris Moser, Arno Russegger u.a. (Hg.): Neues vom Buch. Innsbruck u.a.: StudienVerlag. S. 87–103. (Angewandte Literaturwissenschaft Bd. 11).

Rühr, Sandra (2012): Eine (kleine) Mediengeschichte des Hörbuchs unter technologischen und paratextuellen Aspekten. In: Natalie Binczek u. Cornelia Epping-Jäger (Gasthg.): Literatur und Hörbuch. München: edition text + kritik. S. 14–25. (Text + Kritik 196).

Sarkowicz, Hans (2007): Tonwalzen und Sprechplatten. Zur Geschichte des Hörbuchs in Deutschland. In: Volker Bernius, Peter Kemper u.a. (Hg.): Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 113–123.

Scherfer, Peter (2003): Wortschatzübungen. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearb. Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke. S. 280–283.

Schnickmann, Tilla (2007): Vom Sprach- zum Sprechkunstwerk. Die Stimme im Hörbuch: Literaturverlust oder Sinnlichkeitsgewinn? In: Ursula Rautenberg: Das Hörbuch: Stimme und Inszenierung. Wiesbaden: Harrassowitz. S. 21–53. (Buchwissenschaftliche Forschungen 7).

Schnitzler, Arthur (2002): Fräulein Else. Leutnant Gustl. Andreas Thameyers letzter Brief. Hg. u. mit einem Nachwort versehen v. Hansgeorg Schmidt-Bergmann. Frankfurt/Main u. Leipzig: Insel.

Schnitzler, Arthur/Vanida Karun (2011): Fräulein Else. Gelesen von Vanida Karun. Ungekürzte Lesung. Hamburg: HörGut! Audio-CD.

Segermann, Christa (2003): Übungen zum Hörverstehen. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearb. Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke. S. 295–299.

Solmecke, Gert (1992): Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. In: Vorstand des Goethe-Instituts, Hans-Jürgen Krumm u.a. (Hg.): Hörverstehen. München: Klett. S. 4–11. (Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 7).

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. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Solmecke, Gert (1996): Authentische Texte – authentisches Hören? In: Peter Kühn (Hg.): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt a. M., Berlin u.a.: Lang. S. 79–92. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache Bd. 53).

Solmecke, Gert (1998): Fertigkeiten schulen ohne Frust? Einige Bemerkungen zum Problem der Motivation im Deutschunterricht. In: Armin Wolff u. Dietrich Eggers (Hg.): Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien. Regensburg: Becker-Kuns. S. 93–106. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 47).

Solmecke, Gert (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych u.a. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter Mouton. Bd. 1. S. 969–975. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 35/1).

Spiegel, Carmen (2006): Heißt Kommunizieren etwa auch Zuhören? In: Roland W. Wagner, Andrea Brunner u.a. (Hg.): hören – lesen – sprechen. München: Reinhardt. S. 153–162.

Storm, Theodor (1995): Der Schimmelreiter. In: Peter Goldammer (Hg.): Theodor Storm. Sämtliche Werke in vier Bänden. 8. Auflage. Berlin: Aufbau-Verlag. Bd. 4: Novellen. Kleine Prosa. S. 257–381.

Storm, Theodor/Sven Görtz (2004): Der Schimmelreiter. Gelesen von Sven Görtz. Ungekürzte Lesung. Merenberg: ZYX Music. Audio CD.

Thiele, Michael (2006): Hören & Lesen. Genetische Textrezeption. In: Roland W. Wagner, Andrea Brunner u.a. (Hg.): hören – lesen – sprechen. München: Reinhardt. S. 171–186.

Thimm, Utz (2007): Von der Edison-Walze zum iPod. Technikgeschichte des Hörens. In: Volker Bernius, Peter Kemper u.a. (Hg.): Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 94–104.

Thonhauser, Ingo (2010): Textarbeit. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych u.a. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter Mouton. Bd. 1. S.

1033–1039. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 35/1).

Travkina, Elena (2010): Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Wirkung vorgelesener Prosa (Hörbuch). Frankfurt am Main: Peter Lang. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 34).

Ueding, Gert (1998): „Niemand kann größerer Redner sein als Hörer.“ Über eine Rhetorik des Hörens. In: Thomas Vogel (Hg.): Über das Hören. Einem Phänomen auf der Spur. 2., bearb. Auflage. Tübingen: Attempto. S. 45–67.

Ueding, Gert (2004): Rettung der Literatur durch lebendige Rede. Rhetorische Aspekte des Hörbuchs. In: Katja Hachenberg, Peter Seibert (Hg.): Literatur hören. Stuttgart: Klett. S. 17–28. (Der Deutschunterricht 4).

Ueding, Gert (2011): Erzähltes gehört gehört. In: Andrea Pacher u. Bettina Rabelhofer: Erzählen. Innsbruck: StudienVerlag. S. 63–70. (ide 3/2011)

Vorstand des Goethe-Instituts, Hans-Jürgen Krumm u.a. (Hg.) (1992): Hörverstehen. München: Klett. (Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 7).

Weeg, Hilde (2007): Im Haus der Sprache. Zum Verhältnis von Hören und Sprechen. In: Volker Bernius, Peter Kemper u.a. (Hg.): Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 155–167.

Wegener, Claudia (2005): Inhaltsanalyse. In: Lothar Mikos u. Claudia Wegener (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK, S. 200–208.

Weimar, Klaus (2010): Lesen: zu sich selbst sprechen in fremdem Namen. In: Heinrich Bosse u. Ursula Renner (Hg.): Literaturwissenschaft. Einführung in ein Sprachspiel. 2., überarb. Auflage. Freiburg i. Br., Berlin, Wien: Rombach. S. 53–66. (Rombach Grundkurs Bd. 3).

Wermke, Jutta (2004): Das Hörbuch im Rahmen einer Hördidaktik. In: Katja Hachenberg, Peter Seibert (Hg.): Literatur hören. Stuttgart: Klett. S. 50–62. (Der Deutschunterricht 4).

Westhoff, Andrea (2007): Vom Hörensagen. Orale Traditionen. In: Volker Bernius, Peter Kemper u.a. (Hg.): Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 63–72.

Wildmann, Doris u. Thomas Fritz (2001): Authentische Hörtexte und sprachanalytische Aktivitäten. Ein Weg zur Förderung des Phonologieerwerbs bei erwachsenen Lernenden. In: Paul R. Portmann-Tselikas u. Sabine Schmölzer-Eibinger (Hg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck, Wien u.a.: StudienVerlag. S. 216–230. (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, Bd. 6).

Wolff, Armin u. Dietrich Eggers (Hg.) (1998): Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien. Regensburg: Becker-Kuns. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 47).

Zymner, Rüdiger (2001): Lesen Hören. Das Hörbuch. In: Rüdiger Zymner (Hg.): Allgemeine Literaturwissenschaft – Grundfragen einer besonderen Disziplin. 2., durchges. Auflage. Berlin: Erich Schmidt, S. 208–215.

7.3 Internetquellen

Arthur-Schnitzler-Archiv (2012): Film- und Hörspielliste. Online-Quelle: <http://portal.uni-freiburg.de/ndl/personen/achimaurnhammer/schnitzler-archiv.html/service/files/schnitzler-film-und-hoerspielliste-2.pdf>, Stand: 5.1.2013.

Börsenverein des Deutschen Buchhandels, Arbeitskreis Hörbuchverlage (2006): Hörbuch. Report zur Branchenumfrage unter Hörbuchverlagen. Online-Quelle: http://www.boersenverein.de/sixcms/media.php/976/Bericht_H%F6rbuch-Umfrage_Oktober.pdf, Stand: 10.10.2012.

Börsenverein des Deutschen Buchhandels, Arbeitskreis Hörbuchverlage (2005): Das Hörbuch geht online... Verbraucherumfrage zum Hörbuch-Download. Online-Quelle: <http://www.boersenverein.de/sixcms/media.php/976/ReportDownload.pdf>, Stand: 10.10.2012.

Börsenverein des Deutschen Buchhandels. Branchen-Monitor Buch. Online-Quelle: <http://www.boersenverein.de/de/158296>, Stand: 28.1.2013.

Fey, Antje (2003): Das Buch fürs Ohr wird populär. Hörbuch: Definition, Marktentwicklung und Marketingstrategien. In: Media Perspektiven 5/2003, S. 231–237. Online-Quelle: http://www.media-perspektiven.de/uploads/-tx_mppublications/05-2003_Fey.pdf, Stand: 05.10.2012.

Hörzentrale: Hörbücher 2010: Konsolidierung, Trends und neue Wege. Online-Quelle: www.hoerzentrale.de/magazin/hoerbuecher-spezial/234-hoerbuecher-2010, Stand: 10.10.2012.

Hueber Verlag (2009): Hueber Lektüren. Reihenweise Lesefreuden. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber. Katalog. Online-Quelle: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Hueber-readers.pdf>, Stand: 5.1.2013.

Hueber Verlag: Programm 2013. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber. Katalog. Online-Quelle: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-000619-9_Programm_DaF.pdf, Stand: 5.1.2013.

Kochhan, Christoph u. Grit Patzig (2009): Buch und E-Book aus Nutzersicht. Ergebnisse einer Vergleichsstudie in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Media Perspektiven 6/2009, S. 309–324. Online-Quelle: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/06-2009_Kochhan_Patzig.pdf, Stand: 5.10.2012.

Kochhan, Christoph u. Kristiane Schengbier (2007): Bücher und Lesen im Kontext unterschiedlicher Lebenswelten. Nutzung und Bedeutung von Büchern im Medienvergleich unter Berücksichtigung webbasierter Alternativen. In: Media Perspektiven 12/2007, S. 622–633. Online-Quelle:

http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/12-2007_Kochhan.pdf, Stand: 5.10.2012.

Oehmichen, Ekkehardt (2003): Nutzerstrukturen und Hörerpotenzial des Hörbuchs. Nur Konkurrenz oder auch Chance für das Radio? In: Media Perspektiven 5/2003. S. 238-246. Online-Quelle: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/05-2003_Oehmichen.pdf, Stand: 5.10.2012.

Oehmichen, Ekkehardt (2007): Die neue MedienNutzerTypologie MNT 2.0. Veränderungen und Charakteristika der Nutzertypen. In: Media Perspektiven 5/2007. S. 226–234. Online-Quelle: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/05-2007_Oehmichen.pdf, Stand: 5.10.2012.

Pabst-Weinschenk, Marita (2004): Der Ton macht die Musik! Bekannte Sprechmuster in ihrer Wirkung beschreiben. In: Mündliche Kommunikation. München: Oldenbourg. S. 15–20. (Deutschmagazin. Jg. 1, Heft 5. Mit Arbeitsblättern und 87 Hörbeispielen auf CD-ROM). Online-Quelle für PDF-Download: <http://www.oldenbourg-klick.de/zeitschriften/deutschmagazin/-archiv-downloads/view/artikel/download/artikelnnummer/dma20040515/>, Stand: 17.12.2012. Online-Quelle für Hörbeispiele: <http://www.uni-duesseldorf.de/muendlichkeit/bildungsstandards/hoerbeispiele-sprechausdrucksmuster.htm>, Stand: 17.12.2012.

Travkina, Elena (2007): Zur Arbeit mit dem Hörbuch im Phonetik-Unterricht. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12:1. Online-Quelle: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Travkina.pdf>, Stand: 19.1.2013.

Wer nicht lesen will, muss hören? – Ipsos-Marktforscher untersuchen den Stellenwert des Hörbuches. (2005) Online-Quelle: <http://knowledgecenter.-ipsos.de/docdetail.aspx?c=1021&sid=67F6B1C4-CC4A-4636-A948-1860CB7-A00B1&did=8a7c096c-f5b5-457f-96ae-069a7aabdc89>, Stand: 5.10.2012.

Wermke, Jutta (1995): Hören – Horchen – Lauschen. Zur Hörästhetik als Aufgabenbereich des Deutschunterrichts unter besonderer Beachtung der

Umweltwahrnehmung. In: Kaspar H. Spinner (Hg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt a. M., Berlin u.a.: Peter Lang. S.193–216. (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 20). Online-Quelle: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/wermke_hoeren_lauschen/wermke_hoeren_lauschen.pdf, Stand: 7.11.2012.

7.4 Webseiten

<http://pharmhist.ownit.nu/Frsvar/veronal.html>, Stand: 5.1.2013.

<http://ursluger.jimdo.com>, Stand: 5.1.2013.

<http://www.audiobooks.at/books.start.asp>, Stand: 28.1.2013.

<http://www.bahn.de/p/view/service/zug/bordprogramm/audio.shtml>,
Stand: 17.1.2013.

<http://www.blackcat-cideb.com/243-lesen-und-uben>, Stand: 13.1.2013.

http://www.blackcat-cideb.com/product.php?id_product=424,
Stand: 13.1.2013.

<http://www.blackcat-cideb.com/training.php>, Stand: 13.1.2013.

<http://www.deutsch24.net>, Stand: 13.1.2013.

http://www.dzb.de/index.php?site_id=6, Stand: 17.1.2013.

<http://www.halligschule-hooge.de/index.php?id=78>, Stand: 14.1.2013.

http://www.oenb.at/de/ueber_die_oenb/geldmuseum/064_Sammlung/kronen-banknoten_der_oesterreichisch-ungarischen_bank.jsp, Stand: 5.1.2013.

<http://www.storm-gesellschaft.de/index.php?seite=sub777778>,
Stand: 15.12.2012.

<http://www.uta-zaradic.de>, Stand: 5.1.2013.

Abstract

Hörbücher sind ein Medium, dessen Einsatz im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht viele Vorteile bieten kann, dieses Potenzial ist aber noch nicht wissenschaftlich erforscht. Diese Arbeit bietet im ersten Teil eine Einführung in die grundlegenden Aspekte des Hörbuchs und des Hörens. Im zweiten Teil bedient sie sich der qualitativen Inhaltsanalyse, um zwei speziell für Deutschlernende produzierte Lektüren mit Hörbuch auf ihren ästhetischen und didaktischen Gehalt hin zu analysieren. Die Analyse zeigt, dass eine ästhetisch gut gestaltete Hörbuchproduktion auch einen didaktischen Vorteil mit sich bringt, da Texte, die nach den Regeln der Sprechkunst gesprochen werden, das Verständnis besser unterstützen als von Laien gesprochene Texte.

Lebenslauf

Sonja Valencia Cortes

geboren am 21.7.1983 in Wels

Ausbildung

2001–2013	Diplomstudium der Deutschen Philologie an der Universität Wien; ergänzender Wahlfächerkanon aus den Fächern Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, Philosophie und Spanische Philologie
2011	Telc Prüfer- und Bewerterlizenz
2005	Auslandspraktikum an der Universidade de Campinas, Brasilien
2004	Erasmusaufenthalt an der Universitat de Barcelona
Juni 2001	Matura am Bundesgymnasium Anton-Bruckner-Straße, Wels

Berufliche Tätigkeit (in Auswahl)

2010–2012	Deutschunterricht an der Sprachschule „Deutsche Akademie“ in St. Cugat, Katalonien
2009–2010	Deutschunterricht an der Sprachschule „BCN Languages“ in Barcelona, Katalonien
2007–2008	Deutschunterricht im Rahmen des Projektes „Aufschwung“ des Diakonie Flüchtlingsdienstes St. Pölten
2007–2008	Deutschunterricht im Rahmen des Projektes „Potenzial Jugend“ des Vereins für Training, Integration und Weiterbildung