

*V. Bilytska,**Nationale technische Sikorsky-Universität der Ukraine «KPI», Kyiv*

## HÖRVERSTEHEN UND HÖR-SEHVERSTEHEN AUS KOGNITIVER SICHT

*The article studies the role of the development of the audio and audiovisual text listening comprehension skills on the lessons of German as a foreign language for their practical use in the everyday foreign language communication and understanding of the current radio and video texts. The usage of this type of texts is connected to such actual problems like omission or substitution by the teacher in the classroom of audiovisual text by audio text only. According to the recent years' polls among the teachers and students, despite intensive development of multimedia approach to teaching of foreign languages in the world, and in Ukraine, a substitution of the whole foreign language lesson by a video film is often happen. The exercises that help to get relevant skills and should be made before and during the film are not carried out due to the lack of time. The article studies the mental models and cognitive processes that happen in the mind during the listening comprehension of the audio and audiovisual text. Despite the mutual integrity of the two processes the article primarily emphasizes their differences, which directly causes not the mutual substitution but the obligatory parallel use of these two types of texts for obtaining listening comprehension skills in the two aspects of listening comprehension of the foreign language communication on the lessons of German as a foreign language.*

**Key words:** *listening comprehension of audio and audiovisual text, development of the audio and the audiovisual listening comprehension skills, audio and audiovisual text, lessons of German as a foreign language.*

### **Когнітивний погляд на сприйняття аудіо та аудіовізуального тексту**

*Стаття розглядає роль розвитку навиків сприйняття аудіо та аудіовізуального текстів на заняттях з німецької мови з метою їх практичного використання у щоденному інішомовному спілкуванні та розумінні актуальних радіо- та відеотекстів. З використанням такого виду текстів пов'язані актуальні для сьогодення проблеми вилучення або заміщення викладачем на заняттях аудіовізуального тексту виключно аудіотекстом. Згідно опитувань останніх років серед викладачів та студентів, попри інтенсивний розвиток мультимедійного підходу у викладанні іноземних мов у світі, та в Україні зокрема, досить часто відбувається заміщення цілого заняття з іноземної мови відеофільмом. Через брак часу не виконуються вправи до та під час перегляду фільму, які необхідні для отримання відповідних навиків. Стаття розглядає ментальні моделі та когнітивні процеси, що відбуваються у свідомості під час сприйняття аудіо та аудіовізуального текстів. Попри взаємну інтегративність двох процесів у статті підкреслюється в першу чергу їх відмінності, що безпосередньо пояснює неможливість взаємного заміщення, а обов'язкове паралельне використання двох типів текстів на заняттях з німецької мови для отримання навиків у двох аспектах сприйняття інішомовної комунікації.*

**Ключові слова:** *сприйняття аудіо та аудіовізуального текстів, розвиток навиків сприйняття аудіо та аудіовізуального текстів, аудіо-текст, аудіовізуальний текст, заняття з німецької мови.*

### **ВОСПРИЯТИЕ АУДИО И АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ТЕКСТА С КОГНИТИВНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Статья рассматривает роль развития навыков восприятия аудио и аудиовизуального текстов на занятиях по немецкому языку с целью их практического использования в повседневном иноязычном общении и понимания актуальных радио- и видеотекстов. С использованием этих текстов на занятиях связаны такие актуальные на сегодняшний день проблемы как упущение или замена со стороны преподавателя аудиовизуального текста исключительного аудиотекстом. Согласно опросам последних лет среди преподавателей и студентов, несмотря на интенсивное развитие мультимедийного подхода в преподавании иностранных языков в мире, и в Украине в частности, довольно часто происходит заполнение целого занятия по иностранному языку видеофильмом. Из-за нехватки времени не выполняются упражнения до и во время просмотра фильма, необходимые для получения соответствующих навыков. Статья рассматривает ментальные модели и когнитивные процессы, происходящие в сознании при восприятии аудио и аудиовизуального текстов. Несмотря на взаимную интегративность двух процессов в статье подчеркивается в первую очередь их различия, что поясняет невозможность их взаимного замещения, а обязательное параллельное использование обоих типов текстов на занятиях по немецкому языку для получения навыков в двух аспектах восприятия иноязычной коммуникации.*

**Ключевые слова:** *восприятие аудио и аудиовизуального текста, развитие навыков восприятия аудио и аудиовизуального текста, аудио и аудиовизуальный текст, занятия по немецкому как иностранному языку.*

Im Fremdsprachenunterricht sollen zwei Aspekte von besonderer Bedeutung sein: die mündliche Kommunikation und das Hör-(Seh-)verstehen (HSV). Mit der Aussage möchte ich keinesfalls die Grammatik, das Leseverstehen und die schriftliche Kommunikation in den Hintergrund rücken, sondern daran erinnern, dass die Sprachwissenschaftler 45% (von der gesamten Kommunikationszeit) für Hören, 30% für Sprechen, 16% für Lesen und 9% für Schreiben veranschlagen. In der alltäglichen Kommunikation stellt das Hörverstehen (HV) quantitativ die wichtigste Einzelfertigkeit und in der fremdsprachlichen Wirklichkeit zu einem großen Teil einen audiovisuellen Prozess dar. In der interaktiven *face-to-face*-Kommunikation spielt der Rezipient eine Doppelrolle – die Rolle des Sprechers und gleichzeitig des Hörers. Diese *bi-directional*-Kommunikation basiert auf einer direkten Interaktion und bietet Spielraum für Rückfragen. Im fremdsprachlichen Alltag kommen Situationen des Hör-Sehens wie beispielsweise des Fernsehens von Nachrichtensendungen und Reportagen ebenso oft vor wie interaktive Gespräche. Das ist eine *one-way*-Kommunikation mit Schwerpunkt auf Wahrnehmung der Text-Bild-Informationen.

Die kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht, die «es den Lernenden ermöglichen soll, sich kommunikativ, d.h. sprachlich angemessen zu verhalten» [6, s. 47] kann von Lehrer u.a. durch die Anwendung authentischer Materialien zum HV und HSV erreichen. Sehr oft ist es aber in der DaF-Unterrichtspraxis der Fall, dass der Lehrer aus organisatorischen oder technischen Gründen, wegen Zeitmangels oder erforderlicher zusätzlicher Vorbereitung, das HSV durch HV ersetzt oder komplett im Unterricht vermeidet [4; 13; 14; 15; 24; 25]. In der Unterrichtspraxis trifft man auch eine andere Situation, wenn ein authentischer deutschsprachiger Film ohne die entsprechenden auf Strategien ausgerichteten und kompetenzfördernden Aufgaben den ganzen Unterricht füllt.

Nach der Ansicht einiger Lehrkräfte, was auch durch viele empirische Studien belegt ist [16; 19] kann der Lerner von Bildern, Filmen und Videos im DaF-Unterricht nur profitieren. Im Gegensatz zum HV kann der Lerner sich aber auch mit komplexeren und grundsätzlich anderen Verstehensschwierigkeiten beim HSV konfrontiert sehen [5; 8; 9; 17; 27].

Theoriegeleitet lässt sich eine These aufstellen, dass sich das HSV und HV trotz scheinbarer Ähnlichkeit im Wesentlichen unterscheiden. Der Grund dafür liegt in der Art der zur Wahrnehmung angebotenen Texte und somit u.a. in der Aktivierung unterschiedlicher mentaler Prozesse bei der kognitiven Verarbeitung und Herausbildung der kognitiven Schemata.

Für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema soll analysiert werden, inwieweit sich das HSV und HV unterscheiden. Es sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Konstrukte auf der Ebene der Kognition schärfer voneinander abgegrenzt werden.

Dafür sollen

- mentale Prozesse der kognitiven Verarbeitung und Herausbildung der kognitiven Schemata dargestellt und verglichen werden sowie
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen HSV und HV präzisiert werden.

**Mentale Prozesse der kognitiven Verarbeitung beim HSV und HV.** Die bewährtesten kognitiven Modelle im Bereich HV nehmen dabei einen mehrstufigen Prozess aus zwei [3; 7], drei [1; 10; 11] und sechs [2] Komponenten an. Die meisten dieser Modelle beschreiben das HV als Prozess der hierarchieniedrigen und hierarchiehöheren Verarbeitungsprozesse [1; 11; 23].

Im interaktionistischen Modell der Sprachverarbeitung von Anderson [1] umfasst das sprachliche Verstehen drei miteinander verbundene und rekursive Prozesse: die Wahrnehmung der sprachlichen Informationen (*perceptual processing*), eine semantische und syntaktische Analyse des Inhalts (*parsing*) sowie die Verwendung dieser Informationen (*utilization*). Diese Prozesse können beim Verstehen ineinander übergehen und einander beeinflussen. Dieses Modell beschreibt das Textverstehen unabhängig von der Modalität und ist sowohl auf das HV als auch das HSV anwendbar.

Die Kognition beim Hör-Sehverstehen geht von der Theorie der dualen (doppelten) Kodierung (*dual-coding theory, DCT*) von Paivio [16] aus und setzt generell zwei Systeme voraus:

- ein verbales System (auditives), das auf die sequentielle Verarbeitung der verbalen (sprachlichen) Informationen (als Logogene bezeichnet) gerichtet ist, und
- ein nonverbales System (auch visuelles), das die nonverbalen Informationen (imaginale, bildliche, visuell-räumliche Elemente) verarbeitet.

Anhand der *DCT* wird weiterhin die Verarbeitung des verbalen und nonverbalen Systems schrittweise getrennt dargestellt, was zum einen die kognitiven Verarbeitungsprozesse beim HV und zum anderen beim HSV erläutern soll.

Die kognitive Theorie multimedialen Lernens (*a cognitive theory of multimedia learning, CTML*) nach Mayer [14] gilt ebenso wie das integrative Modell des Text- und Bildverständnisses von Schnotz [21] als grundlegend für das Verstehen der kognitiven Prozesse bei der Erforschung des fremdsprachlichen HSV.

Aus dem kritischen Ansatz zu Mayer [14], der als die erste Verarbeitungsphase beim HSV die Selektion der parallel ablaufenden sprachlichen Elemente und visuellen Informationen voraussetzt, soll auf die Arbeit von Field [7] hingewiesen werden, in der die Wahrnehmung der auditiven Informationen in erster Linie als Dekodierprozesse aufgefasst wird, die auf der Ebene von Phonemen, Silben oder der Syntax ablaufen und eine Identifizierung sowie Ermittlung von Wort- und Satzgrenzen umfassen. Die auditiven Informationen werden mehr oder weniger erfolgreich dekodiert. In der nächsten Verarbeitungsphase werden die dekodierten Einheiten (Laute, die weiterhin Wörter und Phrasen bilden) nach Kintsch [11] und Schnotz [21] in eine Oberflächenrepräsentation des Textinhaltes in Wechselwirkung mit dem Arbeitsgedächtnis (AG) organisiert. Mit Hilfe der syntaktisch-semantischen Verarbeitung werden aufgrund der Oberflächenrepräsentationen die propositionalen Repräsentationen, die das von Syntax und Wortschatz unabhängige Konzept zum Ausdruck bringen, gebildet. Auf dieser Basis wird durch die kognitiven *top-down*- und *bottom-up*-Prozesse das verbale mentale Modell erzeugt. Nach der Annahme von Schnotz [21] interagieren das mentale Modell und seine propositionale Repräsentation ständig miteinander.

Das Modell von Schnotz [21] beinhaltet somit Konzepte der Theorie der Textrepräsentationen von Kintsch [12] sowie der Theorie der zyklischen Verarbeitung von Dijk/Kintsch [11]. Propositionale Repräsentationen stellen dabei Bedeutungsgehalte einzelner Sätze dar und bestehen aus einem Prädikat, das die grundlegende Struktur der Argumente organisiert, und einem oder mehreren Argumenten, die das Gesagte wiedergeben. Die Propositionen gelten in neueren empirischen Forschungsarbeiten zu HSV und HV als praktikable Einheiten in der Analyse der Daten.

Die Verarbeitung der visuellen Elemente ist auf der Ebene der Oberflächenrepräsentation der Organisation der sprachlichen Informationen ähnlich [21]. Anhand der wahrgenommenen nonverbalen Informationen wird vom Rezipienten zuerst das visuelle Bild gebildet. In Hinblick auf die mögliche Mehrdeutigkeit der bildlichen Informationen läuft auf dieser Ebene der Prozess der thematischen Selektion. Bei der Erzeugung der bildlichen Repräsentation werden die Eigenschaften des Bildes berücksichtigt, die weiterhin infolge der *bottom-up*- bzw. *top-down*-Verarbeitung in ein mentales Modell integriert werden. Das visuelle Modell wird danach ebenso wie die propositionalen Repräsentationen zu dem piktoralen mentalen Modell transformiert. Die Vorgänge zur Bildung der beiden mentalen Modelle resultieren schließlich in der Bildung vom einheitlichen mentalen Modell [20], das auch als kognitive Schemata [21] bezeichnet wird, das laut Schnotz [21] nicht *sensory-specific* ist.

Alle kognitiven Prozesse beim HSV laufen in einer Interaktion miteinander ab. Sowohl deiktionale als auch deskriptive Repräsentationen stehen in ständiger Wechselwirkung miteinander. Der Prozess der Bildung der Repräsentationen ist nicht direkt. Dabei sollen laut Scheller [20, S. 119] auch mögliche «Umwege» berücksichtigt werden. Die visuellen Informationen können einen leistungsstarken Effekt auf alle Phasen bei der Bildung des mentalen Modells haben. Scheller [20, S. 119] hebt dahingegen einzelne Inhalte des Langzeitgedächtnisses in jeder Verarbeitungsphase hervor.

**Aufsteigende und absteigende kognitive Prozesse.** Im Rahmen der oben dargestellten Modelle kann man sich das erfolgreiche Verstehen als Wechselwirkung «aufsteigender» (*bottom-up*) und «absteigender» (*top-down*) kognitiver Prozesse mit Reflektion auf Welt- und Vorwissen des Hörers sowie auf sein sprachliches Wissen vorstellen: Textelemente führen zur Aktivierung von in Schemata gespeichertem Vorwissen (*aufsteigend*); diese Schemata steuern ihrerseits die Einordnung und Verknüpfung von Textdaten (*absteigend*). Texte enthalten in dieser Sicht keine «Informationen», sondern liefern Daten, aus denen der Rezipient eine Bedeutung konstruiert.

Aufsteigende kognitive Prozesse umfassen linguistische Merkmale, wie eine akustische Wahrnehmung und Worterkennung, und ermöglichen durch eine syntaktisch-semantische Analyse die Konstruktion einer propositionalen Repräsentation. Im *top-down* Prozess werden kognitive, metakognitive und sozial-affektive Strategien aktiviert. Heute besteht Einigkeit darüber, dass diese Stufen nicht nacheinander durchlaufen werden, sondern als parallele Verarbeitungsprozesse stattfinden, die in Wechselwirkung stehen und sich in gewissem Maße gegenseitig beeinflussen und kompensieren können [18, S. 83]. Die Kompensationsmechanismen, nämlich Kontext, Visualisierung und paralinguistische Informationen, sind strategisch einzusetzen, um eventuelle Mängel beim Verstehen zu kompensieren. Der Grad der Prozessaktivierung sowie der Hör- bzw. Hör-Sehstil (global, selektiv oder detailliert) hängen in erster Linie vom Ziel des Verstehens ab. Hör-Seher und Hörer nutzen neben ihrem phonologischen Wissen auch weiteres sprachliches (Lexikon, Semantik und Syntax) und inhaltliches Wissen, um das akustische Signal zu ergänzen und somit eine Bedeutung herzustellen. Die suprasegmentalen phonetischen Merkmale von Sprache – Intonation, Rhythmus und Akzent – spielen

bei der Wahrnehmung eine bedeutende Rolle. Der Rezipient kann die Bedeutung des Gehörten grundsätzlich nur im Rahmen seines Wissenshorizonts aufbauen. Ein weiterer wichtiger Faktor im Verstehensprozess ist das Wissen über die Art der zu verstehenden Kommunikation, über Texte als Kommunikationsmittel, deren Stil und Art. Die Verstehensabsicht steht am Anfang jedes Verstehensprozesses, ist mit spezifischen Erwartungen an Art und Inhalt des nachfolgenden Textes verbunden und entscheidet darüber, wie wir zuhören. Beim HSV und HV entscheidet sich der Hörer aufgrund der laufenden Kommunikation selbst, wie intensiv bzw. extensiv er zuhört.

**Fazit.** Anhand der oben dargestellten Modelle und Verarbeitungsprozesse sind einige Unterschiede zwischen dem HV und dem HSV zu sehen. In erster Linie soll betont werden, dass die Aktivierung der Systeme von der Art des Reizes abhängt. Beim HV erfolgt zuerst eine verbale Dekodierung des in sprachlicher Form wahrgenommenen Wortes und erst danach wird die subjektive bildhafte Vorstellung des Bedeutungsgehaltes aus den Wissensbeständen abgerufen. In Hinblick auf die zweikanalige Wahrnehmung werden beim HSV die nonverbalen Informationen schneller als die verbalen erfasst. Der nächste Unterschied betrifft die Modelle der kognitiven Repräsentationen. Das Verstehen der sprachlichen und visuellen Elemente erfolgt auf allen Stufen der Kognition in ständiger Wechselwirkung miteinander. So werden die visuellen und auditiven Komponenten schon auf der Ebene der Herausbildung der Oberflächenrepräsentationen einen starken Einfluss aufeinander haben und somit die Wahrnehmung und das Verstehen des weiterfolgenden Inputs fördern oder stören. Beim HV entsteht die bildliche Vorstellung erst in der Phase der Bedeutungsgewinnung [7]. Des Weiteren wird beim HSV neben den Wissenskomponenten, die beim HV aktiviert werden, auch auf das visuelle Wissen zurückgegriffen. Bilder als nonverbale Informationsquellen liefern die Hälfte des Wissens beim Hör-Seh-Verstehen.

#### Literatur:

1. Anderson J. R. Cognitive Psychology and its implications / John Robert Anderson – New York : Worth Publishers, 1995. – S. 519.
2. Brownell J. Teaching listening: Some thoughts on behavioral approaches / Judi Brownell // The Bulletin. – 1994. – № 57. – S. 19–26.
3. Buck G. The testing of listening comprehension: an introspective study / Garry Buck // Language Testing. – 1991. – № 8. – S. 67–91.
4. Cook D.C Using video to increase oral proficiency: A Model for Lehrerfortbildung / Dayton C. Cook, David F. Stout, Rex C. Dahl // Unterrichtspraxis. – 1988. – № 21. – S. 97–101.
5. Cross J. Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension / Jeremy Cross // Language Teaching Research. – 2009. – № 13.2. – S. 151–176.
6. Dahlhaus B. Fertigkeit Hören in Deutsch als Fremdsprache Fernstudieneinheit / Barbara Dahlhaus. – München : Goethe-Institut. 1994. – S. 192.
7. Field J. Listening in the language classroom / John Field. – Cambridge : Cambridge University Press, 2008. – S. 366.
8. Gruba P. Understanding digitized second language videotext / Poul Gruba // Computer Assisted Language Learning. – 2004. – № 17. – S. 51–58.
9. Gruba, P. Decoding visual elements in digitised foreign newscasts / Poul Gruba // Proceeding ascilite Singapore – 2007. – S. 347-356.
10. Kintsch, W. Toward a model of text comprehension and production / Walter Kintsch, A. Teun van Dijk // Psychological Review. – 1978. – № 85. – S. 363–394.
11. Kintsch W. Comprehension. A Paradigm for Cognition / Walter Kintsch. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – S. 461.
12. Kintsch W. The representation of meaning in memory / Walter Kintsch – Hillsdale, N.J. : Erlbaum. 1974. – S. 279.
13. Kurita T. Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications / Tomoko Kurita // Accents Asia – 2012. – № 5. – S. 30–44.
14. Mayer E. R. Multimedial Learning / Richard E. Mayer. – Cambridge, UK : Cambridge University Press. 2001. – S. 667
15. McCoy R. I. Overcoming the teacher/ technology gap: authentic video texts in foreign language instruction / Ingeborg Rueborg McCoy // IALL Journal of language learning technologies. – 1990. – № 23 (1). – S. 25–36.
16. Paivio A. Imagery and verbal processes / Allan Paivio. – New York : Holt, Rinehart, and Winston, 1971. – S. 602.
17. Porsch R. Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte? / Raphaela Porsch, Rüdiger Grotjahn, Bernd Tesch // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – 2010. – № 21:2. – S. 143–189.
18. Rost M. Listening in Language Learning / Michael Rost. – Harlow : Longman, 1990. – S. 895.
19. Rubin J. Improving Foreign Language Listening Comprehension / Joan Rubin // James E. Alatis. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. – Washington, D.C. : Georgetown University Press. – 1990. – S. 309–316.
20. Scheller J. Animationen in der Grammatikvermittlung: Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen / Julija Scheller // Kommunikation und Kulturen / Cultures and Communication, Bd. 7. 2009. – S. 312.
21. Schnotz W. An integrated model of text and picture comprehension / Wolfgang Schnotz // E. Richard Mayer. The Cambridge Handbook of Multimedia Learning Cambridge, MA : – Cambridge University Press. – 2005. – S. 49–69.
22. Schnotz W. Construction and interference in learning from multiple representation / Wolfgang Schnotz, Maria Bannert // Learning and Instruction. – 2003. – № 13. – S. 141–158.
23. Solmecke G. Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht / Gert Solmecke. // Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. – 1992. – № 7. – S. 4–11.
24. Swaffar, J. A sequential model for video viewing in the foreign language curriculum / Janet Swaffar, Andea Vlatten // Modern Language Journal. – 1997. – № 81(1). – S. 175–188.
25. (a) Thaler E. Film-based Language Learning / Engelbert Thaler // Praxis Fremdsprachenunterricht. – 2007. – № 1. – S. 9–14.
26. (b) Thaler E. Schulung des Hör-Seh-Verstehens / Thaler, Engelbert // PRAXIS Fremdsprachenunterricht. – 2007. – № 4. – S. 12–17.
27. Ulum Ö. Listening: The Ignored Skill in EFL Context. / Ömer Gökhan Ulum // V International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE) Volume 2. – 2015. – № 5. – S. 257–270.

УДК 304.4:305]:811.111

**O. Borysenko, S. Vysotska,**

*Borys Hrinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine*

### CROSSCULTURAL COMMUNICATION: GENDER ASPECT OF ENGLISH

*Particular ways of lessening the effect of «political incorrectness» of the English language are analyzed in the article. Thus, the article is devoted to the tendency to eliminate sexism in modern English.*

*The role of English in today's world is impossible to overestimate. It refers to Ukraine too since English has been declared the working language of the country. This implies the development of communicative competence which enables users to employ the language efficiently in academic and professional environments.*