

Freie Universität Berlin

Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften

Institut für Romanische Philologie

Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen

Sommersemester 2013

Datum: 23.08.2013

Masterarbeit im Lehramtsmasterstudiengang 120 LP

Förderung des Hörverstehens im Anfangsunterricht Spanisch unter besonderer Berücksichtigung der Strategien

1. Prüferin: Prof. Dr. Daniela Caspari
2. Prüferin: Katia Wild

Eingereicht von:

Anika Weinel

anika229@zedat.fu-berlin.de

Inhalt

1. Einleitung	2
2. Hörverstehen in der Fremdsprache	5
1.1. Zur Begriffsbestimmung	5
2.2 Kognitive Prozesse beim Hörverstehen	7
2.2.1 Sprachliches und nichtsprachliches Wissen	8
2.2.2 Das Gedächtnis.....	11
2.2.3 Verarbeitungsebenen	13
2.2.4 Verarbeitungsrichtungen.....	15
2.2.5 Konstruktion mentaler Repräsentationen	16
2.3 Besonderheiten und Schwierigkeiten des Hörverstehens in der Fremdsprache	17
3. (Lerner-)Strategien: Mentale Pläne zum sprachlichen Handeln in der Fremdsprache	20
3.1 Zur Begriffsbestimmung	20
3.2 Lernerstrategien beim Hörverstehen	23
4. Modellierung des Hörverstehens und der Strategien und mögliche Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht	27
5. Hörverstehen im Anfangsunterricht Spanisch	29
5.1 Bildungspolitische Vorgaben	30
5.2 Schwierigkeiten des Hörverstehens beim anfänglichen Fremdsprachenlernen	33
5.3 Förderung des Hörverstehens im Anfangsunterricht aus didaktisch-methodischer Perspektive	36
5.4 Zur Konzeption von Lehrmaterialien zum Hörverstehen	39
5.4.2 Aufgaben	44
5.4.3 Forderungen an die Lehrmaterialien	46
6. Analyse ausgewählter Lehrmaterialien	48
6.1 Zur Auswahl und Konzeption der Lehrmaterialien	48
6.2 Darstellung von Texten und Aufgaben zum Hörverstehen in <i>Línea Amarilla 1</i> und <i>Gente Joven 1</i> - Ein Überblick	49
6.3 Vergleich unterschiedlicher Texte und Aufgaben zum Hörverstehen aus <i>Línea Amarilla 1</i> und <i>Gente Joven 1</i>	55
6.4 Ergebnisse.....	62
7. Fazit und Ausblick	64
8. Anhang	66
9. Quellenverzeichnis	66
10. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	72

1. Einleitung

Im Zuge der Globalisierung, Vernetzung und Internationalisierung ist die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz für das Ziel der privaten und beruflichen Mobilität heute grundlegend. Die spanische Sprache, die zu den meist gesprochenen Sprachen der Welt gehört, spiegelt wie keine andere Fremdsprache in Deutschland diesen Trend wider. Laut den Daten des Statistischen Bundesamtes stieg die Zahl der Spanischlerner¹ in den allgemeinbildenden Schulen vom Schuljahr 2010/11 auf das Schuljahr 2011/12 um 3,4%.²

Eine zentrale Aufgabe des schulischen Fremdsprachenunterrichts ist die Förderung kommunikativer Kompetenzen, zu denen das Hörverstehen zählt. Dieses stellt für die alltägliche, muttersprachliche Verständigung eine Kernkompetenz dar, denn ihr zeitlicher Anteil daran beträgt 55% (vgl. Thaler 2012: 160). Im Fremdsprachenunterricht dürfte der Anteil nicht erheblich weniger ausfallen. Das Hörverstehen bildet die Grundlage für die Teilnahme an der direkten Kommunikation, wie zum Beispiel bei Gesprächen, sowie an der indirekten Kommunikation, zum Beispiel bei der Nutzung vieler traditioneller Medien (Fernsehen, DVD, Radio). Die Bedeutung der neuen Medien, wie beispielsweise Podcasts, Videoplattformen oder Skype, sollte für die Entwicklung des Hörverstehens ebenfalls berücksichtigt werden.

Im Fremdsprachenunterricht gilt das Hörverstehen neben dem Sprechen als schwierigste sprachliche Kompetenz. Besonders in der mündlichen Kommunikation, bei dem sprachliche Rezeption und Produktion zeitgleich ablaufen, werden die Lerner vor eine nicht unerhebliche Herausforderung gestellt. Bereits die Teilnahme an indirekter Kommunikation, wie beispielsweise das Hören von Tonbandaufnahmen, scheint ihnen besonders im Anfangsunterricht Schwierigkeiten zu bereiten. Diese Probleme können dadurch bedingt sein, dass die Lerner durch die medial vielfältige Welt stärker an visuelle als an auditive Impulse gewohnt sind. Tatsächlich stellt das reine Hörverstehen nur einen 'Teilausschnitt' des Prozesses dar, mit dem wir auf natürliche Weise in der Umwelt Reize verarbeiten. Das Fehlen visueller Informationen, in Form von Schrift oder Bildern, und die gleichzeitige Konzentration auf rein auditive Informationen sind meines Erachtens die Hauptursachen für die Probleme der Lerner im Fremdsprachenunterricht. Diese empfinden Hörverstehen tendenziell als schwierigste sprachliche Kompetenz und schätzen ihre Fähigkeiten in diesem Bereich als vergleichsweise schwach ein (vgl. Rossa 2012: 51). Besonders im An-

¹ Zugunsten der Lesbarkeit wird auf explizite generische Markierungen verzichtet. Begriffe wie „Lerner“, „Lehrer“, „Hörer“ oder „Autoren“ schließen die weibliche Form mit ein.

² Vgl. Statistisches Bundesamt (o.A.):

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenFremdsprachUnterricht.html>
[letzter Zugriff: 10.08.2013]

fangsunterricht, in dem Lerner noch nicht an das Lautbild der Sprache gewöhnt sind, können sie schnell frustriert sein, wenn sie von einem Hörtext gar nichts verstehen. Aus diesem Grund liegt es nahe, Lerner mithilfe von geeigneten Mitteln zu unterstützen, die sie selbständig und unabhängig vom Lehrer einsetzen können, um kommunikative Situationen des Hörverstehens zu bewältigen. Strategien, die auch als Werkzeuge des sprachlichen Handelns gelten, scheinen solche geeigneten Mittel zu sein. Als 'Allheilmittel' haben sie seit einigen Jahren Einzug in die Fremdsprachendidaktik gefunden und werden unter unterschiedliche Bezeichnungen wie 'Techniken', 'Taktiken' und 'Methoden' für alle sprachlichen Kompetenzen angeboten. Dabei wird der Eindruck erweckt, dass sich jedes Kommunikationsproblem durch den Einsatz von Strategien überwinden lässt. Da Hörverstehen ein rezeptiver und ein scheinbar 'passiver' Vorgang ist, stellt sich die Frage, wie Strategien auf diese automatisch ablaufenden Prozesse Einfluss nehmen können.

Es soll in dieser Arbeit der Fragestellung nachgegangen werden, wie Strategien zur Förderung des Hörverstehens im Anfangsunterricht Spanisch beitragen können. Hierfür soll eine Brücke von der Theorie zur Praxis geschlagen werden, indem konkrete Lehrmaterialien, die im Spanischunterricht an Berliner Schulen eingesetzt werden, untersucht werden.

Im ersten Teil der Arbeit wird sich zunächst dem fremdsprachlichen Hörverstehen zugewandt. In der Literatur taucht der Begriff auf vielfältige Weise auf, wodurch es wichtig erscheint, die für diese Arbeit relevante Bedeutung zu ermitteln. Das besondere Interesse soll dann auf den psychologischen Grundlagen des Hörverstehens liegen, da angenommen wird, dass kognitive Prozesse eine wichtige Rolle spielen. Ferner werden sich den Besonderheiten des Hörens in der Fremdsprache gewidmet, um erste Schwierigkeiten zu identifizieren, die sich womöglich für den Lerner im Anfangsunterricht ergeben.

In Kapitel 3 wird das Konzept der (Lerner-)Strategien dargestellt. Dabei liegt das Interesse zunächst auf der Bestimmung des Begriffs, da er in der Literatur ebenfalls vielfältig verwendet wird. Im Hinblick auf die Förderung des Hörverstehens gilt es dann zu prüfen, ob bereits konkrete Strategien zum Hörverstehen vorgeschlagen werden und wie diese womöglich gestaltet sind.

In Kapitel 4 sollen in einem Zwischenfazit die wichtigsten Erkenntnisse zum Hörverstehen in der Fremdsprache und den (Lerner-)Strategien zusammengefasst und ausgehend davon erste Vermutungen darüber angestellt werden, wie eine Förderung des Hörverstehens unter besonderer Berücksichtigung der Strategien im Fremdsprachenunterricht aussehen könnte.

In Kapitel 5 wird sich dem Anfangsunterricht Spanisch gewidmet. Hierbei sollen zunächst die Rahmenbedingungen ermittelt werden, die in Form der Vorgaben aus den bildungspolitischen Dokumenten vorliegen, um abzugleichen, ob dort auf die in Kapitel 4 aufgestellten Parameter Bezug genommen wird. Anschließend wird sich auf die besonderen Schwierigkeiten, die sich womöglich für den Lerner im Anfangsunterricht Spanisch ergeben, konzentriert. Diese betreffen womöglich die Überforderung, die sich für den Lerner im Anfangsunterricht ergibt, da er noch wenig Wissen über die Fremdsprache hat. In einem anschließenden Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, ob verschiedene Ansätze zur Förderung des Hörverstehens existieren und worin sich diese womöglich unterscheiden. Mögliche Konsequenzen, die sich aus den Ansätzen für die Konzipierung und Gestaltung von Lehrwerken ergeben, werden in Kapitel 5.3 vorgestellt. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus Kapitel 4 sollen Vermutungen darüber angestellt werden, welche Kriterien die Förderung des Hörverstehens unter Einsatz der Strategien begünstigen. Im Anschluss werden die aufgestellten Kriterien auf konkrete Lehrmaterialien angewandt. Das Ziel dabei ist, zu untersuchen, wie die beiden ausgewählten Lehrwerke Hörverstehen, vor dem Hintergrund ihrer eigenen Konzeption, fördern. Ein allgemeiner Überblick über die Lehrwerke sowie eine detailliertere Auseinandersetzung mit ausgewählten Aufgaben verfolgen das Ziel, beide Lehrwerke direkt miteinander zu vergleichen. Daraufhin sollen Vermutungen geäußert werden darüber, welche Konzeption tendenziell das größere Potenzial hat, langfristig zu einer Entwicklung des Hörverstehens unter Berücksichtigung der Strategien beizutragen. Auf diese Weise soll die Arbeit einen Beitrag dazu leisten, Lehrer für die Auswahl geeigneter Lehrmaterialien zum Hörverstehen zu sensibilisieren.

2. Hörverstehen in der Fremdsprache

„Hörverstehen“ wird als Begriff vielfältig angewendet. Im didaktisch-sprachpolitischen Bereich wird der Begriff im Sinne des Konzepts einer Sprachkompetenz verwendet, in der Lernpsychologie wird mit dem Terminus ein mentaler Prozess bezeichnet. In den letzten Jahren haben sich die didaktische Konzeptionen hinsichtlich der Förderung der Hörverstehenskompetenz geändert, nicht zuletzt weil Erkenntnisse aus der Lernpsychologie stärker Berücksichtigung fanden. Dabei sind die Mechanismen beim mentalen Prozess des Hörverstehens grundlegend für das Verstehen und Erlernen einer Fremdsprache. Für die Förderung des fremdsprachlichen Hörverstehens gilt es diese nutzbar zu machen. Im Umgang mit den Prozessen lassen sich Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht ziehen.

1.1. Zur Begriffsbestimmung

Hörverstehen als Kompetenz ist als ein abstraktes und komplexes Konstrukt aufzufassen. Es beschreibt die „Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten“ (Europarat 2001: 21) des Lerner. Als ein Teil der kommunikativen Sprachkompetenz befähigt das Hörverstehen, nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR), den Lerner zum sprachlichen Handeln in der Fremdsprache (vgl. ebd.). Hörverstehen als rezeptive sprachliche Fertigkeit vereint nach Nold/Rossa (2007: 178) „die Wahrnehmung, das Verstehen, Interpretieren und Reflektieren von sprachlichen Äußerungen“. Hörverstehen bzw. Hörverstehenskompetenz geht demnach über das einfache Dekodieren mündlicher Äußerungen hinaus und umfasst neben dem Form- auch das Inhaltsverstehen (vgl. Hu/Leupold 2008: 57). Grünewald/Küster (2009: 189) zählen folgende Teilkompetenzen des Hörverstehens auf: Linguistische, soziolinguistische, pragmatische und strategische Kompetenz. Die linguistische Kompetenz enthält Fertigkeiten des phonetischen Diskriminierens, des lexikalischen und grammatikalischen Segmentierens und des Semantisierens des sprachlichen Inputs. Soziolinguistische Kompetenz bezieht sich auf die Fertigkeiten, die soziale Konstellation der Sprecher zu erfassen sowie Sprecherrollen und Gesprächsabläufe vorherzusagen, um diese Informationen für den Verstehensprozess zu nutzen. Pragmatische Kompetenz schließt das Wissen über Diskurse, Redemittel und Strukturen ein. Die strategische Kompetenz meint die Fertigkeit, auf das Gehörte zu reagieren, zum Beispiel durch Nachfragen.

Hörverstehen wird in der fachdidaktischen Literatur und in curricularen Vorgaben oft mit Hör-/ Sehverstehen als eine Kompetenz zusammengefasst. Beide Kompetenzen erfordern auditive Rezeptionsleistungen, wodurch sie nach Ansicht von Grotjahn (2005: 121) nicht vollkommen voneinander getrennt werden können, denn „Hörsehverstehen impliziert immer auch Hörverstehen“ (Hu/Leupold 2008: 58). Anders herum schließt Hörverstehen nicht immer auch Sehverstehen ein. Zwar kann der beim Hörverstehen eventuell zusätzlich auftretende visuelle Input den Verstehensprozess unterstützen, er bedingt diesen aber nicht. Während beim Hör-/ Sehverstehen gleichzeitig auditive und visuelle Informationen verarbeitet werden, sind es beim Hörverstehen primär auditive und sekundär visuelle Informationen. Über den visuellen Kanal können weitere, für das Verstehen wichtige Informationen zur Verfügung gestellt werden, diese werden aber lediglich als Hilfsmittel angesehen, mit deren Hilfe der Hörer zum Beispiel den situativen Kontext erfassen kann. Die Botschaft des Textes muss sich jedoch primär über die gesprochene Sprache erschließen lassen und nicht über die visuell wahrgenommenen Informationen, damit von Hörverstehen gesprochen werden kann.

Aus psychologischer Perspektive ist Hörverstehen als kognitiver Konstruktionsprozess aufzufassen, der sich auf die tatsächlich ablaufenden, wenn auch von außen nicht beobachtbaren, mentalen Operationen, die durch auditiven Input ausgelöst werden, bezieht. Grundlage des Hörverstehensprozesses ist zunächst der rein physikalische Vorgang des Hörens, „also die Fähigkeit des Gehörs, akustische Signale einer Sprache zu registrieren und aufgrund der Leistungen bestimmter Gehirnteile zu diskriminieren.“ (Adamczak-Krystofowicz 2010: 79f.) Das eigentliche „Verstehen“ ist „eine komplexe aktive, dynamische und evaluierende mentale Handlung“, die „die Bedeutungszuordnung, Sinnentnahme und Interpretation von sprachlichen Äußerungen in ihrem sprachlichen, kulturellen, personellen sowie gesellschaftlichen Kontext einschließt.“ (Ebd.: 80) Der Hörer nimmt demnach eine aktive Rolle ein, indem er aktiv mit seinem Wissen die Bedeutung des Textes konstruiert. Dabei handelt es sich um einen hochkomplexen Vorgang, bei dem viele mentale Operationen gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen ablaufen (vgl. Lucchi 2008: 394). Weiterhin stellt er sich als einen individuellen Ablauf dar, der von inneren Faktoren des Hörers wie zum Beispiel Interesse, Motivation, Aufmerksamkeit und Gedächtnisleistung abhängig ist. Außerdem geht jeder Hörer mit individuellen Absichten, Ansichten und Vorkenntnissen an die Verarbeitung eines Hörtextes heran. Daraus lässt sich schließen, dass zum einen ein Hörtext nie von allen Hörern gleich verstanden wird und zum anderen, dass er nie identisch mit der Bedeutung ist, die der Sprachproduzent beabsichtigt hat weiterzugeben (Wolff 2003: 15).

Die Herausforderung, die die Förderung von Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht darstellt, ergibt sich sowohl aus den komplexen kognitiven Prozessen und den daran beteiligten Komponenten als auch aus den Besonderheiten des Hörverstehens, wie zum Beispiel den Merkmalen der gesprochenen Sprache (vgl. Neumann 2012: 40), die im Folgenden näher beschrieben werden.

2.2 Kognitive Prozesse beim Hörverstehen

Theoretische Ansätze aus der kognitiven Psychologie, der Psycholinguistik und der kognitiven Linguistik liefern Erklärungen für die komplexen kognitiven Prozesse und die daran beteiligten Komponenten bei der Sprachverarbeitung.

In der kognitiven Psychologie wird der Mensch als „informationsverarbeitendes System“ angesehen, „das alle Arten von sinnlichen Wahrnehmungen, die es aufnimmt, mithilfe von kognitiven Operationen (Prozessen und Strategien) in kognitive Strukturen umsetzt und sie dann im Gedächtnis speichert um sie zur mentalen Grundlage eigener Verhaltensweisen zu machen [...]“ (Wolff 2002: 99). Die Psycholinguistik, als Teilgebiet der Sprachwissenschaft und Psychologie, beschäftigt sich damit, was passiert, wenn der Mensch sprachliche Äußerungen selbst produziert oder von anderen versteht. Beide Wissenschaften haben die Auffassung geprägt, dass die menschliche Informationsverarbeitung als ein Konstruktionsprozess zu verstehen ist, das heißt, dass der Mensch durch sein Wissen aktiv bei der Konstruktion wahrgenommener Informationen beteiligt ist (vgl. ebd.). Aus diesem Grund werden rezeptive Sprachverarbeitungsprozesse, wie das Lese- und Hörverstehen, heute als aktive Prozesse angesehen. Die kognitive Linguistik, die eng mit den beiden oben genannten Wissenschaften verbundenen ist, leistete hinsichtlich des heutigen Verständnisses von Hörverstehensprozessen insofern einen Beitrag, als dass sie Ansätze zur Erklärung der mentalen Repräsentation des sprachlichen Wissens beim Menschen liefert (vgl. ebd.: 100).

Das unten dargestellte Modell (Abbildung 1) orientiert sich an Wolffs (2002: 294) „Zweitsprachlichem Verstehensmodell“. Wolff stellt darin „Verarbeitungsräume“ dar, wobei der „sprachliche“ in den „allgemeinen“ Verarbeitungsraum eingebettet ist, was bedeutet, dass „ein sprachlicher Verarbeitungsprozess nie losgelöst von einem Kontext stattfindet“ (ebd.: 293). Wolff misst demnach dem Hintergrundwissen des Hörers bei der Sprachverarbeitung eine wichtige Bedeutung bei. Die Verarbeitungsräume werden im unten dargestellten Modell durch Verarbeitungsebenen ersetzt. Auf diese Weise lassen sich die Verarbeitungsprozesse übersichtlicher den jeweiligen Gedächtnisstufen zuordnen. Diese wurden von mir zugefügt, um zu verdeutli-

chen, dass die Verarbeitung des sprachlichen Inputs unter Rückgriff auf Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abläuft. Auch das 'Ergebnis' des Hörverstehensprozesses, die mentale Repräsentation des Textes, wird im Langzeitgedächtnis abgespeichert, wodurch sich gewissermaßen ein Kreislauf ergibt, da das im Langzeitgedächtnis gespeicherte Wissen die Repräsentation des Textes mit konstruiert.

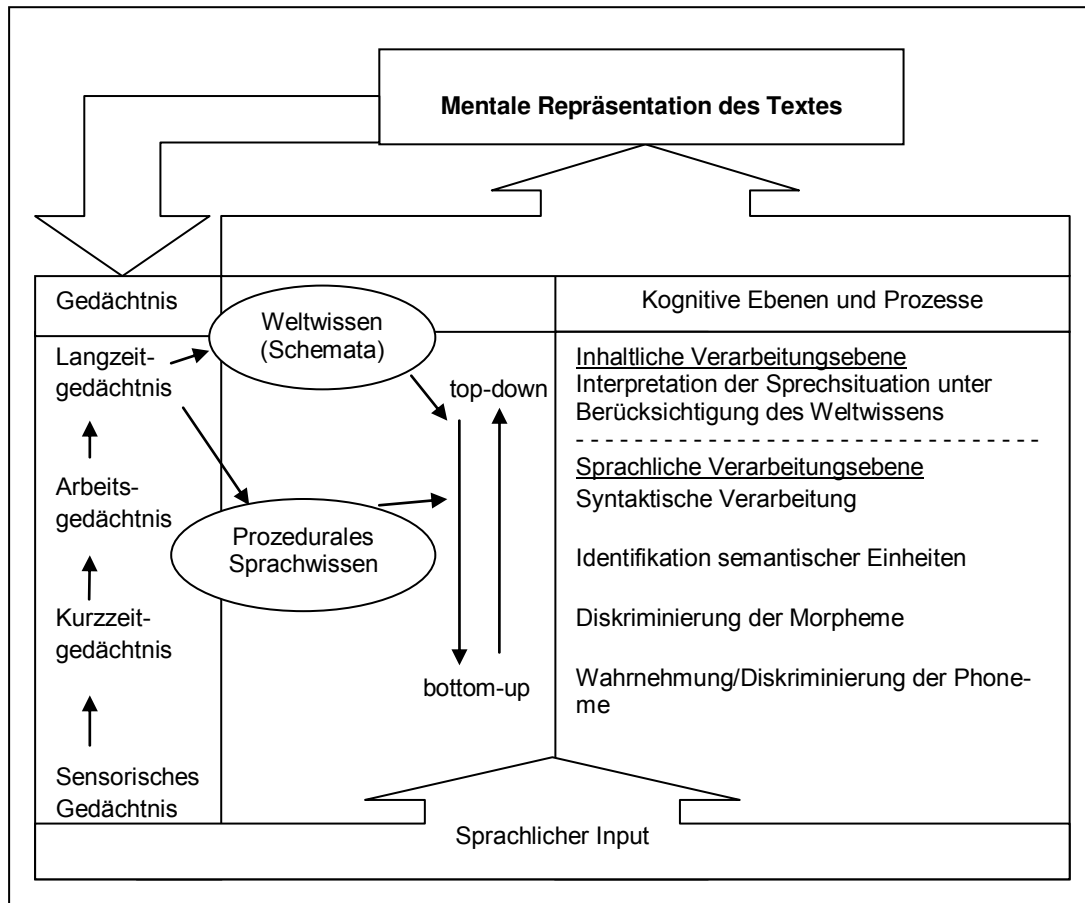


Abbildung 1: Verstehensmodell in Anlehnung an Wolff (2002: 294)

Im Folgenden sollen die am Hörverstehensprozess beteiligten Faktoren wie das sprachliche und nichtsprachliche Wissen und das Gedächtnis so wie die verschiedenen kognitiven Ebenen, Prozesse und Verarbeitungsrichtungen und abschließend die mentale Konstruktion des Textes ausgehend vom Modell erläutert werden.

2.2.1 Sprachliches und nichtsprachliches Wissen

Um eine sprachliche Äußerung in der Fremdsprache zu erfassen ist es nicht immer nötig, alle Informationen zu verstehen. Wird man von einer Person auf der Straße angesprochen, die mit einem Finger auf ihr Handgelenk deutet, schließt man daraus, dass sie die Uhrzeit erfahren möchte. Beobachtet man im Restaurant einen Gast, der lächelnd nickt, als der Kellner seinen Teller abräumt, schlussfolgert man,

ohne ein Wort verstanden zu haben, dass er vom Kellner gefragt wurde, ob ihm das Essen geschmeckt hat oder ob er vielleicht ein Dessert oder die Rechnung haben möchte. In einem anderen Fall kann das Fehlen einer Kontextinformation das Verstehen einer Botschaft eines Textes verhindern, obwohl die gesprochenen Wörter verständlich sind. Diese Beispiele sollen verdeutlichen, dass beim Verstehen eines Textes mehrere Wissensbestände beteiligt sind. Das Textverstehen erschöpft sich demnach keineswegs nur in der linguistischen Dekodierung der Äußerung: „Sprachkenntnisse alleine sind eine zwar notwendige, nicht jedoch eine hinreichende Bedingung für das angemessene Verstehen gehörter bzw. gelesener Äußerungen.“ (Solmecke 1993: 16) In der Regel geht es vielmehr darum, einen Text auch pragmatisch zu erfassen. Die Verarbeitung des sprachlichen Inputs beim Hörverstehen wird als ein aktiver Prozess bezeichnet, da davon ausgegangen wird, dass der Hörer selbst mithilfe seiner eigenen Erfahrungen und Wissensbestände an der Sinnkonstruktion des Gehörten beteiligt ist. Hörer und Text treten dabei in Interaktion. Der Hörer versucht, verborgene Redeabsichten zu erkennen, inhaltliche Lücken zu füllen oder Ungereimtheiten zu entschlüsseln.

Die am Hörverstehensprozess beteiligten Wissensbestände sind im Langzeitgedächtnis abgespeichert. Wolff (2002: 47) teilt diese in deklaratives und prozedurales Weltwissen und deklaratives und prozedurales Sprachwissen auf. Deklaratives Weltwissen ist das „Wissen über Fakten, Zustände und Geschehnisse der wirklichen oder erdachten Welt“, wie zum Beispiel historische Daten. Es handelt sich also um jegliches „Was-Wissen“, das in statischer Form im Langzeitgedächtnis abgespeichert ist (vgl. Wolff 2002: 45). Wolff (ebd.: 273) trennt das deklarative Weltwissen in allgemeines und kulturspezifisches Wissen. Allgemeines Weltwissen schließt das in allen Kulturen identische Wissen ein, wie zum Beispiel, dass ein Mensch fünf Finger hat. Kulturspezifisches Wissen bezeichnet die Kenntnisse, die Menschen innerhalb eines Kulturkreises gemein haben. Ein Beispiel für kulturspezifisches Wissen ist die Art und Weise, wie man sich am Telefon begrüßt. Das prozedurale Weltwissen indes ist ein mentales Handlungswissen. Es regelt unser Verhalten, indem es die kognitiven Prozesse steuert, die zur Verarbeitung von Wahrnehmungsstimuli durchgeführt werden (vgl. ebd.: 45). Über dieses „Wie-Wissen“ kann ein Hörer in unterschiedlichem Ausmaß verfügen. Es wird allmählich erworben und stetig erweitert (vgl. Storch 2001: 38). Beispiele dafür sind das Erlernen des Fahrradfahrens, des Schuhe Zubindens oder das Bedienen eines technischen Geräts.

Das deklarative Sprachwissen stellt analog zum Weltwissen einen Speicher sprachlicher Kenntnisse dar. Dazu zählt das lexikalische Wissen, das die phonetischen und graphemischen Repräsentationen von Wortformen, deren Bedeutungen sowie

Kollokationen und Konnotationen umfasst. Manche Autoren nennen dieses auch mentales Lexikon (vgl. Marx 2005: 142; Rossa 2012: 19). Wissen über die Syntax und über Redewendungen oder idiomatische Ausdrücke sind ebenfalls im deklarativen Sprachwissen abgespeichert (vgl. Wolff 2003: 12).

Zum prozeduralen Sprachwissen gehört das Fertigkeitwissen, das, unter Einbezug des deklarativen Sprachwissens, erlaubt, grammatisch korrekte Sätze zu bilden, Leseprozesse durchzuführen oder Sprechakte zu planen (vgl. Wolff 2002: 47). Zum prozeduralen Sprachwissen gehören auch Strategien des Inferierens, Elaborierens und des Konstruierens. Es beinhaltet somit auch die Fähigkeit des Hörers, Textbedeutungen zu erschließen, Textlücken zu füllen oder fehlerhaft präsentierte Wörter, sofern sie nicht als fehlerhaft wahrgenommen werden, mental zu korrigieren (vgl. Rossa 2012: 19f.).

Die Einflussnahme der Wissensbestände auf die Verarbeitungsrichtungen werden in Abbildung 1 durch Pfeile angedeutet.

Das deklarative Sprachwissen des Hörers wird in der Regel weniger ausgebildet sein als das des Muttersprachlers, weil im mentalen Lexikon weniger Einträge sind. Des Weiteren ist das semantische Netzwerk im Langzeitgedächtnis weniger ausgeprägt. Das gleiche gilt für das deklarative kulturspezifische Weltwissen, das nicht eins-zu-eins auf die Fremdsprache angewandt werden kann. Die im prozeduralen Sprachwissen abgespeicherten Verarbeitungsprozeduren hingegen sind in Mutter- und Fremdsprache gleich, jedoch können sie oft vom Hörer nicht auf die Fremdsprache übertragen werden (vgl. Wolff 2003: 15). Das Verarbeitungsverhalten unterscheidet sich daher vom Muttersprachler, indem zum Beispiel ein stärkerer Rückgriff auf das Weltwissen erfolgt (vgl. ebd.: 16).

Hinsichtlich der Frage, wie beim Lerner sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen abgespeichert und organisiert ist, hat sich der aus der Psychologie stammende Ansatz der „Schematheorie“ durchgesetzt (vgl. Rossa 2012: 10; Wolff 2002: 54 und 2003: 12). Es handelt sich hierbei um im Langzeitgedächtnis gespeicherte „Wissensstrukturen“ (Wolff 2002: 54) oder „Wissenseinheiten [...] die typische Zusammenhänge zwischen Konzepten eines Gegenstandsbereichs repräsentieren.“ (Rossa 2012: 10f.) Schemata organisieren die Erfahrungen des Lerners in einem ganzheitlichen übergeordneten System, das dafür sorgt, dass neues Wissen in bereits vorhandene Wissensbestände integriert wird. Durch die im Gedächtnis verankerten abstrakten Wissensstrukturen kann der Lerner angemessen auf neue Informationen reagieren, da sie ihn darauf vorbereiten, was ihn erwartet. Schemata beeinflussen auch seine Wahrnehmungsvorgänge, indem sie seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte lenken (vgl. Wolff 2002: 54). Je nach Abstraktionsgrad wer-

den verschiedene „Schematypen“ unterschieden. Es existieren dynamische und statische Strukturen. Bei der dynamischen Struktur des „Skripts“ oder „Szenariums“ stellt sich der Lerner die für die Situation typischen Handlungen, zum Beispiel während eines Restaurantbesuchs, vor. Bei der statischen Struktur handelt es sich zum Beispiel um die Definition eines technischen Begriffs, die in Form eines Lexikoneintrags abgerufen werden kann (vgl. Wolff 2003: 13).

Die Aktivierung von Schemata erlaubt es dem Lerner, sprachliche Handlungen und Handlungsabläufe vorwegzunehmen. Dadurch kann er die in Frage kommenden Informationen auf der lexikalischen, semantischen, syntaktischen und pragmatischen Ebene eingrenzen. Das bewirkt, dass seine Wahrnehmungs- und Speicherkapazität entlastet wird (vgl. Lucchi 2008: 394). Wenn sich der Lerner auf eine konkrete sprachliche Situation einstellen kann, wie zum Beispiel auf das Gespräch zwischen einem Verkäufer und einem Kunden in einem Bekleidungsgeschäft, kann er bekanntes, für die Situation nützliches Vokabular zum Bereich Kleidung, Farben, Zahlen (Preise und Größe) etc. aufrufen. Er gleicht die aufgenommenen sprachlichen Informationen mit diesem Schema ab, erkennt erwartete sprachliche Äußerungen schneller, kann fokussiert nach noch fehlenden Informationen suchen und Verstehenslücken schließen. Eine ihm unbekannte Sprechsituation bereitet ihm hingegen mehr Probleme, da er nicht weiß, welche sprachlichen Strukturen ihn erwarten und nach welchen Hauptinformationen er suchen muss, um das Gesagte zu verstehen. So kann „das Fehlen eines einschlägigen Schemas [...] ein Textverstehen oftmals unmöglich“ machen (Kieweg 2003: 22).

Für den Verstehensprozess in der Fremdsprache sind sowohl das sprachliche als auch das außersprachliche Wissen unentbehrlich. Hat der Hörer einerseits keine Kenntnisse über das System der fremdsprachlichen Lautzeichen, kann er sie unmöglich auf der unteren Verarbeitungsebene dekodieren. Verfügt er andererseits nicht über das geeignete Hintergrundwissen, kann er den sprachlich dekodierten Äußerungen auf der oberen Verarbeitungsebene keinen Sinn zuordnen. Die Wörter und Sätze stehen für sich, sie bleiben für den Hörer bedeutungslos und können folglich auch nicht im Gedächtnis abgespeichert werden, welches im nächsten Kapitel vorgestellt wird.

2.2.2 Das Gedächtnis

Bei der Verarbeitung sprachlicher Informationen geht es zusammengefasst um die Einbettung neuen Wissens in bereits existierende Wissensbestände im Gedächtnis. Daher spielt es in Bezug auf das Hörverstehen eine große Rolle. „Erfolgreiches Hörverstehen“ verlangt demnach eine „nicht unerhebliche Gedächtnisleistung“ (Kie-

weg 2003: 18). Die Gedächtnisleistung ist von mehreren Faktoren abhängig, zum Beispiel der Verarbeitungsgeschwindigkeit. Bei der Verarbeitung gesprochener Sprache ist der Input flüchtig und muss daher mit einer hohen Geschwindigkeit verarbeitet werden. Da sprachliche Reize aufeinanderfolgend und nicht parallel verarbeitet werden, kann es leicht zu einem Stau der zu dekodierenden Informationen kommen. Anderson (2007: 75) spricht vom so genannten „Flaschenhals-Effekt“. Der Hörer kommt nicht mehr hinterher, dem neu eintreffenden Input die erforderliche Aufmerksamkeit zu widmen, die er zur Verarbeitung braucht und überhört ihn somit schlichtweg. Weitere Faktoren sind beispielsweise die individuelle Speicherkapazität des Hörers, aber auch Motivation oder Müdigkeit. (Marx 2005: 153)

Das in Abbildung 2 abgebildete Mehrspeicher-Modell nach Brandl (1997: 78) geht auf das ursprünglich von Atkinson/Shiffrin entwickelte Modell zurück. Dieses besteht aus drei verschiedenen Subsystemen, die sich in der Dauer der Informationsspeicherung unterscheiden: Das sensorische Gedächtnis, das Kurzzeit- und das Langzeitgedächtnis. Das Modell nach Brandl sieht zudem ein Arbeitsgedächtnis vor.

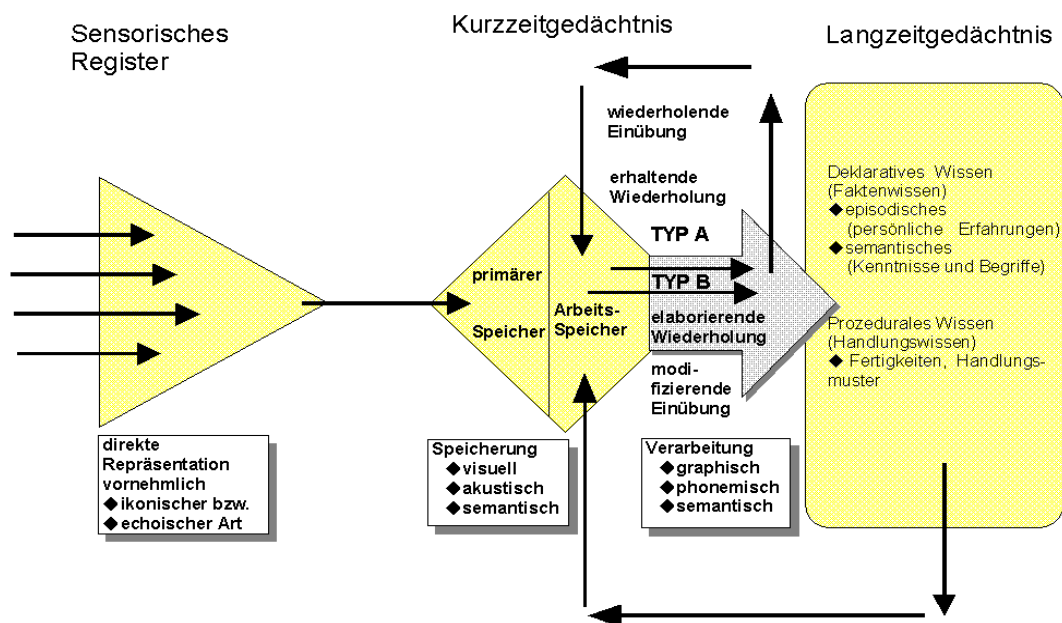


Abbildung 2: Mehrspeicher-Modell des Gedächtnisses nach Brandl (1997: 78)

Das sensorische Gedächtnis ist „passiv“, da es alle möglichen sensorischen Reize (visuelle, taktile, auditive, olfaktorische und den Geschmack betreffende) aufnimmt und für maximal ein paar Sekunden für die Weiterverarbeitung im Kurzzeitgedächtnis verfügbar hält (vgl. Rossa 2012: 15). In der nächsten Stufe, dem Kurzzeitgedächtnis, das Informationen für 20-45 Sekunden speichert, findet die Dekodierung und Weiterverarbeitung auditiver Reize statt (vgl. Marx 2005: 148). Anders als im

sensorischen Gedächtnis wird die Aufmerksamkeit selektiv auf eine Information gelenkt und mithilfe von *bottom-up* und *top-down* Prozessen wird sie bearbeitet und umstrukturiert (vgl. ebd.). Dabei greifen Prozesse der Sprachverarbeitung sowie Informationen, die aus dem Langzeitgedächtnis herangezogen werden, ineinander mit dem Ziel, „aus kleineren Einheiten größere zu machen“ (ebd.). Die größeren Einheiten, auch „chunks“ genannt, können dann ans Langzeitgedächtnis weitergegeben werden. Je schneller und umfangreicher Informationen mit dem Hintergrundwissen verknüpft werden können, desto schneller erfolgt die Dekodierung und Abspeicherung, da die Speicherkapazität entlastet wird (vgl. ebd.).

Bezüglich der Abgrenzung zwischen Kurzzeit- und Arbeitsgedächtnis herrscht in der Literatur Uneinigkeit, oftmals werden beide als ein System zusammengefasst. Marx (2002: 149) plädiert dafür, das Arbeitsgedächtnis als ein eigenes, parallel zum Kurzzeitgedächtnis arbeitendes, System anzusehen, das Informationen auf dem Weg von Kurzzeit- zu Langzeitgedächtnis und umgekehrt erarbeitet. In Abbildung 2 ist diese Funktion über den grauen Pfeil dargestellt. Baddeleys legte 1986 ein Modell des Arbeitsgedächtnisses vor, nach dem es je nach Input verschiedene Verarbeitungssysteme gibt: Die artikulatorische oder phonologische Schleife verarbeitet den auditiven Input und der räumlich-visuelle Notizblock den visuellen Input, wobei beide Systeme durch eine „zentrale Exekutive“ kontrolliert werden (vgl. Anderson 2007: 213ff.). Nach Rossa (2012: 16) ist Baddeleys Theorie der phonologischen Schleife besonders für das Hörverstehen relevant, da es erklärt, wie durch Prozesse der mentalen Wiederholung Informationen für kurze Zeit im Arbeitsgedächtnis für die semantische Analyse zur Verfügung gehalten werden. Indem sie auf diese Weise bereitgestellt wird, kann gesprochene Sprache teilweise retrospektiv dekodiert werden, während danach eintreffende Laute verarbeitet werden (vgl. ebd.: 18)

Im Langzeitgedächtnis werden Informationen, auf die in der Spanne von einer Minute bis mehreren Jahren zurückgegriffen werden kann, gespeichert. Hier sind jegliche Wissensbestände, also sowohl das deklarative und prozedurale Welt- und Sprachwissen abgespeichert. Bezüglich der Art und Weise, wie Informationen im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden, existieren neben der oben genannten Schematheorie noch die Theorien der mentalen und propositionalen Repräsentationen, der Prototypen so wie der semantischen Netzwerke (vgl. Neumann 2012: 48ff.). Diese sollen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

2.2.3 Verarbeitungsebenen

Die kognitiven Prozesse während des Hörverstehens laufen in verschiedenen Verarbeitungsebenen ab. Dabei unterscheidet man zwischen Modellen der parallelen und seriellen Verarbeitung. Beim seriellen Modell werden die Ebenen nacheinander

durchlaufen. Ein Beispiel dafür ist Andersons (2007: 455) dreistufiges Sprachverarbeitungsmodell, das die zeitlich geordneten Stufen Wahrnehmung, Analyse und Verwendung vorsieht.

Das Modell der parallelen Verarbeitung, in der die Prozesse gleichzeitig ablaufen, findet in der Literatur eine breitere Zustimmung (vgl. u.a. Marx 2005: 144; Wolff 2003: 13). Im dargestellten Modell in Abbildung 1 sind die Ebenen und die darin ablaufenden Prozesse der besseren Übersicht halber untereinander aufgelistet, was jedoch nicht als eine serielle Verarbeitung verstanden werden soll.

Sowohl das Modell der parallelen Verarbeitung als auch Andersons Modell haben gemein, dass sie eine Ebene der sprachlichen Verarbeitung von einer höherrangigen Ebene der Inhaltsverarbeitung unterscheiden. Auf der Ebene der Sprachverarbeitung werden in einem ersten Schritt zunächst einfache sensorische Informationen und Muster erkannt, wobei der kontinuierliche Lautstrom der gesprochenen Sprache zunächst in Bedeutungseinheiten segmentiert und dekodiert wird (vgl. Rossa 2012: 18). Dabei stellt die Identifizierung der Wortgrenzen für einen Hörer in der Fremdsprache die größte Schwierigkeit dar, da aus physikalischer Sicht an den Wortgrenzen kein „Abfall der Schallenergie“ erfolgt (vgl. Anderson 2007: 71). Innerhalb eines Wortes kann es zudem zu Problemen hinsichtlich der Identifikation der Phoneme kommen, vor allem wenn mehrere Phoneme das gleiche Graphem repräsentieren können. Zusätzlich kann der Hörer mit einer eventuell auftretenden Variabilität des akustischen Signals konfrontiert sein, das heißt, dass die akustische Variation eines Lauts nicht nur von der Eigenart des Sprechers abhängig ist sondern auch von den umgebenden Lauten (vgl. Rossa 2012: 18). Es wird dann unter Zugriff auf Einträge im mentalen Lexikon das Wort ausgewählt, das am ehesten zu der wahrgenommenen Lautkombination passt (vgl. ebd.: 19). Ein dabei auftretendes Problem ist, dass bei der Segmentierung mehrsilbiger Wörter fälschlicherweise Wörter erkannt werden, die ebenfalls in dem Wort enthalten sind (vgl. ebd.). Die Worterkennung ist laut Rossa (2012: 20) „die wichtigste zu bewältigende Aufgabe beim Hörverstehen“, und wie die eben dargestellten eventuell auftretenden Schwierigkeiten aufzeigen, womöglich auch die schwerste. Sind die einzelnen Wörter erst phonologisch identifiziert, werden sie auf der nächsten Ebene syntaktisch und semantisch miteinander in Bezug gesetzt. Nach Rossa (ebd.: 23) stellt die Worterkennung sowie die Konstruktion einer mentalen Repräsentation der syntaktischen Beziehungen innerhalb eines Satzes den „Kern der mentalen Operationen auf unteren Ebene der Sprachverarbeitung“ dar.

Auf der höherrangigen Ebene der Verwendung geht es darum, die sprachliche Äußerung in seiner Ganzheit zu verstehen. Auf dieser Verarbeitungsebene verknüpft

der Hörer die gehörten Informationen mit seinem Sprach- und/oder Weltwissen, um ein mentales Modell des Hörtextes zu konstruieren (vgl. Rossa 2012: 193).

Auch wenn die Verarbeitungshandlungen in dieser Erläuterung als „Schritte“ bezeichnet werden, soll dadurch nicht der Eindruck erweckt werden, sie können nur nacheinander vollzogen werden. Vielmehr sind Sprünge von der oberen auf die untere Verarbeitungsebene und wieder zurück möglich.

2.2.4 Verarbeitungsrichtungen

Beim Hören und Lesen wird davon ausgegangen, dass es zwei Richtungen des Verarbeitungsprozesses gibt, die das Verstehen ermöglichen (siehe Abbildung 1). Zum einen *bottom-up*, das heißt von der unteren zur oberen Verarbeitungsebene, wobei von „datengeleiteten“ oder „perzeptiven“ Prozessen gesprochen wird (Rossa 2012: 9), zum anderen *top-down*, also von der oben zur unteren Verarbeitungsebene, die als „konzeptgeleitete, interpretative Prozesse“ (ebd.: 10) bezeichnet werden. Entscheidend dafür, ob von auf- oder absteigenden Prozessen gesprochen werden kann, ist, aus welcher Richtung Informationen für das Entschlüsseln des Gehörten herangetragen werden. Sind im Verlauf des Verstehensprozesses Schemata durch die eingehenden Daten aktiviert, das heißt, Prozesse auf der höheren durch Prozesse aus der unteren Verarbeitungsebene, spricht man von *bottom-up* Prozessen. Werden aus anderer Richtung, also ausgehend von den Schemata Informationen an die zu entschlüsselnden Daten herangetragen, erfolgt der Verstehensprozess *top-down* (vgl. Storch 2001: 119).

Es wird davon ausgegangen, dass der Verstehensprozess rekursiv und inkrementell ist (vgl. Wolff 2003: 13), das heißt, dass sich *bottom-up* und *top-down* Prozesse einander abwechseln und dass „das Verstehen eines bestimmten Teils einer Aussage oder eines Diskurses noch nicht abgeschlossen sein braucht, bevor auf einer anderen Ebene schon weiter verarbeitet wird.“ (Ebd.: 14) Dies erklärt, warum es einem Hörer möglich ist, ein Wort zu verstehen, bevor er es komplett phonologisch kodiert hat. Beispiel eines solchen Falles ist, wenn aufgrund von Hintergrundgeräuschen ein Wort nur teilweise dekodiert wird, bevor dessen Bedeutung über den Kontext erschlossen ist.

Des Weiteren lässt sich festhalten, dass es sich bei *bottom-up* und *top-down* Prozessen um keine „Alternativen“ handelt, vielmehr lassen sie sich als komplementär bezeichnen, das heißt, dass sie sich gegenseitig zu einem Ganzen ergänzen (vgl. Field 2004: 364). Beide Verarbeitungsrichtungen sind für das Verstehen eines sprachlichen Inputs unentbehrlich: „Hörverstehen vollzieht sich offenbar im Moment der verstehenden Begegnung zwischen den aufsteigend verarbeiteten Sprachdaten und der in absteigender Richtung erfolgenden Sinn-, Funktions- und Konzeptkon-

struktionen, welche mit den von der *chaine parlée* transportierten, vom Sprachverarbeiter erkannten Bedeutungen abgeglichen werden.“ (Meißner 2006: 262) Ob ein Verstehensprozess stärker *bottom-up* oder *top-down* abläuft, hängt sowohl von der Art der sprachlichen Botschaft als auch vom Sprach- und Weltwissen des Hörers ab. So veranlasst zum Beispiel ein Hörtext, der viele schwierige sprachliche Strukturen enthält oder von einem unbekanntem Thema handelt, den Hörer dazu, verstärkt auf *bottom-up* Prozesse zurückzugreifen und den Text Wort-für-Wort zu entschlüsseln, bevor die darüber liegende Botschaft interpretiert wird.

2.2.5 Konstruktion mentaler Repräsentationen

Ziel des Verarbeitungsprozesses beim Hörverstehen ist das Ergebnis einer Konstruktion mentaler Repräsentationen des Hörtextes. Mentale Repräsentationen meinen „jene kognitive Repräsentationen, die externe Sachverhalte intern abbilden.“ (Kürschner/Schnotz/Eid 2006: 49) Der Hörer baut während des Hörverstehensprozesses eine Repräsentation des Textes auf, „die er unter Rückgriff auf sein sprachliches und nichtsprachliches Wissen kontinuierlich evaluiert und im Verlaufe der Verarbeitung weiterer Informationen revidiert.“ (Rossa 2012: 23) Er stellt demnach vom ersten wahrgenommenen und dekodierten Wort an kontinuierlich Hypothesen bezüglich der Botschaft des Textes auf, die er im Laufe des darauffolgenden Inputs ausbaut oder korrigiert. Die Konstruktionen finden auf mehreren Ebenen statt: Der Textoberfläche, der propositionalen Ebene und der Ebene der mentalen Modelle (vgl. Kürschner/Schnotz/Eid 2006: 49). Die Repräsentationen auf der Textoberfläche umfassen alle sprachlichen Details eines Textes, wie zum Beispiel lexikalische und syntaktische Konstruktionen (vgl. ebd.). Repräsentationen auf der propositionalen Ebene betreffen den semantischen Gehalt des Textes. Dabei werden die im Text explizit genannten Informationen mit den vom Hörer gezogenen Inferenzen verknüpft (vgl. Rossa 2012: 26). Auf der Ebene der mentalen Modelle wird eine „ganzheitliche“ Repräsentation des Textes gebildet, bei der „der wesentliche Sachverhalt“ des Textes beschrieben wird, wobei Textinformationen und Weltwissen des Hörers bei deren Zustandekommen beteiligt sind (vgl. Kürschner/Schnotz/Eid 2006: 50).

Die Konstruktion mentaler Repräsentationen beruht auf der Grundannahme, dass der Hörer in Interaktion mit dem Text die Botschaft selbst konstruiert und das Verständnis eines Textes ein „individuelles Abbild der erschlossenen Bedeutung des Textes“ darstellt (vgl. Rossa 2012: 24). Mentale Repräsentationen lenken somit unweigerlich auch das Verstehen eines Textes, da sich bei dem ersten „Hinweis“ auf die Bedeutung des Textes beim Hörer Wissensbestände, das heißt, bereits abgespeicherte mentale Repräsentationen, aktiviert werden. Das Ergebnis der Dekodie-

nung einer gewissen Einheit, zum Beispiel eines Satzes, bildet eine für den Moment abgeschlossene mentale Repräsentation, die in bestehende kognitive Strukturen im Langzeitgedächtnis integriert wird (vgl. Neumann 2012: 65). Die Konstruktion der mentalen Repräsentation des Textes steht in Rückkopplung mit dem Langzeitgedächtnis. Nach Butzkamm (2002: 44) ist der Verstehensprozess wie eine „sich in sich in die Höhe schraubende Spirale“ vorstellbar, deren eine Seite der Kreisbahn das Situationswissen und das Vorwissen des Hörers ist und die andere Seite die im Text enthaltenen Informationen. „Mit jedem Umlauf nimmt das Verstehen zu“, da die Spirale ansteigt (ebd.).

Wie in diesem Kapitel dargestellt wurde, handelt es sich beim Hörverstehen um einen komplexen Vorgang, bei dem mehrere Prozesse, Wissensbestände und andere Komponenten miteinander agieren. Dieses Verstehensmodell bezieht sich auch auf das Leseverstehen und das muttersprachliche Hörverstehen. Den Besonderheiten im fremdsprachlichen Hörverstehen soll sich daher im folgenden Kapitel gewidmet werden.

2.3 Besonderheiten und Schwierigkeiten des Hörverstehens in der Fremdsprache

In der fachdidaktischen Literatur wird oft auf die Gemeinsamkeiten zwischen Hör- und Leseverstehen verwiesen, schließlich sind beide Kompetenzen „auf Informationsverarbeitungs- und Verstehensprozesse ausgerichtet“ (Nold/Rossa 2007: 197). Da es sich bei beiden Kompetenzen um rezeptive Sprachfertigkeiten handelt, sind weder die Verstehensprozesse noch das erbrachte Verständnis direkt beobachtbar (vgl. Grotjahn 2005: 116). Lediglich die Reaktion des Hörers oder Lesers, sei es das Ankreuzen einer Antwort oder die Ausführung einer Handlung, lässt Rückschlüsse darauf zu, wie der Text verarbeitet wurde. Die Ähnlichkeiten zwischen beiden Kompetenzen helfen dabei, Konsequenzen aus deren Erkenntnissen über die Verarbeitungsprozesse zu übertragen. Dabei ist es jedoch wichtig, sich auch der Unterschiede zwischen Hör- und Leseverstehen bewusst zu sein. Diese liegen, nach Nold/Rossa (2007: 197), besonders in den „unterschiedlichen Dekodierungsprozessen“. Die „visuell orientierte Verarbeitungsweise“ bietet dem Sprachverarbeiter die Möglichkeit, vielfältiger auf den Text zuzugreifen als es bei der auditiven Verarbeitungsweise der Fall ist (ebd.). Der Sprachverarbeiter ist hinsichtlich der Auswahl verschiedener Lesestile, sei es das überfliegende oder das gezielte Lesen, flexibler, was nicht zuletzt an der Beschaffenheit des sprachlichen Inputs liegt. Alles in allem lassen sich die Unterschiede zwischen Lese- und Hörverstehen auf zwei grundle-

gende Besonderheiten des Hörverstehens zurückführen. Zum einen auf die physikalische Beschaffenheit des sprachlichen Inputs, die den „Echtzeit“-Charakter der auditiven Verarbeitung bedingt (vgl. Grotjahn 2005: 118) und zum anderen auf die Merkmale der gesprochenen Sprache. Aus diesen beiden Besonderheiten ergeben sich für den Hörer in der Fremdsprache spezifische Anforderungen, die sich von den jenen, die an den Leser gestellt werden, unterscheiden.

Eine Eigenschaft des auditiven Inputs ist seine Flüchtigkeit und Irreversibilität. Produktion und Wahrnehmung gesprochener Wörter sind zeitgleich, wodurch sie nur für sehr kurze Zeit materiell existieren (vgl. Storch 2001: 140). Während der Hörer die Verarbeitungsgeschwindigkeit und die Häufigkeit der Textrezeption für das Leseverstehen selbst bestimmt, indem er zum Beispiel zu einer nicht verstandenen Passage zurückspringt, ist er beim Hörverstehen vom Sprecher abhängig. Die „mangelnde Kontrolle über die 'incoming information'“ (Nold/Rossa 2007: 178f.) löst beim Hörer ein Gefühl mangelnder Kontrolle aus. Der Echtzeit-Charakter des Hörverstehens führt dazu, dass die kognitive Kapazität beim Verarbeiten und Behalten auditiver Signale eingeschränkt ist. Wie im Kapitel 2.2.2 erläutert wurde, muss der Input im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden, indem er in bestehende Wissensstrukturen eingebettet wird, sonst geht er verloren.

Die weitere Besonderheit des Hörverstehens ergibt sich aus den Merkmalen der gesprochenen Sprache. Während Lesetexte als „Systeme diskreter Einheiten“ vorliegen (Grotjahn 2005: 119) und in ihrer Darstellung graphischer Einheiten überwiegend identisch sind, handelt es sich bei Hörtexten zunächst um „kontinuierliche akustische Signale“ (ebd.). Deren Diskriminierung kann schwierig sein, da „graphische Leerzeichen“ fehlen (vgl. Marx 2005: 141), die die Wortgrenzen markieren. Durch Phänomene wie Koartikulation, Assimilation, Reduktion und Elision kann die Segmentierung in Einzelwörter erschwert werden kann (vgl. Grotjahn 2005: 119). Bei diesen Phänomenen können beispielsweise Laute durch andere ersetzt oder komplett eliminiert werden, was die Aussprache verändert. Darüber hinaus ist gesprochene Sprache in der Alltagskommunikation meistens spontan, fehlerhaft, variabel und dialektalen Färbungen unterworfen, was die Dekodierungs- und Verarbeitungsprozesse zusätzlich belastet. Auch Übertragungen der akustischen Signale in der Alltagskommunikation können gestört sein, wie zum Beispiel durch Nebengeräusche oder durch überlappende Sprecheranteile bei Dialogen. Einige dieser Merkmale können durch geeignete Maßnahmen auch zu einer Erleichterung des Verstehensprozesses führen. Beispiele hierfür sind Pausierungen, Betonung, Lautstärke oder Intonation (vgl. Marx 2005: 141). Aber auch die Merkmale eines zu verarbeitenden Textes, wie zum Beispiel ein komplexer Satzbau, eine hohe Informati-

onsdichte, ein hoher Abstraktionsgrad der Darstellung oder eine geringe Explizitheit der Informationen (vgl. Solmecke 1993: 33), erschweren noch zusätzlich zu den Merkmalen der gesprochenen Sprache das Textverständnis. Dies gilt auch für das Leseverstehen.

Auch der Hörer selbst trägt dazu bei, den Hörverstehensprozess zu beeinflussen. So kann Müdigkeit, Konzentrationsmangel, Desinteresse am Thema oder fehlende Motivation den Prozess verzögern oder verhindern. Mangelndes Interesse oder Motivation können auftreten, wenn der Hörer sich nicht „angesprochen“ fühlt. Das kann einerseits mit der Rolle zu tun haben, die er in einer Kommunikationssituation einnimmt und die mit unterschiedlichen Anforderungen verbunden ist (vgl. Grotjahn 2012: 81f.). Als Gesprächsteilnehmer oder Adressat wird oft eine Reaktion erwartet, was ihn womöglich anhält, genauer zuzuhören. Als Zuhörer oder (zufälliger) Mithörer kann der fehlende Druck, auf das Gehörte zu reagieren, bewirken, dass er nur phasenweise oder gar nicht zuhört. Andererseits spielt auch das sprachliche und außersprachliche Wissen eine große Rolle, denn es lenkt nicht nur den Verstehensprozess, sondern bedingt ihn primär auch. Fehlendes sprachliches Wissen über Fachtermini in einem wissenschaftlichen Vortrag kann ebenso zum Hörabbruch führen wie fehlende Hintergrundinformationen zu einem Gesprächsthema, weil es das Zuhören aus der Perspektive des Hörers nicht mehr lohnenswert macht.

Die Verstehensabsicht, das heißt, die vorformulierte Erwartung und das damit verbundene Hörziel, spielt im Zusammenhang mit den Faktoren, die vom Hörer ausgehen, eine große Rolle. Sie stellt den Grund des Zuhörens dar und lenkt gleichzeitig die Aufmerksamkeit des Hörers auf bestimmte Informationen (vgl. Braun 2009: 71). Sie kann entweder von außen vorgegeben sein, zum Beispiel als Hörauftrag im Fremdsprachenunterricht, oder von innen selbst bestimmt sein, aus motivationalen Gründen. Dieses Motiv des Zuhörens bestimmt auch darüber, „was wir von einem Text objektiv verstanden haben müssen, um ihn subjektiv als verstanden betrachten zu können.“ (Ebd.) Hörverstehen bleibt somit primär auch ein individueller Vorgang, was Grotjahn (2005: 118) als „Subjektivität“ des Hörverstehens bezeichnet: „In Abhängigkeit von Verstehenszielen, Weltwissen, Motivation und weiteren personenspezifischen Variablen können unterschiedliche Hörer zu einem deutlich unterschiedlichen Textverständnis gelangen.“

Die zuvor genannten Merkmale beim Hörverstehen einer Fremdsprache treffen natürlich auch im Einzelfall auf das muttersprachliche Hörverstehen zu. So bleiben die Merkmale der gesprochenen Sprache und der Echtzeit-Charakter des Verarbeitungsprozesses gleich. Worin sich mutter- und fremdsprachliches unterscheiden, ist der „kumulative Effekt, den einzelne Verstehenslücken auf das sich zu entwickelnde

Verständnis einer gesamten Äußerung oder eines Textes“ haben (Nold/Rossa 2007: 179). Wie Gil-Toresano Berges (2004: 907) anmerkt, wird auch der muttersprachliche Hörer durchaus mit Verstehenslücken konfrontiert, er weiß nur anders damit umzugehen, indem er zum Beispiel kognitive Schemata aktiviert und konzeptgeleitete Verstehensstrategien elaboriert (vgl. Rossa 2012: 38). Er weiß demnach, Defizite zu kompensieren. Der ungeschulte Hörer in der Fremdsprache ist in der Regel weniger gut in der Lage, *bottom-up* und *top-down* Prozesse so einzusetzen, dass sie sich effektiv ergänzen. So kann das Nichtverstehen an einer Stelle im Hörtext kurzfristig zum Hörabbruch und langfristig zur Blockade, Resignation und Frustration führen, während ein derartiges Verhalten beim muttersprachlichen Hörer sehr selten ist.

Aus den in diesem Kapitel genannten Besonderheiten des Hörverstehens in der Fremdsprache und den daraus resultierenden Schwierigkeiten beim Verarbeitungsprozess des sprachlichen Inputs ergibt sich die Notwendigkeit, den Lerner durch Strategien zu unterstützen.

3. (Lerner-)Strategien: Mentale Pläne zum sprachlichen Handeln in der Fremdsprache

Da es sich beim Hörverstehen, wie oben dargestellt, um weitestgehend automatisch ablaufende und unbewusste Prozesse handelt, die vom Lerner unbeeinflussbar sind (vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 133), bedarf es eines strategischen Vorgehens, um im Lernprozess den jeweiligen Zielvorgaben zu entsprechen.

3.1 Zur Begriffsbestimmung

Das Wort „Strategie“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet „genauer Plan des eigenen Vorgehens, der dazu dient, ein militärisches, politisches, psychologisches, wirtschaftliches o. ä. Ziel zu erreichen, und in dem man diejenigen Faktoren, die in die eigene Aktion hineinspielen könnten, von vornherein einzukalkulieren versucht“.³ Strategien spielen in unserem Alltag eine große Rolle, denn sie steuern, meist unbewusst, unsere Handlungen, sei es bei der Kommunikation mit unseren Mitmenschen, bei der Planung unseres Tagesablaufs oder bei der Bewältigung von anfallenden Problemen.

³ Duden. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Strategie>. [letzter Zugriff: 10.08.13]

Auf eine Lernsituation bezogen spricht man im Allgemeinen von „Lernstrategien“. Der in den kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien verankerte Begriff umfasst nach Mandl/Friedrich (2006: 1) „jene Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern“.

Auf das Lernen und den Gebrauch einer Fremdsprache bezogen wird das Potenzial von Strategien schon seit den 1970er Jahren erforscht (vgl. Heimes 2011: 37). Den wohl wichtigsten Beitrag lieferte dabei Oxfords Publikation namens *Language learning strategies: What every teacher should know* aus dem Jahr 1990. Mit dieser Arbeit etablierte sich der Begriff der „Lernstrategien“ in der Fremdsprachendidaktik. Damit einher ging eine Klassifikation in direkte Strategien (Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien) und indirekte Strategien (soziale, affektive und metakognitive Strategien). Innerhalb der Theorie zu (Lern-)Strategien werden unterschiedliche Begriffsdefinitionen und Klassifikationen angeführt, was einige Autoren zu Recht kritisieren (vgl. u.a. Caspari 2013: 22; Heimes 2011: 36; Zimmermann 1997: 101). Der Grund für die unterschiedlichen Termini liege darin begründet, dass „das Strategienkonzept kein einheitliches wissenschaftliches Konstrukt repräsentiert“ (Zimmermann 1997: 95). Im Allgemeinen werden Strategien von Autoren nach ihren übergeordneten Zielen unterschieden. „(Sprach-) Lernstrategien“, die den Erwerb einer Sprache unterstützen, werden gemeinhin von „Sprachgebrauchsstrategien“ oder „Kommunikationsstrategien“, die der Sprachverwendung dienen, unterschieden.⁴ Während (Sprach-)Lernstrategien nach Knapp-Potthoff/Knapp (1982: 134f.) „auf langfristige Ziele gerichtet“ sind und dazu dienen, die Lernprozesse zu optimieren, sind Kommunikationsstrategien auf kurzfristige Ziele gerichtet und helfen bei der Überwindung von Schwierigkeiten bei der Interaktion mit einem Kommunikationspartner. Ihr Einsatz wird von der jeweiligen Kommunikationssituation bedingt, in der sich der Lerner befindet, denn sie dienen „zielgerichtet zum Auflösen einer als problematisch wahrgenommenen Diskrepanz zwischen aktuell bestehenden kommunikativen Anforderungen und seinen derzeitigen lernersprachlichen Möglichkeiten [...]“ (Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 134f.).

Andere Autoren verwenden den Terminus der „Lernerstrategien“ als Oberbegriff für die im Kontext des Sprachenlernens und der Sprachverwendung angewandten Strategien.⁵ Tönshoff (2007: 332) führt als Begründung für den umfassenden Begriff an, dass sich die den Strategien übergeordneten Ziele nicht immer klar voneinander

⁴ Die Unterscheidung der Begriffe und Ziele findet sich u.a. bei: Glaboniat (2005: 96ff.) und Knapp-Potthoff/Knapp (1982: 134ff.).

⁵ Vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 215). Haß 2006: 169; Rossa 2012: 42f.; Storch 2001: 21; Tönshoff 2007: 332; Wolff 1998: 72.

trennen lassen. Das „holistische Konstrukt“ der Lernerstrategien (Heimes 2011: 39) umfasst alle für den Lerner relevanten Strategien, auf die er in einer Sprachlern- oder Kommunikationssituation zurückgreifen kann. Der Begriff rückt den Sprachlerner selbst ins Zentrum und nicht die vermeintlich verwendete Strategie und deren Funktion.

Der Begriff der „Lernerstrategien“ soll demnach für die vorliegende Arbeit übernommen werden, wobei darunter folgendes verstanden wird:

Lernerstrategien sind strategische Verhaltensweisen, die der Lernende u.a. beim Gebrauch und beim Erwerb der fremden Sprache einsetzt; als komplexe Pläne steuern sie sowohl das Verhalten der Lernenden beim Lernen und in der Interaktion mit anderen, als operationalisierte Fertigkeiten steuern sie den Erwerb sprachlicher Mittel und die Verarbeitung anderer nicht sprachlicher Informationen. (Wolff 1998: 72)

In der Forschungsliteratur herrscht nicht nur Uneinigkeit über den Strategiebegriff selbst, sondern auch darüber, was als Strategie aufzufassen ist. Manche Auflistungen von Strategien erwecken den Eindruck, jegliches Vorgehen des Lerners sei eine Strategie, was Zimmermann (1997: 95) als „inflationären Gebrauch des Terminus und des Begriffs im Sinne *jedweder* (mentale und externe) (Teil-)Handlung“ kritisiert. In der Tat verstehen viele Autoren unter Strategien unterschiedliche Konzepte. Die meisten von ihnen grenzen kognitive Prozesse von den Strategien ab, indem sie den Strategien folgende charakteristische Merkmale, wie zum Beispiel „planvoll“, „zielgerichtet“, „problemlösend“ oder „bewusstseinsfähig“ (vgl. Neveling 2004: 59f.), zuordnen. Knapp-Potthoff/Knapp (1982: 133f.) fasst Strategien als „kognitive Operationen, die vom Lerner zielgerichtet und intentional angewendet werden“ auf. Grotjahn (1998: 11) definiert (Lern-)Strategien als „spezifische, zumeist situations- und aufgabenabhängige mentale Lernhandlungen“. Wendt (1993: 64f.) widerspricht diesen Auffassungen von Strategien. Für ihn sind Strategien weder Operationen noch Handlungen, denn „sie steuern und kontrollieren diese“. Er fasst Strategien als kognitive „internalisierte Grundstrukturen von Handlungen“ auf (vgl. ebd.: 65). Als „operationale 'Programme' bzw. kognitive Handlungsstrukturen“ können sie „der planmäßigen Erreichung eines Handlungsziels oder – anders ausgedrückt – der operationalen Umsetzung von Plänen zur Erreichung eines Handlungsziels“ dienen (vgl. ebd.: 66). Eigene Ziele trügen Strategien nicht in sich selbst, ihre Ziele seien vielmehr mit den Zielen der jeweiligen Handlungen identisch (vgl. ebd.: 65). Strategien allgemein können demnach als „kognitive Handlungsstrukturen“ oder „(mentale) Handlungspläne“ (Bimmel 2006: 362) aufgefasst werden, die ein Handlungsziel verfolgen. Vom Konzept der „Lernerstrategien“ im Fremdsprachenunterricht ausgegangen kann dieses Ziel den Spracherwerb, die Kommunikation oder die Verarbeitung sprachlicher Informationen betreffen.

Ferner sehen es viele Autoren als hilfreich an, zwischen Strategien und Techniken zu unterscheiden. Die Techniken, die ich analog zu den Lernerstrategien als „Lernertechniken“ bezeichne⁶, dienen der Umsetzung des Handlungsplans, beziehungsweise der Lernerstrategie. Als „strategische Verhaltensweise“ (Wolff 1998: 72) lässt sich die Ausführung eines mentalen Handlungsplans über die Lernertechniken zusammenfassen. Die Abfolge ist demnach wie folgt: Der zu bewältigenden Aufgabe und dem damit verbundenen Handlungsziel entsprechend wählt der Lerner einen Handlungsplan beziehungsweise eine Lernerstrategie aus, der sein weiteres Vorgehen prägen wird. Die Umsetzung des Plans erfolgt über die Lernertechnik. Anders als die Lernerstrategien, die als mentale Handlungspläne nicht sichtbar sind, können Lernertechniken als konkrete Anwendungen beobachtet werden (vgl. Grotjahn 1998: 11). Erst über die ausgeführten Lernertechniken wird die Lernerstrategie nachvollziehbar (vgl. Glaboniat et al. 2005: 97). Rossa (2012: 42) weist jedoch darauf hin, dass hierbei der Kontext, in dem die Lernerstrategie eingesetzt wird, berücksichtigt werden muss. Schließlich kann für die Umsetzung eines Plans auf mehrere Techniken zurückgegriffen werden. Der von Rossa erwähnte „Kontext“ ist in einer Situation des Sprachenlernens oder der Sprachverwendung die jeweilige Aufgabenstellung, die sich der Lerner selbst gibt oder die von außen vorgegeben ist. Gemäß dieser Aufgabenstellung wählt der Lerner eine passende Lernertechnik, um die Lernerstrategie umzusetzen.

Mit welchen Handlungsplänen oder strategischen Handlungsweisen Lerner an Aufgaben des Hörverstehens herangehen können, soll sich im nächsten Kapitel beschäftigt werden.

3.2 Lernerstrategien beim Hörverstehen

Bei der Bearbeitung von Aufgaben des Hörverstehens werden Lernerstrategien, besonders in der fachdidaktischen Literatur, eine große Bedeutung beigemessen. Sie sollen die mentalen Operationen bei der Verarbeitung von Informationen zu steuern (vgl. Wolff 2009: 141f.).

Die beim Hörverstehen eingesetzten Lernerstrategien können sich in kognitive, metakognitive und affektive Lernerstrategien einteilen lassen. Nach Oxford (1990: 37) steuern kognitive Strategien die bei sprachlichen Handlungen ohnehin ablaufenden kognitiven Prozesse mit dem Ziel der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung. Metakognitive Strategien werden dazu eingesetzt, den eigenen Lernprozess zu planen, zu steuern und zu überwachen (vgl. Haß 2006: 171). Affektive

⁶ In der Forschungsliteratur wird von „Techniken“ oder „Lernertechniken“ gesprochen.

Strategien dienen dazu, Emotionen bewusst für den Lernprozess zu nutzen, indem positive Gefühle, wie Motivation und Entspannung, verstärkt werden und negative Gefühle, wie zum Beispiel Stress und Angst, abgebaut werden (vgl. Oxford 1990: 164).

Hinsichtlich der Frage, welche kognitiven, metakognitiven und affektiven Lernerstrategien Lerner beim Hörverstehen anwenden, lieferte die empirische Studie von O'Malley/Chamot/Küpper aus dem Jahr 1989 wichtige Erkenntnisse. Die Forscher untersuchten mithilfe von Lautdenkprotokollen, wie Sprachenlerner vorgehen, wenn sie auditiven Input verarbeiten. Laut Rossa (2012: 45) reagierten O'Malley/Chamot/Küpper mit ihrer Studie auf die zu dieser Zeit vorherrschende Annahme, dass lediglich verständlicher, gegebenenfalls modifizierter, sprachlicher Input der Schlüssel für einen erfolgreichen Zweitsprachenerwerb sei. Sie fanden heraus, dass erfolgreiche Lerner beim Hören der fremdsprachlichen Texte häufiger Strategien einsetzen als nicht erfolgreiche Lerner. Mit der Bezugnahme auf das serielle Modell der kognitiven Sprachverarbeitung nach Anderson (2007: 455), das die Stufen Wahrnehmung, Analyse und Verwendung vorsieht, identifizierten sie für jede Phase mehrere Lernerstrategien, die den erfolgreichen Lernern geholfen hatten. In der „Wahrnehmungsphase“ lenkten die Lerner immer wieder ihre Aufmerksamkeit bewusst auf den Hörtext ohne sich dabei von unverständlichen Passagen entmutigen zu lassen (vgl. O'Malley/Chamot/Küpper 1989: 428), was einer affektiven Lernerstrategie entspricht. Während der Phase der Analyse des Inputs versuchten erfolgreiche Lerner, an den Hörtext global heranzugehen, ihn also nicht Wort-für-Wort zu entschlüsseln oder sich an einzelnen Details aufzuhalten, sie erschlossen stattdessen die Bedeutung einzelner Textelemente über den Gesamtkontext. Verständnisprobleme versuchten sie über kognitive Lernerstrategien, der Elaboration und der Generierung von Inferenzen, zu kompensieren (vgl. ebd.: 429f.). In der „Verwendungsphase“ versuchten sie Bezüge zwischen dem Gehörten und ihrem Weltwissen oder ihren persönlichen Erfahrungen herzustellen, um Verständnislücken zu füllen (vgl. ebd.: 431ff.). Außerdem haben metakognitive Lernerstrategien ihnen dabei geholfen, das sich zu entwickelnde Verständnis zu überprüfen (vgl. ebd.: 432).

Aus der Studie O'Malley/Chamot/Küpper lassen sich wesentlich Erkenntnisse für die Förderung von Lernerstrategien des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht ziehen. Zunächst kann eine das Hören vorbereitende Phase, die von Rampillon (2003: 47) „predicting“, „antizipierendes Hören“ oder „advance organizing“ genannt wird, dem Lerner dabei helfen, zunächst einmal Erwartungen an den Text aufzubauen und entsprechende Assoziationsfelder im Gedächtnis zu aktivieren. Lernerst-

rategien, die dabei helfen, den Hörprozesses zu erleichtern, sind zum Beispiel der Einsatz von Welt- und Sachwissen, der Fokus auf Mimik und Gestik, das „sequentielle Kombinieren“, wobei fehlende Wörter über den Kontext hergeleitet werden oder das „intelligent guessing“, welches Erschließungstechniken meint (vgl. ebd.: 47f.). Dieser Phase schließt sich die Phase der Informationsverarbeitung an, in der die Informationen, zum Beispiel in einer Tabelle, geordnet werden, um Bezüge zwischen ihnen herzustellen (vgl. ebd.: 49). Dieser Phase folgen Lernerstrategien mit dem Ziel, durch beispielsweise Mnemotechniken oder halblautes Nachsprechen (vgl. ebd.:49f.) das Gehörte zu behalten.

Die genannten Phasen orientieren sich an der im Fremdsprachenunterricht bevorzugt eingesetzten Methode der Einteilung in *pre-*, *while-* und *post-listening*-Phase. Durch diese Einteilung wird der komplexe Hörverstehensprozess in Stufen eingeteilt und die für die Stufen vorgesehenen Lernerstrategien können isoliert geübt werden. Eine umfangreiche Übersicht über Lernerstrategien und den dazugehörigen Lerner-techniken bietet Glaboniat et al. (2005a), die die Strategien gemäß den Aktivitäten „Rezeption“, „Produktion“, „Interaktion“ und „Mittlung“ gliedern. In der folgenden Abbildung ist ein Auszug aus den für das Hörverstehen relevanten Lernerstrategien und –techniken abgebildet:

Planen	
Strategie	Techniken
<ul style="list-style-type: none"> • Vorwissen über Inhalte, Sprache, Situation oder Personen aktivieren oder einholen 	<ul style="list-style-type: none"> • Notizen machen über Interessen und Vorwissen der Adressaten. • Wortschatz und Redemittel sammeln. • Eigenes Wissen und Gedanken festhalten. • Sich informieren, ob es visuelle Hilfen gibt - Diagramme, Bilder, Modelle.
<ul style="list-style-type: none"> • Mögliche Verständnisschwierigkeiten erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sich überlegen, welche Störfaktoren eintreten könnten. • Sich über die zu erwartende Sprechgeschwindigkeit eines Redners informieren. • Sich über die zu erwartende Informationsdichte eines Textes informieren. • Sich in der eigenen Sprache überlegen, welcher Wortschatz wichtig sein könnte
Durchführen – Kontrollieren – Reparieren	
<ul style="list-style-type: none"> • Auf vorhandenem Wissen aufbauen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bekannte Wörter und Wendungen suchen. • Mit eigenem Wissen und den eigenen Erfahrungen vergleichen.
<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte/Texte strukturieren 	<p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auf thematische Schlüsselwörter achten. • Sich auf Redewendungen und Floskeln konzentrieren - zum Beispiel "begrüßen" oder "danken". • Redepausen beachten und daraus auf Informationsabschnitte schließen. • Sich auf Sinneinheiten konzentrieren.
<ul style="list-style-type: none"> • Kompensieren und Vermeiden 	<ul style="list-style-type: none"> • Auf betonte Wörter achten und über sie unbekannte Wörter erschließen.
<ul style="list-style-type: none"> • Hinweise identifizieren/erschließen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hinweise aus dem Kontext überprüfen - zum Beispiel Hintergrundgeräusche oder Mimik/Gestik. • Auf Kernpunkte achten. • Unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen. • Unbekannte Wörter mit Hilfe anderer Sprachen erschließen. • Unbekannte Wörter mit Hilfe von Wortbildungsregeln erschließen. <p>[...]</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Schlüsse ziehen und Vorhersagen machen 	<p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anhand des Kontextes und grammatischer und lexikalischer Signale Schlüsse auf Einstellungen, Stimmungen und Intentionen ziehen und antizipieren, was als Nächstes folgen wird. • Aufgrund von Intonation und Sprechgeschwindigkeit Hypothesen über Einstellungen des Sprechers und über Inhalte aufstellen. <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anhand von Weltwissen und eigener Erfahrung Unbekanntes und Unverständliches erraten.
<ul style="list-style-type: none"> • Kontrollieren 	<p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hypothesen/Erwartungen überprüfen. • Körperhaltung des Partners beachten. • Text unter bestimmten Aspekten noch einmal lesen/hören.
<ul style="list-style-type: none"> • Reparieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Um Wiederholung bitten. • Hypothesen revidieren. • Text noch einmal lesen oder hören.

Tabelle 1: Auswahl an kommunikativen Strategien der Rezeption nach Glaboniat et al. (2005a)

Es ist stark davon auszugehen, dass der Lerner zum Zeitpunkt des Erwerbs seiner zweiten Fremdsprache bereits über viele der in der Tabelle 1 erwähnten Lernerstrategien und –techniken verfügt. In der Muttersprache verwendet er sie womöglich so automatisch, dass er sich dessen nicht bewusst wird (vgl. Rossa 2012: 42). Aus der ersten Fremdsprache, meistens Englisch, sollten ihm ebenfalls bereits geeignete Lernerstrategien bekannt sein, die er unter Umständen auch bei der zweiten Fremdsprache anwendet. Zu den bereits bekannten Lernerstrategien zählen mit Sicherheit auch jene Vorgehensweisen, die Rossa (2012: 191) als „kompensatorische Teststrategien“ bezeichnet. So ist zum Beispiel die Erschließung des Inhalts eines Hörtextes aus der Aufgabenstellung und den genannten Antwortoptionen (vgl. ebd.: 192) ein Handlungsplan, nach dem der Lerner auch in anderen Testsituationen vorgeht, um die vorhandenen Ressourcen möglichst effektiv zu nutzen.

Lernerstrategien sollten daher nicht als „regelgeleitete Operationen“ angesehen werden, sondern als „Arbeitshypothesen, die bei der Sprachverarbeitung nicht geordnet eingesetzt werden müssen.“ (Wolff 2002: 133) Je nach gerade auftretenden Verarbeitungsproblemen werden diese „frei wählbaren höherrangigen Prozeduren“ vom Lerner herangezogen.

Lernerstrategien sind also vielfältig, auch bei der auditiven Sprachverarbeitung, und hängen stets von den spezifischen Anforderungen der Aufgabe, den eigenen Zielsetzungen des Lerners und dem Kontext ab, in dem sich Aufgabe und Lerner befinden. Gemeinsam haben die Lernerstrategien, die vom Lerner beim Hörverstehen eingesetzt werden, den Auftrag, den Verstehensprozess zu erleichtern, indem die Kapazität des Gedächtnisses entlastet wird.

4. Modellierung des Hörverstehens und der Strategien und mögliche Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

Aus den Kapiteln 2 bis 3 beschriebenen kognitiven Grundlagen des Hörverstehens sowie der dargestellten Konzeption der Lernerstrategien ergeben sich bestimmte Bedingungen, die für die Förderung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Strategien wichtig sind.

Ausgehend vom Modell des Verstehensprozesses wurde erkennbar, dass es sich beim fremdsprachlichen Hörverstehen um einen komplexen Verarbeitungsprozess handelt, der von verschiedenen Komponenten abhängig ist. So können innere, individuelle Aspekte des Hörers, wie die Kapazität des Gedächtnisses und das sprachliche und außersprachliche Wissen, den Verstehensprozess beeinflussen. Ebenso

spielen vom Hörer unabhängige Aspekte, wie der Echtzeit-Charakter der Verarbeitung auditiven Inputs, die Merkmale gesprochener Sprache oder die Bedingungen, unter denen der Verstehensprozess stattfindet, eine wichtige Rolle. Bezogen auf die Förderung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht muss berücksichtigt werden, dass seitens des Lehrers kein direkter Einfluss auf die Prozesse selbst genommen werden kann, was die Verarbeitungsebenen und –richtungen miteinschließt. Er kann insofern indirekt Einfluss nehmen, als dass er die entsprechenden Informationen, zum Beispiel Situationswissen, Bilder oder Überschriften, bereitstellt, die die Prozesse dann eventuell in eine bestimmte Richtung lenken. Schemata, die beim Lerner im Vorfeld der Verarbeitung des Hörtextes aktiviert werden, können dem Lerner zusätzlich helfen, Erwartungen zum Textinhalt und zur sprachlichen Struktur aufzubauen. Zur Entlastung des Gedächtnisses der Lerner kann der Lehrer beitragen, indem er darauf achtet, den Lerner nicht durch eine zu hohe Sprechgeschwindigkeit oder eine zu hohe Informationsdichte zu überfordern. Der Echtzeit-Charakter, als Besonderheit des Hörverstehens, kann vom Lehrer nicht geändert werden. Die Merkmale der gesprochenen Sprache kann er insofern „manipulieren“, als dass er geeignete Hörtexte auswählt, die verständlich sind und die Bedingungen, unter denen der Text gehört wird, optimiert. Eine Überforderung des Lerners, zum Beispiel durch zu lange, komplizierte Hörtexte oder durch die Anforderung, gleichzeitig das Verstandene zu verschriftlichen, sollte vermieden werden, da es sonst zum Hörabbruch kommt. Der Formulierung der Aufgabenstellung wird eine wichtige Bedeutung beigemessen, da sie die Aufmerksamkeit der Lerner lenken kann und Hinweise zu geeigneten Lernerstrategien geben kann.

Diese weisen, wie zuvor dargestellt, das Potenzial auf, den Lerner bei der Steuerung seines Verstehensprozess zu unterstützen. Sie stellen kognitive Handlungsstrukturen oder –pläne dar, die dabei helfen, ein vorgegebenes Handlungsziel zu erreichen. In Bezug auf die Förderung von Lernerstrategien beim Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht ist aus den Erläuterungen in Kapitel 3 der Schluss zu ziehen, dass sie „nicht im engeren Sinne als lehrbar“ aufgefasst werden können (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 216). Dennoch sind sie für den Lerner „erlernbar“ (vgl. ebd. [Hervorhebung AW]). Aufgabe des Lehrers sollte es daher sein, bereits automatisierte Lernerstrategien aus der Mutter- oder einer anderen Fremdsprache wieder bewusst zu machen und zusätzlich eine große Auswahl an Lernerstrategien anzubieten, aus der sich der Lerner jene auswählen kann, die für ihn persönlich und für die Lern- oder Kommunikationssituation geeignet sind. Zusätzlich sollte der Lehrer die Lerner über die Lernerstrategien informieren, geeignete Übungen und Hörtexte zum Ausprobieren der Lernerstrategien anbieten, eine Reflexion über die ein-

gesetzten Lernerstrategien initiieren und den Lernern ihren Lernfortschritt aufzeigen. Ein reiner Input von Lernerstrategien ist dabei zu vermeiden. Vielmehr muss beobachtet werden, an welcher Stelle bestimmte Lernerstrategien und –techniken sinnvoll eingesetzt werden können, um bestimmte Defizite des Lerners auszugleichen. Neben der expliziten Einführung von Lernerstrategien gibt es auch die Möglichkeit, Lerner indirekt einen mentalen Handlungsplan verfolgen zu lassen und sie erst im Nachhinein, wenn sich ein Lernerfolg gezeigt hat, darüber aufzuklären, warum sich eine gewisse Vorgehensweise als effektiv herausgestellt hat. Im Fremdsprachenunterricht kann der Lehrer beobachten, welche Lernertechniken der Lerner einsetzt und darüber auf die Lernerstrategie schließen. Wenn er Lernertechniken bemerkt, die nicht zielführend sind, kann er an dieser Stelle eingreifen und dem Lerner eine alternative Lernertechnik anbieten. Es ist wünschenswert, dass der Lerner die Lernerstrategien und –techniken auch in außerschulischen Kommunikationssituationen vertieft.

5. Hörverstehen im Anfangsunterricht Spanisch

Wie in Kapitel 4 zusammengefasst wurde, ergeben sich aus den kognitiven Prozessen und dem Konzept der Lernerstrategien bestimmte Bedingungen für den Fremdsprachenunterricht allgemein. In diesem Kapitel wird sich konkret dem anfänglichen Fremdsprachenunterricht zugewandt. Dazu sollen ausgehend von den Vorgaben aus den bildungspolitischen Dokumenten zunächst die Rahmenbedingungen festgelegt werden, die sich für den Anfangsunterricht ergeben. Im Folgenden wird sich den Schwierigkeiten zugewandt, die sich für den Lerner im Anfangsunterricht Spanisch ergeben. In Kapitel 5.3 werden didaktisch-methodische Überlegungen zur Förderung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und im Anfangsunterricht im Besonderen vorgestellt. Aus diesen werden, unter Bezug auf die in Kapitel 4 zusammengefassten Bedingungen, Kriterien für die Gestaltung der Lehrmaterialien formuliert, auf die sich im Anfangsunterricht Spanisch unter anderem gestützt wird. An zwei ausgewählten Lehrwerken werden im Anschluss zunächst die Ansätze zur Hörverstehensförderung aufgezeigt, bevor exemplarisch an einzelnen Aufgaben die Rolle der Strategien beim Hörverstehen näher untersucht werden soll.

5.1 Bildungspolitische Vorgaben

Unterrichtsgeschehen ist bildungspolitischen Vorgaben unterworfen. In diesem Kapitel soll dargestellt werden, über welche Kenntnisse und Fertigkeiten, nach den Vorgaben bildungspolitischer Dokumente, Lerner im Anfangsunterricht Spanisch verfügen sollten, um eine Hörverstehenssituation erfolgreich bewältigen zu können, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Rolle der Strategien gelegt wird.

Dem modernen Fremdsprachenunterricht liegt mit dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (GeR), der als internationale Richtlinie für das Lernen und Prüfen von Sprachen in Europa gilt, ein Bezugssystem vor. Im GeR werden für die für das Erlernen und den Gebrauch einer Fremdsprache relevanten Kompetenzen Deskriptoren vorgegeben, anhand derer sich das Niveau des Lerners identifizieren lassen. So wird zum Beispiel für die Niveaustufe A1 beim „Hörverstehen allgemein“ gesagt: „Der Lerner kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.“ (Europarat 2001: 72) Das Niveau C2, also das Niveau eines Muttersprachlers, hat der Lerner erreicht, wenn er „keinerlei Schwierigkeiten“ hat, „alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird [...]“ (ebd.: 71). Hinsichtlich der Strategien bietet der GeR eine umfangreiche Darstellung der kognitiven Prozesse, der psycholinguistische Erkenntnisse zu Grunde liegen. Die für das Hören und Lesen relevanten Strategien werden als „Rezeptionsstrategien“ zusammengefasst. Diese werden verschiedenen Prozessstufen zugeordnet: Planung, Ausführung, Kontrolle und Reparatur (vgl. ebd.: 78). Für jede Stufen werden die ablaufenden Prozesse und die Strategien, die diese steuern können, aufgezählt. In der Phase der Planung, können demnach Schemata aktiviert werden, mit deren Hilfe Erwartungen bezüglich der Struktur und des Inhalts des zu rezipierenden Textes aufgebaut werden. In der Ausführungsphase können Hinweise identifiziert und erschlossen werden. Die Erwartungen werden schrittweise überprüft, indem inhaltliche Lücken gefüllt werden, was der Strategie des Inferierens entspricht. In einer Kontrollphase wird die aufgestellte Hypothese zum Inhalt mithilfe von „eingehenden kotextuellen und kontextuellen Hinweise“ mit dem aktivierten Schema abgeglichen und in einer abschließenden Reparaturphase erfolgt die Modifizierung der Hypothese, indem zum Beispiel nach einem neuen Schema gesucht wird (vgl. ebd.: 77).

Aus diesen allgemeinen Vorgaben des GeR sind die Bildungsstandards (BS) der Kultusministerkonferenz hervorgegangen, die für die erste Fremdsprache für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss und für die fortgeführte

Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife vorliegen. Das Hörverstehen wird in den BS mit dem Hör-/ Sehverstehen zusammengefasst und bildet einen Teil der „funktionalen kommunikativen Kompetenzen“ (vgl. Kultusministerkonferenz 2003: 8). Auf dem Niveau B1+, das zum Zeitpunkt des Mittleren Schulabschluss angestrebt wird, sollten die Lerner „unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache gesprochen wird“ (ebd.: 11). Innerhalb der Methodenkompetenz werden „fachliche und fachübergreifende Arbeitstechniken und Methoden“ verortet (ebd.: 17). Für die Rezeption auditiver Texte sind das: „verschiedene Hör- und Lesetechniken auf unterschiedliche Textarten (z. B. Sachtexte, Artikel, literarische Kleinformen) anwenden, sich schnell einen groben Überblick über den Inhalt eines Textes verschaffen [...]“ (ebd.).

Welche Ziele für das Hörverstehen im Anfangsunterricht angesetzt werden, soll im Folgenden an den Vorgaben des Berliner Rahmenlehrplans für die Sekundarstufe I (RLP) festgemacht werden.⁷ Hörverstehen wird im RLP neben dem Sprechen, dem Leseverstehen, dem Schreiben und der Sprachmittlung dem Bereich der „Sprachkompetenz“ zugeordnet (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006: 10). Bei den Standards für die verschiedenen Jahrgangsstufen wird Hörverstehen, genauso wie in den BS, mit Hör-/Sehverstehen zusammen aufgeführt.

Am Ende der der Jahrgangsstufe 5/6 können die Lerner nach dem einfachen Standard „zentrale, bereits bekannte und für die Aufgabenstellung wesentliche Wörter und Wendungen von Hörtexten“ verstehen sowie auf das Thema schließen, „wenn deutlich und langsam in ganz einfacher Standardsprache über vertraute Inhalte gesprochen wird.“ (Ebd.: 19) Einzelne Teilleistungen sind dabei:

- unterschiedliche Laute sowie Intonationsmuster identifizieren und mit unterschiedlichen Bedeutungen verknüpfen, z. B. eine Frage von einer Aussage unterscheiden
 - aus unbekanntem Texten vertrauten Wortschatz heraushören
 - das Thema kurzer und einfacher Gespräche zu konkreten vertrauten Themen verstehen
 - einfache Handlungsanweisungen verstehen
 - Beiträgen von Mitschülern folgen
- (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006: 19)

⁷ Ich beziehe mich im Folgenden auf den Rahmenlehrplan für das Fach Französisch, da es in Berlin schon als 1. Fremdsprache gelernt werden kann und somit auch Standards für die früheren Sprachlernstufen vorliegen. Für das Fach Spanisch stehen diese aus, da es erst als 2. Fremdsprache begonnen werden kann und nur der am Ende der Sekundarstufe I zu erreichende Standard (B1) vorliegt.

Der mittlere/erweiterte Standard liegt vor, wenn Lerner „ausgehend von zentralen Wörtern und Wendungen auf das Thema von Hörtexten der Alltagskommunikation mit vertrauten Inhalten“ schließen, „wenn deutlich und langsam in einfacher Standardsprache gesprochen wird“. (Ebd.) Einzelne Teilleistungen sind dabei: „wesentliche Informationen kurzer Gespräche, Ankündigungen und Mitteilungen zu konkreten bekannten Themen verstehen; kurzen didaktisierten Filmausschnitten folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird.“

Der für die Jahrgangsstufe 7/8⁸ dargestellte einfache und mittlere Standard zum Hörverstehen unterscheidet sich kaum von den oben abgebildeten Standards (vgl. ebd.: 25).

Hinsichtlich der Strategien werden für die Jahrgangsstufe 5/6 folgende Basisstrategien vorgesehen:

- Vorwissen zum Aufbau einer Hörerwartung nutzen
- visuelle Elemente und Kontext als Verstehenshilfen nutzen
- aus Hörtexten Begriffe heraushören und daraus das Thema erschließen
- Nichtverstehen signalisieren
(Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006: 19)

Weitere, zusätzliche Strategien sind in der Jahrgangsstufe 5/6 „um Wiederholung bitten“ (ebd.) und in der Jahrgangsstufe 7/8 „Intonation als Verstehenshilfe nutzen“ und „bei Verständnisschwierigkeiten weiterhin folgen bzw. neu anknüpfen“ (ebd.: 25).

Der RLP macht zudem Angaben zu geeigneten Textsorten: „didaktisch aufbereitetes Hörmaterial, Wort- bzw. Satzreihen, Reime, vereinfachte bekannte Märchen, Geschichten, Berichte, einfache Gespräche über vertraute Themen [...]“ (ebd.: 19). Es werden ebenso Aufgabenformate vorgeschlagen, die sowohl sprachliche Antworten beziehungsweise Reaktionen erfordern („Tabellen/Skizzen/Lückentexte vervollständigen bzw. ergänzen“) als auch nicht sprachliche („Gehörtes in Handlungen umsetzen“). (Vgl. ebd.)

Die Standardanforderungen zum Hörverstehen vermitteln einen Eindruck davon, welche Fertigkeiten der Lerner im Anfangsunterricht entwickeln sollte. Die Angaben im GeR zur Niveaustufe A1 sind relativ vage, es ist die Rede von der Erfassung des Sinns des Textes (vgl. Europarat 2001: 72). Der RLP zeigt präzisere Ziele des Hörverstehens auf, die sowohl das globale Verstehen („das Thema verstehen“) als auch das selektive Verstehen („für die Aufgabenstellung wesentliche Wörter verstehen“) umfassen. Eine Gemeinsamkeit, die es zwischen den Vorgaben zu den unteren Sprachlernstufen im GeR und im RLP gibt, betreffen die Merkmale des Hörtextes.

⁸ Im RLP (Senatsverwaltung 2006: 13) wird darauf hingewiesen, dass Lerner, die die Sprache als 2. oder 3. Fremdsprache begonnen haben, die Standards in der Jahrgangsstufe 7/8 „noch nicht in vollem Umfang erfüllen“ können.

Es wird gesagt, dass „langsam“ und „deutlich“, „mit Pausen“ gesprochen werden sollte, damit der Lerner die Möglichkeit hat, den auditiven Input zu verarbeiten. Es wird demnach eine große Bedeutung darauf gelegt, den Lerner nicht zu überfordern, damit der Hörverstehensprozess nicht abgebrochen wird.

Hinsichtlich des Wissens über Lernerstrategien, die den Lerner beim Hörverstehen im Anfangsunterricht unterstützen, sind die Angaben im RLP präziser. Sie konzentrieren sich auf kognitive („Vorwissen zum Aufbau einer Hörerwartung nutzen“, „visuelle Elemente und Kontext/Intonation als Verstehenshilfen nutzen“, „aus Hörtexten Begriffe heraushören und daraus das Thema erschließen“), affektive („bei Verständnisschwierigkeiten weiterhin folgen bzw. neu anknüpfen“) und soziale („Nichtverstehen signalisieren, „gezielt um Wiederholung und Erklärungen bitten“) Lernerstrategien.

Bezüglich der Förderung des Hörverstehens und der Vermittlung von Lernerstrategien werden keine bestimmten Methoden vorgegeben. Dem Lehrer wird somit Freiräume für die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts gelassen. Umso wichtiger ist es daher zu wissen, welche Annahmen zur optimalen Förderung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht sowie zur Gestaltung der Lehrmaterialien existieren. Diese sollten vor dem Hintergrund der Schwierigkeiten, die sich beim Hörverstehen für die Lerner beim anfänglichen Fremdsprachenlernen ergeben, betrachtet werden.

5.2 Schwierigkeiten des Hörverstehens beim anfänglichen Fremdsprachenlernen

Neben den bereits in Kapitel 2.3 vorgestellten allgemeinen Schwierigkeiten, die es aufgrund der Besonderheiten des Hörverstehens für die Dekodierung und Verarbeitung sprachlichen Inputs gibt, lassen sich Anforderungen ausmachen, die sich spezifisch für Lerner im Anfangsunterricht Spanisch ergeben. Diese sollen im Folgenden thematisiert werden mit dem Ziel Konsequenzen für die Förderung des Hörverstehens aus didaktisch-methodischer Perspektive sowie für die Lehrmaterialien ableiten zu können.

Wie das Verstehensmodell in Kapitel 2.2 darstellt, bildet die Dekodierung auf der untersten Verarbeitungsebene die Grundlage für die Verarbeitung des sprachlichen Signals. Das bereite aber laut Rossa (2012: 37) besonders dem Lerner im Anfangsunterricht Probleme. Aufgrund seiner mangelnden phonologischen Bewusstheit und seiner geringen phonologischen Kenntnisse kann er gewisse Laute schlichtweg nicht diskriminieren. Daher kommen ihm eine sprachliche Äußerung dann wie eine

ununterbrochene Kette fremder Laute vor. Solange der Lerner das Klangbild nicht mit einem Schriftbild und einer Bedeutung verbinden kann, bleiben die Phoneme „unmarkiert“ und gehen verloren (vgl. Meißner 2006: 265). Der Lerner tendiert auch vermehrt dazu, Hörmuster aus der Fremdsprache mit Hörmustern aus seiner Muttersprache zu vergleichen (vgl. Marx 2005: 144). Wolff (2002: 268f.) sieht ebenfalls ein Problem darin, dass ein Fremdsprachenlerner die neue Sprache nicht „unbelastet“ lernen kann, sondern die Muttersprache einen großen Einfluss darauf ausübt, wie Laute wahrgenommen werden. Mit dem Erlernen der Muttersprache werden Laute beziehungsweise Lautkombinationen in Verbindung mit Konzepten gelernt. Mit der Fremdsprache werden diesen Konzepten neue lautliche Repräsentationen zugewiesen. Es kann sogar vorkommen, dass phonetische Muster und Wörter aus der Muttersprache neue Muster der Fremdsprache verdrängen. Der Lerner im Anfangsunterricht hat außerdem erst sehr wenig Wissen über Intonations- und Akzentuierungsmuster, Syntax und Lexik über die zu erlernende Fremdsprache, das er sonst als Verstehenshilfe heranziehen könnte (vgl. Marx 2005: 144f.). Syntaktische und lexikalische Kenntnisse könnten nämlich Antizipationen oder Inferenzen auslösen und die Probleme der Identifizierung einzelner Wörter ausgleichen.

Die oben dargestellten Probleme lösen bei unterschiedlichen Lernertypen im Anfangsunterricht unterschiedliche Verhaltensmuster aus, mit denen sie ihre Defizite versuchen zu kompensieren. Lerner, die bereits eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt haben, versuchen tendenziell, fehlende sprachliche Kenntnisse über Informationen aus dem situativen Kontext oder aus ihrem Welt- und Erfahrungswissen auszugleichen. Sie verarbeiten also verstärkt *top-down* und benutzen die in der Muttersprache intuitiv verwendeten Verstehensstrategien. Das Strategiewissen ist demnach stärker prozeduralisiert und die Anwendung erfolgt wahrscheinlich schon teilweise automatisch. Lerner, die noch keine oder wenig Erfahrungen mit dem Erlernen einer Fremdsprache haben, konzentrieren sich indes verstärkt auf die Laut- und Wortebene und versuchen, Laut für Laut beziehungsweise Wort für Wort zu dekodieren. Diese additive Dekodierung oder auch die Übersetzung des Verstandenen in die Muttersprache sind jedoch keine effektiven Verstehensstrategien, sie sind kurzum „zum Scheitern verurteilt“ (Lucchi 2008: 395). Dieses Verhalten, das Field (2004: 364) „*bottom-up dependency*“ nennt, bewirkt nämlich, dass Kapazität im Arbeitsspeicher verloren geht und eine Bedeutungskonstruktion in höheren Sinnebenen verhindert wird. Anders als der erfahrene Lerner, der Verfahren kennt, mit denen er sich den Text zu erschließen kann ohne jedes Wort zu verstehen, setzt sich der unerfahrene Lerner unter Druck, jedes Wort verstehen zu müssen. Dadurch liefert er sich nach Braun (2009: 72) dem Hörtext aus, statt ihn steuernd zu erfassen.

Anstatt den Text ganzheitlich wahrzunehmen, hört der Lerner ihn additiv, das heißt, Wort für Wort. Er hinkt dadurch dem Text schnell hinterher und kann sich nicht mehr auf die nachkommenden Informationen konzentrieren. Das Kurzzeitgedächtnis ist schnell überfordert und der Verstehensvorgang wird abgebrochen (vgl. Solmecke 2003: 6).

Bei der Verarbeitung des sprachlichen Inputs werden sowohl bei erfahrenen als auch bei unerfahrenen Lernern *bottom-up* und *top-down* Prozesse noch nicht in dem gleichen Maße eingesetzt, dass sie sich gegenseitig effektiv ergänzen. Eine verstärkte *bottom-up* Verarbeitung lässt den Lerner brauchbare Hintergrundinformationen vernachlässigen. Eine verstärkte *top-down* Verarbeitung bewirkt unter Umständen, dass der Lerner Bemühungen bei der Dekodierung der Wörter zu schnell aufgibt (vgl. Solmecke 1993: 36). Daher sind die Erfahrungen, die der Lerner beim Erlernen einer neuen Fremdsprache mitbringt und das damit verbundene Wissen seitens des Lehrers zu berücksichtigen, damit er versuchen kann, die vernachlässigten Verarbeitungsprozesse stärker zu initiieren.

Neben den oben dargestellten allgemeinen Schwierigkeiten beim Lernen einer Fremdsprache, existieren noch einzelsprachliche Merkmale, die unter Umständen dem Lerner beim Hören eines spanischen Textes Probleme bereiten könnten. Martín Leralta (2007: 170f.) hat festgestellt, dass deutsche Lerner besonders aufgrund der Konsonanten Schwierigkeiten bei der korrekten Identifikation von Lauten im Spanischen haben. So kann der Okklusiv /b/ mit einer nachfolgenden stimmlosen Artikulation unter Umständen als [p] ausgesprochen werden, zum Beispiel in *absurdo* [apsurdo] (vgl. Cartagena/Gauger 1989: 50), was zur graphischen Repräsentation von *apsurdo* führen könnte. Das <p> geht in der Anfangsgruppe <ps> verloren, zum Beispiel in *psicólogo* [sikólogo] (vgl. ebd.), was zur graphischen Repräsentation von *sicólogo* führen könnte. Das Graphem kann, wenn es vor <m> steht, unter Umständen auch nicht gehört werden, siehe *submarino* [sumarino] (vgl. ebd.). Das Graphem <x> wird vor Konsonanten als [s] gesprochen: *exponer* [esponer] (vgl. ebd.: 51). Außerdem ist im Deutschen das Interdentalphonem /θ/ unbekannt (vgl. ebd.: 69), wodurch die Unterscheidung von *zona* [θone] und *cinco* [θiŋko] schwerfallen könnte. Grab-Kempf (1988: 127) führt als Perzeptionsprobleme den spanischen Laut [β] auf, der von Deutschen oft nicht gehört wird. Dadurch würde zum Beispiel *boda* als *boa* wahrgenommen. Das gleiche Problem besteht beim Laut [ð] in intervokalischer Position (*pío* statt *pido*) oder in finaler Position (*sé* statt *sed*). Es sei außerdem auf die gleiche Aussprache des spanischen <v> und hingewiesen, siehe *vaca* [baca], und auf die schwache Aspiration des –s am Ende von Wörtern in einigen regionalen spanischen Varianten (vgl. ebd.: 135). Hinsichtlich der Vokale gibt

es für deutsche Spanischlerner weniger Probleme, da das spanische Vokalsystem „sehr einfach und symmetrisch“ ist (Cartagena/Gauger 1989: 12). Es werden keine signifikanten Unterschiede zwischen offenen und geschlossenen Vokalen gemacht. Da die Vokale stets kurz realisiert werden, ist die Sprechgeschwindigkeit im Spanischen in der Regel höher, was das Verstehen der Wörter erschweren kann. Im Gegensatz zum Deutschen können spanische Wörter Akzentuierungen haben, die die grammatische Funktion verändern können, zum Beispiel bei *paso* (dt. 'Schritt' oder 1. Person Singular Präsens von *pasar*) und *pasó* (3. Person Singular Präteritum von *pasar*).

Hinsichtlich der Schwierigkeiten der Lerner beim anfänglichen Fremdsprachenlernen und der daraus resultierenden Beeinträchtigung des Hörverstehens gibt es aus didaktisch-methodischer Perspektive Vorschläge, wie die Gestaltung eines Fremdsprachenunterrichts und die der Lehrmaterialien zur Förderung des Hörverstehens beitragen könnten.

5.3 Förderung des Hörverstehens im Anfangsunterricht aus didaktisch-methodischer Perspektive

Hinsichtlich der Förderung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht gibt es aus methodisch-didaktischer Perspektive zwei verschiedene Übungsmodelle, die von Segermann (2003) vorgestellt werden. Das „wissensbasierte, formal orientierte Komponenten- und Stufenmodell“ geht davon aus, dass Hörverstehen trainiert werden kann. Ausgehend von den Teilkompetenzen bzw. –komponenten der Hörverstehenskompetenz (vgl. Kapitel 2.1) sieht das Modell vor, dass dem Lerner die für den Hörverstehensprozess benötigten Teilfertigkeiten und Strategien isoliert und stufenweise vermittelt werden. Die erworbenen Teilkompetenzen werden in einer komplexen Hörkompetenz zusammengefügt, wenn der Lerner Höraktivitäten ausübt (vgl. ebd.: 296). Im Anfangsunterricht soll für den Lerner die Anforderung zunächst darin bestehen, dass er zuvor Gelerntes im Hörtext wiedererkennt, wobei „produziertes und rezipiertes Sprachmaterial nahezu gleich“ sind (ebd.). In einem Fremdsprachenunterricht, der sich an diesem Modell orientiert, werden demnach Hörtexte verwendet, die sich nach dem sprachlichen Niveau der Lerner richten. Die Hörtexte werden zudem durch Vokabellisten oder Lesetexte vorentlastet, die dem Lerner das Wiedererkennen sprachlicher Strukturen erleichtern. Der sprachliche Input richtet sich nach der grammatischen Progression im Lehrbuch. Er ist anfangs didaktisiert und wird mit den Lernjahren zunehmend authentischer. Die Aufgabenstellungen implizie-

ren dabei, welche Verstehensleistung (globales, selektives, detailliertes Verstehen) vom Lerner gefordert wird.

Das „tätigkeitsbasierte, inhaltlich orientierte Integrationsmodell“ geht hingegen davon aus, dass Hörverstehen ein „unteilbarer Prozess“ sei, weshalb es erstrebenswert ist Hören als „ganzheitliche Tätigkeit“ an authentischen Hörtexten in authentischen Situationen zu entwickeln (vgl. ebd.: 297). Das Ziel dabei ist „zuzuhören, um etwas Neues, und Interessantes zu erfahren, und nicht primär, um das Hörverstehen zu verbessern.“ (IQB 2009: 112) Bereits für den Anfangsunterricht wird der Einsatz von authentischen Materialien nach diesem Ansatz vorgesehen.

Die oben dargestellten Übungsmodelle spiegeln unterschiedliche Konzepte zur Förderung des Hörverstehens wieder. Der komponentenorientierte Ansatz favorisiert ein lehrbuchorientiertes, progressives Training der einzelnen Komponenten des Hörverstehensprozesses, die mithilfe von Aufgabenformaten wie Multiple-Choice oder Ausfüllen von Tabellen leicht überprüfbar sind. Unterstützt werden die Aufgaben durch didaktisiertes Hörmaterial, das den Lerner nicht überfordert und genau die sprachlichen Strukturen enthält, die durch einen vorangegangenen Text eingeführt wurden und nun wiedererkannt werden sollen. Dieses Übungsmodell findet sich im Großteil der Lehrpläne und Lehrwerke wieder (vgl. Segermann 2003: 296), was die Vermutung aufkommen lässt, dass sich das „tätigkeitsbasierte, inhaltlich orientierte Integrationsmodell“ in der Unterrichtspraxis schwieriger umsetzen lässt.

Dass ein alternativer Fremdsprachenunterricht, der nach diesem Modell konzipiert ist, möglich ist, verdeutlichen Segermanns (2006) Erläuterungen zum „Jenaer Reformkonzept“. Das unter dem Titel „Innovativer Französischunterricht“ bekannt gewordene Konzept sieht vor, sich im Anfangsunterricht vom Lehrwerk und der darin enthaltenen grammatischen Progression zu lösen. Darüber hinaus wird nach diesem Konzept mit authentischen Texten gearbeitet, da davon ausgegangen wird, dass die sprachliche Rezeption nicht an das „recht dürftige Produktionsniveau“ des Lernalters im Anfangsunterricht gekoppelt werden sollte (Segermann 2006: 118). Vielmehr sei es relevant, dass der Inhalt des Textes den Lerner anspricht und der Text eine kognitive Herausforderung für ihn darstellt. Durch traditionelle Textarbeitsverfahren, wie Erklärung der Vokabeln oder Fragen zum Text, werde der Lerner nicht angehalten, selbst Strategien zu entwickeln, mithilfe derer er den Text entschlüsselt (vgl. ebd.).

Es scheint, dass bisher in der Fachliteratur noch nicht geklärt ist, ob das Konzept der ganzheitlichen Vermittlung dem modularen Konzept vorzuziehen ist. Dennoch regen Segermanns Ausführungen dazu an, viele in der didaktischen Literatur vorkommenden Methoden zum Umgang mit Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht

zu überdenken. So fördere die Frage nach nicht verstandenen Vokabeln, die meistens vom Lehrer nach dem ersten Hören gestellt wird, „das 'Kleben an den Wörtern' und damit die verhängnisvolle Wort-für-Wort-Entschlüsselung“ (ebd.). Winter (2000: 81), der überholte Methoden zum Umgang mit Hörverstehen aufdeckt, kritisiert ebenfalls die Lehrerfrage nach unbekanntem Vokabular, da es dem Versuch des Lerners zuwider läuft, sich diese Vokabeln über geeignete Strategien zu erschließen. Außerdem müsse der Lerner die unbekannt Wörter erst mal identifizieren und sie behalten, was viel Speicherkapazität verbraucht. Er gibt außerdem zu bedenken, ob ein der Hörphase vorangestellter Lesetext zum gleichen Thema das Hören wirklich unterstützt. Vielmehr mache es seiner Meinung nach das eigentliche Hören überflüssig, da eine inhaltliche Auseinandersetzung bereits stattgefunden hat, bevor der Text gehört wird (vgl. ebd.: 81). Er revidiert außerdem die in der fachdidaktischen Literatur häufig vorkommende Meinung, Hörtexte müssten mehrmals gehört werden, damit sie tiefer verarbeitet werden. Oftmals sei dem Austausch nach dem ersten Hören nichts hinzuzufügen, da „wesentliche Ziele des Hörens, die auf Informationsentnahme und Informationsverarbeitung gerichtet waren, erreicht worden sind.“ (Ebd.: 82) Winter ist zudem der Ansicht, eine authentische Hörsituation nicht darüber simulieren zu können, den Lerner mit unvorbereiteten Hörphasen zu konfrontieren. In einer realen Hörsituation sei dem Lerner der Kontext in der Regel immer zugänglich, indem er über Informationen zu Ort, Sprecher, Zeit usw. verfügt (vgl. ebd.: 83).

Weitere unterschiedliche Auffassungen zur Förderung des Hörverstehens betreffen das „Üben von zerlegten, vorwiegend *bottom-up* gesteuerten Teilfähigkeiten der Hörverstehenskompetenz“ und das „Üben von zerlegten, vorwiegend *top-down* gesteuerten Teilfähigkeiten der Hörverstehenskompetenz“ (Adamczak-Krystofowicz 2010: 81). Vertreter des zuerst genannten Übungsmodells, zum Beispiel Meißner (2006), argumentieren mit diesen sprachformgerichteten Übungen für eine Verbesserung der phonologischen Bewusstheit, die dem Lerner besonders im Anfangsunterricht fehlt (vgl. ebd.: 259). Vertreter des zweiten Übungsmodells, zum Beispiel Wolff (2003), betonen die Relevanz von Hintergrundinformationen bei der Verarbeitung sprachlichen Inputs. Besonders das kulturspezifische Wissen stärker müsse vermittelt werden, da der Fremdsprachenunterricht und somit auch das sprachliche Material stets kulturell eingebettet ist (vgl. ebd.: 16). Field (2004: 368) stellt fest, dass eine *top-down* gesteuerte Verarbeitung dem authentischen Hören im Alltag entspricht, bei dem stets inhaltliche Lücken gefüllt werden, dennoch weist er darauf hin, dass die Grundlage für eine wissensbasierte Verarbeitung stets das sprachliche

Material ist, wodurch dessen Dekodierung auch wichtig ist (vgl. ebd.: 364). Eine ausgewogene Übung beider Teilkompetenzen ist daher erstrebenswert.

Aus den oben genannten Konzepten und den daraus resultierenden Sachverhalten, die zum Teil den Anfangsunterricht konkret und zum Teil den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen beziehen, stellen sich Forderungen an die Konzeptionierung von Lehrmaterialien zum Hörverstehen.

5.4 Zur Konzeption von Lehrmaterialien zum Hörverstehen

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits angedeutet wurde, spiegeln sich die unterschiedlichen Ansätze zur Förderung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht auch in der Konzeption und Gestaltung des Hörmaterials und der Höraufgaben wieder.

5.4.1 Hörtexte

Es sollen zunächst Merkmale von Hörtexten und vorgestellt werden, die, unabhängig von den Modellen, in der Literatur als günstig für die Förderung des Hörverstehens genannt werden. Im Anschluss werden jene Merkmale vorgestellt, von den jeweiligen Übungsmodellen gefordert werden. Diese gilt es in Hinblick auf die Förderung des Hörverstehens, insbesondere unter dem Einsatz von Strategien, zu bewerten.

Hinsichtlich der allgemeinen Merkmale, die Hörtexte und –aufgaben aufweisen sollten, kann zwischen einer sprachlichen und einer inhaltlichen Ebene unterschieden werden. In Bezug auf die inhaltlichen Merkmale herrscht in der Literatur Konsens. So sollte der Hörtext „in sich schlüssig“, „psychologisch wahrscheinlich, in der Gedanken- oder Handlungsabfolge nachvollziehbar und dem Erwartungshorizont der Lernenden zugänglich [...]“ sein (Segermann 2006: 119). Außerdem sollte die Informationsstruktur des Textes eindeutig sein, das heißt, dass die gegebenen Informationen miteinander verbunden sind und sich die Reihenfolge der zu beantwortenden Fragen an den Informationen im Text orientiert. Nicht zuletzt muss der Inhalt des Textes auch so interessant und relevant sein, dass sich der Aufwand einer Entschlüsselung in den Augen des Lerners lohnt. Es ist sicherlich schwer vorausszusagen, ob der Inhalt eines Hörtextes für alle Lerner einer Lerngruppe interessant ist, da es von Faktoren wie Alter, Geschlecht und persönlichen Interessen und Bedürfnissen abhängig ist. Ein interessanter Text lässt sich aber auch unabhängig von den genannten Faktoren bestimmen, wenn er einen für den Lerner relevanten Input lie-

fert. Relevanter Input bedeutet natürlich zum einen, dass er für die Lösung der Höraufgabe notwendig ist, aber auch zum anderen, dass er beim Lerner selbst ein Bedürfnis auslöst weiter zuzuhören. Dabei haben Hörtexte, die auf die Lebenswelt der Lerner Bezug nehmen, eine gute Voraussetzung, um eine Verstehensabsicht auszulösen. Ein interessanter Hörtext ist meines Erachtens auch ein Text, der an dem Erfahrungswissen des Lerners in gewissem Maße anknüpft, um ihm einen Zugang zum Inhalt zu gewähren, und ausgehend von diesem Wissen übersichtliche, neue Informationen liefert (vgl. Solmecke 1993: 42).

Bezüglich der sprachlichen Merkmale streben die Meinungen zum Teil stark auseinander. Zwar herrscht Einigkeit darüber, dass der Hörtext sprachlich erschließbar sei, was einschließt, dass er für den Lerner bekannte sprachliche Strukturen und Wortschatz enthält, jedoch herrscht Uneinigkeit darüber, inwieweit der Hörtext dem Produktionsniveau des Lerners entsprechen sollte. Vertreter des modularen Übungsansatzes tendieren dazu, Hörtexte einzusetzen, die sich stark Produktionsniveau des Lerners orientieren, das heißt, die nur wenig unbekannte Wörter und Strukturen enthalten. Die Hörtexte, die diese Kriterien erfüllen, sind didaktisiert, das heißt, sie wurden allein „zum Zweck der Spracherlernung“ produziert (vgl. Solmecke 1993: 38). Vertreter des ganzheitlichen Übungsansatzes plädieren indes für den Einsatz authentischen Hörmaterials, da dieses ein größeres Potenzial im authentischen Hören zu entwickeln (vgl. Lucchi 2008: 397; Solmecke 1993: 38). An dieser Stelle ist es zunächst nötig, den Begriff des „authentischen“ Hörtextes zu definieren. Ein authentischer Text im engeren Sinne ist nach Solmecke (1993: 38) ein Text, der von Muttersprachlern für Muttersprachler produziert wurde, „ohne daß [sic] dabei an ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht gedacht wurde.“ Eine ähnliche Definition lässt sich im GeR (Europarat 2001: 143) finden: „authentisch, d.h. für kommunikative Zwecke ohne Bezug zum Sprachenunterricht produziert“. Diese Texte weisen spezielle Merkmale spontan gesprochener Sprache auf:

große Sprechgeschwindigkeit, Redundanzen, grammatische und andere Fehler, Stocken, Denkpausen, Abbrüche und Neuanfänge, Selbstkorrekturen, Dialekt, das „Verschlucken“ von Wortteilen oder ganzen Wörtern und bei Dialogen das gleichzeitige Reden mehrerer Sprecher, das Ins-Wort-fallen etc. (Solmecke 1993: 38)

Wie in Kapitel 2.3 aufgezeigt wurde, sind es viele dieser Charakteristika spontan gesprochener Sprache, die dem Lerner Schwierigkeiten beim Hörverstehen bereiten. Darüber hinaus weisen Aufnahmen authentischer Hörtexte mit hoher Wahrscheinlichkeit Hintergrundgeräusche auf, die mitunter das Verstehen stark beeinträchtigen können. Auf der anderen Seite können Merkmale gesprochener Sprache und Hintergrundgeräusche auch das Verstehen erleichtern. Wenn der Lerner sich

bewusst auf sie konzentriert, kann er unter Umständen Informationen aus ihnen hinsichtlich des Kontextes, der Sprecher und der Beziehung zwischen ihnen ziehen. Dieser Lernerstrategie, alle möglichen zur Verfügung stehenden Ressourcen zu mobilisieren, wird demnach durch den Umstand, dass es sich um einen authentischen Hörtext handelt, begünstigt. Didaktisierte Texte fördern diese Lernerstrategie mit großer Wahrscheinlichkeit nicht, da sie so gut wie keine Merkmale gesprochener Sprache enthalten und frei von Hintergrundgeräuschen sind. Sie sind eigens für den Sprachunterricht produziert worden und orientieren sich an der Progression des Lehrbuchs, das heißt, sie enthalten fast ausschließlich sprachliche Phänomene, die dem Lerner zu dem Zeitpunkt bekannt sind bzw. die mit diesem Text neu eingeführt werden sollen (vgl. ebd.).

Eine authentische kommunikative Hörsituation kann besser über einen authentischen Hörtext hervorgebracht werden. Diese Situation kann in dieser oder ähnlicher Form dem Lerner außerhalb des Unterrichts bereits begegnet sein oder er kennt sie aus seiner Lebenswelt. Authentische Hörtexte schaffen somit ein authentisches Hörerlebnis, das „den normalen Erwartungen eines Hörers entspricht.“ (Segermann 2003: 297) Didaktisierte Texte versuchen zwar auch, authentische Hörsituationen zu simulieren, scheitern aber mitunter am Anspruch, besondere sprachliche Strukturen vermitteln zu wollen. Sie können als eine eigene Textsorte angesehen werden, die durch und durch konzipiert ist und „nicht mit normalen Maßstäben zu messen ist.“ (Segermann 2000: 339) Von daher sei es von einem didaktisierten Text auch zu viel verlangt, dass er von einem Lerner „wie ein normaler Text rezipiert wird (mit normaler Erwartungshaltung, Eigeninteresse und entsprechender Bereitschaft zur selbsttätigen Sinnggebung)“, das würde bedeuten, seine „Funktion zu verkennen und die Quadratur des Kreises zu verlangen.“ (Ebd.: 339f.) Ein authentischer Text bewirkt indes eine „vorgestellte Wirklichkeit“ beim Lerner, sodass es für ihn einfache ist, „eine situations- und textadäquate Verstehensabsicht zu entwickeln und geeignete Verstehensstrategien einzusetzen.“ (Solmecke 1996: 84) So fällt es zum Beispiel dem Lerner leichter, in einer Hörsituation, die ihm bekannt ist oder die er sich vorstellen kann, zwischen wichtigen und unwichtigen Informationen zu unterscheiden, wodurch er schneller die Schlüsselwörter identifizieren kann, was die Gedächtniskapazität schont. Dadurch, dass authentische Texte auch nicht den Anspruch erheben, ein spezielles sprachliches Phänomen einführen zu müssen, wird der Fokus tendenziell eher auf den Inhalt als auf die Sprache gelenkt, wodurch der Lerner womöglich globaler an den Text herangeht mit der „inhaltsorientierten Frage: Was könnte denn hier gesagt sein?“ (Segermann 2000: 345).

Lehrmaterialien, die vorwiegend authentische Texte verwenden, bieten den außerdem Vorteil, dass sie auf vielfältige Textformate zurückgreifen können, wie zum Beispiel Interviews oder Debatten im Radio, Bahnhofsdurchsagen, Telefongespräche, Anrufbeantworteransagen, Werbungen usw. Auf diese Weise bilden sie vielfältige Hörsituationen ab, wodurch der Lerner auch in verschiedene Hörerrollen schlüpft und mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert wird. Der Lerner kann sich als Lernerstrategie auf den Hörtext vorbereiten, wenn er das Textformat kennt. So kann er sich zum Beispiel darauf einstellen, welche Informationen relevant sein können (z.B. Wetterbericht: Stadt, Temperaturen, Regenwahrscheinlichkeit), welche das Hören beeinträchtigenden Faktoren zu erwarten sind (z.B. Hintergrundgeräusche bei der Bahnhofsdurchsage) und wie viele Sprecher es zu unterscheiden gilt (z.B. zwei Sprecher bei einem Telefongespräch).

Authentische Texte bilden außerdem verschiedene Varietäten des Spanischen ab, was den Lerner auf reale Kommunikationssituationen vorbereitet, in denen er mit Sprechern konfrontiert werden könnte, die aufgrund ihrer Herkunft ein Spanisch mit dialektaler Färbung sprechen. Besonders im Spanischen ist es nötig, den Lerner so früh wie möglich mit den Varietäten des lateinamerikanischen Spanischs vertraut zu machen. Hinsichtlich der Förderung der Lernerstrategien ist zu sagen, dass das Aufzeigen von Varietäten dem Lerner vor Augen führt, dass Sprache in vielfältiger Form auftreten kann. Dadurch wird er hinsichtlich der Entschlüsselung sprachlicher Äußerungen flexibler. Wenn er also eine Varietät des Spanischen bemerkt, wäre eine Lernerstrategie, auf die er zurückgreifen könnte, sich darauf einzustellen, dass er andere Vokabeln hören wird, die er aus dem Kontext herleiten muss.

Die Tatsache, ob es sich um einen didaktisierten oder authentischen Text handelt, beeinflusst durchaus auch die Motivation der Lerner, das heißt, ihre Einschätzung, ob der Text interessant und relevant für sie ist und sich die Energie, die die Entschlüsselung erfordert, lohnt. Didaktisierte Texte, deren Inhalte zu konstruiert und unnatürlich wirken, überzeugen den Lerner nicht zum Zuhören, da er in der Bewältigung der Aufgaben, die sich nur auf diesen künstlichen Inhalt beziehen, keinen Bezug zur realen Welt und daher keinen Mehrwert für sich sehen. Ein authentischer Text dagegen spiegelt fast immer die Realität wieder und bildet Hörsituationen ab, die dem Lerner so auch im realen Leben begegnen könnten. Er kann sich die kommunikative Situation vorstellen, wenn er sie nicht sogar schon mal selbst erlebt hat. In der Unterrichtspraxis, darüber sind sich viele Autoren einig, dominiere weitgehend der didaktisierte Hörtext, da authentisches Hörmaterial, vor allem jenes, das inhaltlich und formal auf die Bedürfnisse des Lerners im Anfangsunterricht eingeht, schwer zu beschaffen ist. (Vgl. Segermann 2003: 297) Auf diesem Niveau sollten

die Texte nämlich noch nicht so lang sein und die Informationsdichte darf nicht zu hoch sein, um den Lerner nicht zu überfordern. In diesem Fall würde es nämlich zu einem Hörabbruch kommen und er würde auch keine Lernerstrategien einsetzen. Daher rät Segermann (2012: 149) im Anfangsunterricht dazu, dass der Lehrer als Quelle für einen Hörtext dient, indem er mit relativ einfachen Wörtern erzählt, was er erlebt hat und seine Erzählung mit Gestik und Mimik unterstützt. Als Kompromiss für die Streitfrage, ob ausschließlich authentisches oder didaktisiertes Hörmaterial verwendet werden soll, wird in der fachdidaktischen Literatur empfohlen, so oft wie möglich die didaktisierten Hörmaterialien des Lehrwerks um authentische Hörtexte zu ergänzen (vgl. Grünewald/Küster 2009: 191). Eine weitere Lösung für dieses Problem sei der Einsatz „simulierter“ authentischer Dialoge, die von muttersprachlichen Sprechern improvisiert und in einem Tonstudio aufgenommen werden (vgl. Lucchi 2008: 399). Solmecke (1993: 39) führt als Beispiele für diese „semi-authentischen“ Hörtexte jene Texte auf, die ursprünglich von Muttersprachlern für Muttersprachler produziert und hinterher vereinfacht wurden, zum Beispiel durch Kürzungen. Er warnt in diesem Zusammenhang aber vor Hörtexten, in denen durch Kürzungen oder Vereinfachungen relevante Informationen gestrichen wurden. Eine andere Möglichkeit quasi authentisches Hörmaterial zu produzieren ist, dass authentische Texte transkribiert und von Schauspielern mit deutlicherer Artikulation neu aufgenommen werden. Bei diesen Texten bestehe allerdings die Gefahr, dass „erschwerende Momente“ wie zum Beispiel Dialektfärbungen oder Umgangssprache übertrieben werden, so dass das Verstehen erschwert werde (vgl. ebd.). Diese Texte können dennoch als authentische Texte im weiteren Sinne aufgefasst werden. Auch wenn sie für didaktische Zwecke nachbearbeitet bzw. vor dem Hintergrund didaktischer Zwecke konzipiert wurden, sind sie den didaktischen Texten immer noch vorzuziehen.

Auch wenn die Hörsituation im Klassenraum nie authentisch sein wird (vgl. Solmecke 1996: 83), so weisen authentische Hörtexte dennoch ein großes Potenzial auf, den natürlichen Prozess des Hörverstehens zu begünstigen, nicht zuletzt weil sie unter Umständen Lernerstrategien stärker mit einbinden, die dem Lerner unter anderem dabei helfen, sprachliche und inhaltliche Lücken zu erschließen.

Einen wichtigen Beitrag zur Förderung des Hörverstehens leisten auch die Aufgaben, da sie eine Verstehensabsicht simulieren und den Hörverstehensprozess somit zum Teil ebenfalls steuern.

5.4.2 Aufgaben

In den letzten Jahren wurde sich eingehender mit der Konzeption von Aufgaben zum Hörverstehen beschäftigt, insbesondere mit dem Ziel, schwierigkeitsbestimmende Merkmale zu identifizieren (vgl. Grotjahn/Tesch 2010; Neumann 2012; Nold/Rossa 2007). Den Aufgaben kommt eine sehr wichtige Bedeutung zu, denn sie ersetzen die Verstehensabsicht, die den Grund zum Zuhören ausmacht. Die zum Text gestellte Aufgabe „lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden in eine ganz bestimmte Richtung und begrenzt die von ihnen geforderte Verstehensleistung.“ (Solmecke 1993: 54). So wird vor allem das Gedächtnis entlastet, wenn der Lerner weiß, auf welche Aspekte er seine Aufmerksamkeit fokussieren soll. Außerdem fungiert die Aufgabenstellung als Handlungsziel, die die Auswahl der passenden Lernerstrategie bedingt. Winter (2008: 82) kritisiert diese Lenkung der Aufmerksamkeit, da so dem Lerner verwehrt werden würde, selbst eine Hörabsicht zu formulieren. Eine offenere Aufgabenstellung, die dem Lerner die Möglichkeit gibt, seine eigene Verstehensabsicht zu formulieren, indem er interessengeleitet hört, kann ihm helfen, verschiedene Lernerstrategien auszutesten. Winter hat durchaus Recht, wenn er fordert, ganzheitliches Hören stärker zu fördern, worin Marx (2005: 157) ihm zustimmt. Ihrer Meinung nach ist globales Hörverstehen vor allem für den Anfangsunterricht wichtig, um den Lernern eine erste Orientierung im Text zu verschaffen. Es soll dabei zunächst darum gehen, die Sprechsituation zu identifizieren und die Hauptaussagen zu verstehen (vgl. Lucchi 2008: 398). So genannte „Verstehensinseln“ sollen gebildet werden, die durch den Austausch mit anderen Lernern und weiteren Hördurchgängen vergrößert werden (vgl. ebd.). Dieser Vorgang ist „nicht ergebnis-, sondern prozessorientiert“ und eignet sich vor allem für die Entwicklung individueller strategischer Vorgehensweisen, um sich dem Inhalt des Hörtextes zu nähern, sei es zum Beispiel durch die Aktivierung des Vorwissens zum Thema, den Fokus auf die Schlüsselwörter oder die Hintergrundgeräusche (vgl. ebd.). Vom globalen kann dann zum selektiven Hörverstehen hingearbeitet werden (vgl. Marx 2005: 157). Bei dieser Höraktivität wird nach konkreten Informationen gesucht, die durch die Aufgabenstellung vorgegeben werden. Selektives Hören ist eine authentische Höraktivität, die im realen Leben ständig angewendet wird. Beim Hören des Wetterberichts wird je nach persönlichem Belangen die Aufmerksamkeit zum Beispiel nur auf die Stadt gelenkt, in die man in den Urlaub fährt. Die Hörziele sollten stets abwechslungsreich sein, damit der Lerner flexibel mit Aufgaben des Hörverstehens umgehen kann und für möglichst viele Anforderungsformate Lernerstrategien generiert.

Die bisher genannten Aufgaben sind inhaltsorientiert, das heißt, dass der Lerner sich beim Hören auf inhaltliche Informationen konzentriert. Diese Aufgaben sollten nach Meißner (2006: 267) um Aufgaben des „sprachformgerichteten Feinverstehens“ ergänzt werden, die die Aufmerksamkeit des Lerners auf die Textoberfläche lenkt. Aufgaben des Nachsprechens oder Korrigierens von Sprechfehlern dienen der mentalen Repräsentation von Sprachformen, was nicht zuletzt bei der Erkennung von spezifischen Abweichungen (Dialekte, Soziolekte) hilfreich ist (vgl. ebd.). Da Lerner, wie bereits oben erwähnt, besonders im Anfangsunterricht Probleme damit haben, die unbekanntesten Phoneme korrekt zu diskriminieren, helfen diese Aufgaben, das für das Hörverstehen unverzichtbare phonologische Wissen aufzubauen. Eine Förderung des Verstehens sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Sprachebene bietet eine gute Grundlage dafür, dass sich *bottom-up* und *top-down* Prozesse effektiv ergänzen. Für eine *top-down* gesteuerte Verarbeitung ist die Einbettung des Hörtextes in einen kommunikativen und situativen Rahmen in Form der Aufgabenstellung oder anderen Hilfen besonders im Anfangsunterricht von großer Bedeutung (vgl. Solmecke 2003: 10). Diese Funktion sollte ebenfalls die Aufgabenstellung übernehmen, die in einem kurzen einleitenden Text zum Beispiel schildert, welche Sprecher im Text zu hören sind, in welcher Beziehung sie zueinander stehen oder wo sie sich befinden. Auf diese Weise kann der Lerner sich auf den Hörtext einstellen und geeignete Lernerstrategien auswählen. Aufgaben mit einem kommunikativen Kontext motivieren den Lerner, weil er die in der Aufgabe gestellten Anforderungen so auch in realen Kommunikationssituationen wiederfinden kann. Ein „Hören des Hörens wegen“ ist dagegen kein authentischer Hörauftrag, da in der realen Kommunikationssituation auch immer ein bestimmtes Informationsbedürfnis gestillt werden will (vgl. Solmecke 2003: 10). Das beschränkt sich aber so gut wie immer auf bestimmte Informationen, so dass die Anforderung, alles zu verstehen, ebenso künstlich ist. Globales und selektives Hörverstehen sollten daher, wie bereits erwähnt, im Fokus des Anfangsunterrichts stehen.

Hinsichtlich des Formats sind Aufgaben zu bevorzugen, die wenig sprachliche Reaktionen oder Antworten vom Lerner verlangen, da das simultane Dekodieren und Produzieren aufgrund der unterschiedlichen aktivierten mentalen Vorgänge Speicherprobleme im Gedächtnis auslösen (vgl. Meißner 2006: 265), was zum Hörabbruch führen kann. Verstehen sollte daher nicht mit Behalten „gleichgesetzt“ werden (vgl. Solmecke 2003: 8). Daher seien Aufgaben mit nicht sprachlichen Reaktionen, wie zum Beispiel etwas einzeichnen, passend zuordnen oder in die richtige Reihenfolge bringen oder eine Handlung ausführen, vorzuziehen.

Der Differenzierungsaspekt soll nicht unerwähnt bleiben. Im Sinne des Konzepts der Differenzierung und der Individualisierung, wonach sich der Fremdsprachenunterricht am individuellen Lernfortschritt, –prozess und –potenzial orientiert sollten, ist es anzustreben, dass Aufgaben zum Hörverstehen auch eine gewisse Flexibilität hinsichtlich des Schwierigkeitsgrads und der Hilfestellungen aufweisen. Wenn auf die verschiedenen Lernerniveaus eingegangen wird, wird verhindert, dass eine Über- oder Unterforderung stattfindet, was nicht zuletzt auch den Einsatz von Lernerstrategien begünstigt. Die Auswahl der Lernerstrategien und –techniken hängt ebenfalls von den individuellen Präferenzen der Lerner ab, so dass eine mögliche Bandbreite des Angebots vorliegen sollte, um jedem Lerner gerecht zu werden.

5.4.3 Forderungen an die Lehrmaterialien

Aus den vorangegangenen Erläuterungen zu der Konzeption und der Gestaltung der Texte und Aufgaben zum Hörverstehen ist hervorgegangen, dass einige Merkmale die Förderung von Strategien tendenziell begünstigen. Auf dieser Grundlage sollen an dieser Stelle Forderungen an die Lehrmaterialien festgehalten werden, die es im nächsten Kapitel anhand zweier Lehrwerke zu überprüfen gilt.

Hinsichtlich der Hörtexte ist festzuhalten, dass sie generell relativ kurz sein sollten und keine hohe Informationsdichte aufweisen sollten. Somit wird verhindert, dass der Lerner bei der Verarbeitung des sprachlichen Inputs überfordert ist und der Hörvorgang abgebrochen wird. Ferner sollten die Hörtexte schlüssig, wahrscheinlich und nachvollziehbar sein, damit sich der Lerner schnell in der Hörsituation zurechtfindet und die Möglichkeit hat, Schlussfolgerungen unter Einzug des Situations-, Erfahrungs- und Weltwissens zu ziehen. Authentische beziehungsweise „semi-authentische“ Texte eignen sich auch für den Anfangsunterricht, da die enthaltenen Merkmale gesprochener Sprache das Hörverstehen tendenziell unterstützen statt es zu beeinträchtigen. Außerdem bilden sie authentische Hörsituationen ab und fördern Lernerstrategien stärker als didaktisierte Hörtexte. Diese können aufgrund ihrer Künstlichkeit die Entwicklung eines natürlichen Informationsbedürfnisses und somit auch die Entwicklung natürlicher Lernerstrategien verhindern. Die Abbildung vielfältiger Hörsituationen kann den bewirken, dass der Lerner vielseitige Lernerstrategien entwickelt und diese in verschiedenen kommunikativen Situationen einzusetzen weiß. Wenn der Lerner in den Hörtexten mit verschiedenen Varietäten des Spanischen konfrontiert ist, gewöhnt er sich in einem gewissen Maße an die unterschiedlichen Realisierungen der Sprache und weist hinsichtlich des Umgangs mit neuen, unbekanntem eine notwendige Flexibilität auf. Der Inhalt der Hörtexte sollte interes-

sant und relevant sein und an das Vorwissen oder die Lebenswelt des Lerners Bezug nehmen.

Die Aufgaben sollten in eine authentische Situation eingebettet sein und eine kommunikative Anforderung an den Lerner stellen, die ihm in dieser Form auch außerhalb des Spanischunterrichts begegnen könnte. Die Aufgaben sollten teilweise präzise Hörziele vorgeben, aber auch teilweise Freiraum für das Bilden eigener Verstehensabsichten lassen. Dieses Merkmal schließt den Aspekt der Differenzierung ein, der im Hinblick auf das gesamte Lehrwerk berücksichtigt werden sollte. Die über die Aufgaben vorgegebenen Hörziele, also das globale, selektive und das detaillierte Hörverstehen, sollten abwechslungsreich sein. Es sollten Aufgaben vorhanden sein, die sowohl das Verstehen auf der sprachlichen Ebene als auch auf der inhaltlichen Ebene fördern. Die Aufgaben sollten im Anfangsunterricht verstärkt nicht sprachliche Reaktionen beziehungsweise Antworten erfordern.

Abschließend soll auf die direkte Verknüpfung der Aufgaben zum Hörverstehen mit geeigneten Lernerstrategien eingegangen werden. Hierbei ist zu beachten, die Strategien als Lösungsalternativen vorzustellen und nicht als allgemein gültige Handlungspläne. In den Lehrmaterialien sollten insgesamt vielfältige Lernerstrategien und –techniken angeboten werden, die mit geeigneten Hörtexten und –aufgaben verknüpft sind, damit die Lerner sie ausprobieren zu können. Gleichzeitig muss auf das eventuelle Vorwissen der Lerner geachtet werden, um sie weder zu überfordern noch zu unterfordern. Außerdem sollte im Lehrwerk eine Progression hinsichtlich der Lernerstrategien zu erkennen sein.

Mit den oben abgebildeten Kriterien soll kein Anspruch darauf erhoben werden, absolute und vollständige Kriterien abzubilden. Vielmehr sollen mit ihnen Tendenzen aufgezeigt, an denen sich Lehrer bei der Auswahl von konkreten Hörtexten und Höraufgaben, oder aber auch bei Lehrwerken, orientieren können. Daher wird in der anschließenden Analyse zunächst ein Gesamtüberblick über die Hörtexte und –aufgaben in den Lehrwerken *Línea Amarilla* und *Gente Joven* gegeben mit dem Ziel, die dahinterliegende Konzeption hervorzuheben und diese mit der Konzeption abzugleichen, die der Verlag der Lehrwerke vorgegeben hat. Dennoch wird eine genaue Untersuchung einzelner Hörverstehensaufgaben nicht ausgelassen, denn diese kann Aufschluss darüber geben, wie die Lehrwerke ähnliche Anforderungen des Hörverstehens umsetzen.

6. Analyse ausgewählter Lehrmaterialien

In diesem Kapitel soll dargestellt werden, wie zwei Spanischlehrwerke, die beide an Berliner Schulen verbreitet sind, mit der Förderung des Hörverstehens umgehen.

6.1 Zur Auswahl und Konzeption der Lehrmaterialien

Die zu analysierenden Höraufgaben mit den dazu gehörigen Hörtexten sind zum einen aus dem Lehrwerk⁹ *Línea amarilla 1* (LA) entnommen, das vom Klett Verlag vertrieben wird, und zum anderen aus dem Lehrwerk *Gente joven 1* (GJ), das aus dem spanischen Difusión Verlag stammt und in Deutschland ebenfalls über Klett vertrieben wird. Beide Lehrwerke richten sich an Lerner von Spanisch als zweite Fremdsprache, LA gibt als Orientierung die Klassenstufe der Lerner mit Klasse 5/6 beziehungsweise 7/8 an¹⁰ und GJ das Alter der Lerner mit 11 bis 15 Jahren.¹¹

Das Lehrwerk LA wurde ausgewählt, da der Verlag Klett in seiner Beschreibung hervorhebt, dass das Hörverstehen stärker berücksichtigt werde, nicht zuletzt durch „zahlreiche Hörverstehens-Übungen“¹². Weiter unten wird noch einmal darauf hingewiesen, dass vor allem der Schulung des Hörverstehens „besondere Aufmerksamkeit“ mit „3-4 Hörtexten pro *Lektion*“ gewidmet werde. Außerdem werde ein Fokus auf den Aufbau von Methodenkompetenz gelegt, wobei damit gemeint ist, dass in jeder Lektion mindestens eine „übersichtliche Darstellung einer Arbeitstechnik, mit kleinschrittigen, präzisen Anweisungen, Beispielen und kleinen Anwendungsübungen“ enthalten ist. Darüber hinaus preist der Verlag an, mit LA, das „anwendungsorientiert“ sei, die kommunikative Kompetenz zu schulen, indem die Lerner darauf vorbereitet werden, „echte, aus dem Alltag gegriffene Kommunikationssituationen zu meistern.“ Somit lässt Konzeption des Lehrwerks, wie Klett sie vorstellt, auf eine Förderung des Hörverstehens im kommunikativen Rahmen sowie unter Berücksichtigung von geeigneten Strategien schließen.

GJ legt bei der Vorstellung seines Konzepts einen Fokus auf den „hohen Grad an Schüleraktivierung“, auch die „Entwicklung von Lernstrategien und der Lernerauto-

⁹ Ich verwende bewusst den Begriff „Lehrwerk“, da es zum Lehrbuch gehörende Zusatzmaterialien, wie z.B. Arbeitshefte, miteinschließt.

¹⁰ Ernst Klett Verlag. URL: <https://www.klett.de/lehrwerk/linea-amarilla/konzeption> [letzter Zugriff: 10.08.13]

¹¹ Ernst Klett Verlag. URL: <https://www.klett.de/lehrwerk/gente-joven/einstieg> [letzter Zugriff: 10.08.13]

¹² Ernst Klett Verlag. URL: <https://www.klett.de/lehrwerk/linea-amarilla/konzeption> [letzter Zugriff: 10.08.13]

nomie“ komme nicht zu kurz.¹³ Auf der Homepage des spanischen Verlages Difusión wird die Relevanz der Befähigung der Lerner zum sprachlichen Handeln mit der Fremdsprache hervorgehoben: „Aprender una lengua significa hacer cosas con ella y usarla para comprender y decir cosas interesantes y divertidas, participando activamente en clase.“¹⁴ Ein besonderes Augenmerk auf die Förderung des Hörverstehens wird, laut den offiziellen Angaben des Verlags, nicht gelegt.

Dem Lehrbuch von LA liegen zwei CDs bei. Auf der einen CD befinden sich alle 17 Lektionstexte, die manchmal in mehrere Tracks aufgeteilt sind. Diese Hörtexte sind identisch zur abgedruckten Variante am Anfang einer (Teil-)Lektion. Sie sollen in der Analyse nicht berücksichtigt werden, da sie mit keiner als Hörverstehensaufgabe gekennzeichneten Aufgabe verbunden sind und kaum Merkmale authentisch gesprochener Sprache enthalten. Es sind kurzum vorgelesene Lesetexte, die nur wenige der aufgestellten Kriterien erfüllen würden. Berücksichtigt werden nur die 28 Hörtexte, die sich zusätzlich mit vier Liedern auf einer zweiten CD befinden und die mit einer der 27 Aufgaben zum Hörverstehen aus dem Lehrbuch verbunden sind. Im *Cuaderno de actividades* befinden sich keine weiteren Aufgaben zum Hörverstehen.

GJ liegt eine CD mit 29 Hörtexten bei, davon sind drei Lieder und vier Gedichte. Im Lehrbuch gibt es 22 Aufgaben zum Hörverstehen, die mit den Texten verbunden sind, weitere acht befinden sich im *Cuaderno de ejercicios* (GJC).

6.2 Darstellung von Texten und Aufgaben zum Hörverstehen in *Línea Amarilla 1* und *Gente Joven 1* - Ein Überblick

In diesem Kapitel sollen Texte und Aufgaben zum Hörverstehen aus LA und GJ zusammenfassend dargestellt werden, bevor im folgenden Kapitel einzelne Aufgaben konkret miteinander verglichen werden.

LA Hörtexte

Die Durchschnittslänge der Hörtexte in LA ist mit 3:30 Minuten relativ lang. Es liegen, abgesehen von den Liedern, nur didaktisierte Hörtexte vor, die vorwiegend die in der Lektion eingeführten Vokabel und sprachlichen Strukturen enthalten und somit an das Produktionsniveau der Lerner angepasst sind. Sie enthalten nur wenige

¹³ Ernst Klett Verlag. URL: <https://www.klett.de/lehrwerk/gente-joven/einstieg> [letzter Zugriff: 10.08.13]

¹⁴ Difusión. URL: <http://www.difusion.com/ele/coleccion/metodos/adolescentes/gente-joven/general/> [letzter Zugriff: 10.08.13]

Merkmale spontan gesprochener Sprache, wie sie von Solmecke (vgl. Kapitel 5.4.1) aufgezählt wurden. Dabei fallen besonders die sprachliche Korrektheit jeglicher Redebeiträge der Figuren auf sowie das dominierende Standardspanisch. Selbst die im Lehrwerk dargestellten Figuren, deren Muttersprache nicht Spanisch ist (das deutsche Geschwisterpaar Laura und Lukas), sprechen ein fehlerfreies Standardspanisch, wobei sie angeben, sie würden Spanisch noch nicht lange lernen. Die Texte sind größtenteils von Hintergrundgeräuschen befreit, obwohl es sich teilweise um Gespräche in öffentlichen Räumen, wie zum Beispiel auf der Straße oder im Café, handelt.

Inhaltlich orientieren sich die Hörtexte an der Geschichte von Cristina und deren Freunden, die das gesamte Lehrwerk umfasst. Diese inhaltliche Gebundenheit schränkt die Vielfalt der Hörtexte ein. Zwar kommen neben der Textsorte des Dialogs, der meistens zwischen zwei Gesprächspartnern geführt wird, auch Telefongespräche, kurze Erzählungen, eine Werbung und eine Telefondurchsage vor, das Angebot ist jedoch sehr beschränkt. Der Lerner übernimmt dabei lediglich die Hörerrolle des Zuhörers. Thematisch orientieren sich die Hörtexte zwar an der Lebenswelt der Lerner, denn die den Texten behandelten Gesprächsthemen kreisen um Themen wie Freunde, Familie, Hobbies oder Schüleraustausch, jedoch handeln die Texte vorwiegend nur von den fiktiven Lehrwerksfiguren. Der Lerner muss sich mit ihnen nicht automatisch identifizieren und kann somit von den Gesprächen gelangweilt sein.

LA Aufgaben

Der Großteil der Aufgaben in LA hat als Hörziel, eine oder mehrere spezifische Informationen aus dem Hörtext zu erfassen. Der Förderung des selektiven und detaillierten Inhaltsverstehens wird demnach am meisten Aufmerksamkeit gewidmet. Das globale Hörverstehen wird lediglich in einer einzigen Aufgabe, die mit der Schulung von Strategien verbunden ist, gefördert. Das sprachliche Feinverstehen wird lediglich in der ersten Lektion mit der Einführung des spanischen Alphabets geübt. Der Aufgabenapparat ist in jeder Lektion ähnlich. Die neuen Vokabeln, die Teil der zu erkennenden Informationen sind, werden zunächst über eine Vokabelliste oder einen kurzen Lesetext am Anfang der Lektion eingeführt. Es folgt eine Übung, in der Lerner die neuen Vokabeln anwenden, zum Beispiel indem sie sie ins Deutsche übersetzen¹⁵ oder in einfachen Phrasen verwenden.¹⁶ Danach folgt die Höraufgabe, die nun von den Lernern verlangt, die neuen Wörter wiederzuerkennen und in einer

¹⁵ Vgl. LA: 30/7a.

¹⁶ Vgl. LA: 33/1a.

bestimmten Art und Weise zu verwenden. Am häufigsten erfordern die Aufgaben, dass die erkannten Wörter dazu verwendet werden, Fragen zu beantworten.¹⁷ In einigen Fällen sollen sie in eine Tabelle oder Liste eingetragen werden¹⁸, bei zwei Aufgaben in einen „Stammbaum“¹⁹ oder sie sollen als Notizen niedergeschrieben werden.²⁰ In zwei Fällen sollen über den Hörtext Informationen einander zugeordnet werden²¹ und in einem Fall soll eine Zeichnung angefertigt werden²². Bei einer Aufgabe sollen anhand der Informationen des Hörtextes die Ergebnisse einer Schreibaufgabe überprüft werden.²³ Lediglich bei den vier letztgenannten Aufgaben muss der Lerner nicht sprachlich reagieren oder antworten. Alle anderen Aufgaben, bei denen Informationen aus dem Text schriftlich festgehalten werden sollen, belasten zusätzlich zum Prozess der Verarbeitung des sprachlichen Inputs das Gedächtnis.

Der Großteil der Aufgaben regt einen *top-down* gesteuerten Verstehensprozess an, indem durch Bilder, Titel und zusätzlichen Informationen zur Hörsituation Erwartungen an den Text geweckt werden. Aufgaben, die besonders den *bottom-up* Verarbeitungsprozess unterstützen, indem sie die Aufmerksamkeit der Lerner auf die Wortoberfläche lenken, befinden sich lediglich in der ersten Lektion.²⁴

Hervorzuheben ist, dass in LA in jeder Lektion mindestens eine Strategie auf Deutsch eingeführt und geübt wird, die für das Lernen oder den Gebrauch der spanischen Sprache nützlich sein kann. Für das Hörverstehen relevante Strategien werden an mehreren Stellen im Lehrbuch vorgestellt. Dem Verstehen gesprochener Texte widmet sich eine ganze Lehrbuchseite in der Lektion 7A.²⁵ Das Vorgehen ist hierbei, dass dem Lerner sozusagen Tipps zu einer erfolgreichen Herangehensweise an einen Hörtext gegeben werden und diese anhand einer Übung gleich selbst ausprobiert werden. LA empfiehlt eine globale Herangehensweise an einen Hörtext, das heißt, dass beim ersten Hören Informationen erfasst werden sollen, die Aufschluss über die Gesprächssituation geben. Auch Angaben zum Ort oder zu den Sprechern können mithilfe von begleitenden Bildern oder Hintergrundgeräuschen ausgemacht werden. Erst beim zweiten Hören soll sich auf Details konzentriert werden, nachdem man über das globale Verstehen eine eigene Verstehensabsicht formuliert hat. Ein drittes Hören kann dazu genutzt werden, Informationen anzufertigen

¹⁷ Vgl. LA: 24/9; 62/2a; 69/1b; 74/6c; 77/2; 82/10; 114/6a; 119/1a; 124/8a; 140/7.

¹⁸ Vgl. LA: 30/7b; 57/4a; 74/6a+b.

¹⁹ Vgl. LA: 33/1b; 35/2.

²⁰ Vgl. LA: 13/3b; 44/3; 91/6b; 109/2a.

²¹ Vgl. LA: 41/3a; 87/1a.

²² Vgl. LA: 66/6a.

²³ Vgl. LA: 100/3b.

²⁴ Vgl. LA: 13/3a+b.

²⁵ Vgl. Anhang: 1. Methodenkompetenz: „Gesprochene Texte verstehen“.

oder zu vervollständigen. Dieses empfohlene Vorgehen wird bei einer Übung angewandt, bei der ein Werbespot aus einem Supermarkt vorgespielt wird. Vor dem ersten Hören wird über ein abgedrucktes Bild Assoziationen geweckt: Um welchen Ort handelt es sich? (*supermercado*) Was macht man dort? (*comprar comida, p.ej. frutas, bebidas, chocolate etc.*) Der Text wird zum ersten Mal gehört, wobei nicht auf sprachliche Informationen geachtet werden soll. Es soll erfasst werden, um welche Situation und welche Art von Text es sich handelt (*publicidad en el supermercado*). Beim Lernen werden dadurch Wissensstrukturen in Form eines Schemas aktiviert, er ruft sich ins Gedächtnis, was er über Werbungen im Supermarkt weiß (Produktnamen, Preise, Werbeslogans usw.). Er soll nun fünf Wörter aufschreiben, an die er sich nach dem ersten Hördurchgang erinnert. Mithilfe dieser Übung wird dem Lerner bewusst gemacht, dass er sich an mehr Wörter erinnern kann, als er vermutet hätte. Es ist außerdem interessant zu sehen, welche Wörter im Kurzzeitgedächtnis geblieben sind, zum Beispiel bekannte Wörter (*señoras y señores*), Wörter, die im Spot oft wiederholt (*bueno y barato, supermercado*) oder besonders betont wurden (*ofertas*). Der Lerner wird aufgefordert, seine bisherigen Hypothesen über den Inhalt des Hörtextes zu überprüfen, wodurch die metakognitiven Strategien der Kontrolle und Reparatur zum Einsatz kommen. Außerdem soll er überlegen, welche Informationen als Besucher des Supermarkts wichtig sein könnten, er muss also seine eigene Verstehensabsicht für die Hörerrolle, die er hier einnimmt, formulieren. Mithilfe der Verstehensabsicht soll der Lerner beim zweiten Hören die Namen der angebotenen Produkte heraushören und danach mit einem Partner vergleichen. Bei einem dritten Hören werden die Preise den Produkten zugeordnet. Ein weiterer Tipp an die Lerner ist, dass sie die Informationen erst nach dem Hören notieren sollen, da es sonst das Verstehen behindert.

Positiv ist hervorzuheben, dass die Strategien nicht gänzlich isoliert, sondern in Verbindung mit einer kommunikativen Aufgabe eingeführt werden. Der Fokus dieser Aufgabe ist die stärkere Einbindung von *top-down* Prozessen bei der Verarbeitung sprachlicher Äußerungen, von der inhaltlichen Ebene soll auf die Wortebene geschlossen werden. Dabei wird Schritt für Schritt vorgegangen, ausgehend vom Aufbau einer Erwartungshaltung, über das Bilden von Hypothesen bis hin zur Überprüfung der Hypothesen. Dabei wird sich an den kognitiven Prozessen des Hörverstehens des Lerners orientiert, wonach sich die mentale Repräsentation des Textes immer wieder verändert. Das Vorgehen, den Text erst global zu verstehen und dann selektiv, stellt eine Progression dar und es ist prozessorientiert, was durch die Arbeitsform der Partnerarbeit unterstützt wird.

Leider wird die Vorgehensweise, wie sie hier vorgestellt ist, zum Lösen einer Hörverstehensaufgabe im Lehrwerk nicht wieder aufgegriffen. Der Lerner wird an keiner Stelle zum ganzheitlichen Verstehen des Hörtextes animiert und sein Vorwissen wird nur marginal mit einbezogen. Alle anderen Aufgaben erfordern das Heraushören spezifischer, meist inhaltlicher Informationen. Der Lerner wird weder dazu angeregt, Hypothesen zum Textinhalt zu entwickeln noch eine persönliche Verstehensabsicht zu formulieren. Eine Möglichkeit des Strategien-transfers und die Bewusstmachung, dass dieser Transfer möglich ist, werden dadurch verpasst. Lediglich die Arbeitsform der Partnerarbeit, bei der die gehörten Informationen ausgetauscht und ergänzt werden, findet sich bei den Aufgaben 6b (S. 91), 6a (S. 66) und 4a (S. 57). Weitere im Lehrbuch vorgestellte Strategien, die dem Lerner für das Hörverstehen ebenfalls nützlich sein können, sollen nicht unerwähnt bleiben. In der ersten Lektion wird unter dem Titel „Mehr Spanisch verstehen I“ dem Lerner erklärt, wie er neue spanische Wörter über Deutsch oder eine andere bereits bekannte Fremdsprachen erschließen kann, sowohl über das Schriftbild als auch über das Lautbild.²⁶ Der „Lerntipp“ auf Seite 30 legt den Lernern nahe, gehörte Informationen in Tabellen zu notieren, um sie zu besser zu ordnen. Das Anfertigen von Notizen in Form einer Tabelle wird in der Aufgabe 4a auf Seite 57 noch einmal aufgegriffen. Hinsichtlich der Förderung der Lernerstrategien findet demnach keine Progression statt. Eine Progression der Anforderung an den Lerner ist im Lehrwerk zu erkennen. Die Verstehensleistung nimmt von der ersten Lektion, wo Buchstaben und Städtenamen herausgehört werden müssen, bis zur letzten Lektion, in der Reisedaten aus einer Telefondurchsage entnommen werden müssen, kontinuierlich zu.

GJ Hörtexte

Die Hörtexte in GJ sind mit einer Durchschnittslänge von 1:50 Minuten wesentlich kürzer als die Hörtexte in LA. Die Texte sind „semi-authentisch“, das heißt, sie wurden von Muttersprachlern im Studio aufgenommen, enthalten aber Merkmale spontaner gesprochener Sprache und wurden somit nicht dem Niveau der Lerner direkt angepasst. Sie enthalten häufig Vokabeln und sprachliche Strukturen, die der Lerner zu dem Zeitpunkt noch nicht kennt. Besonders auffällig ist die relativ hohe Geschwindigkeit, mit der die Sprecher in den meisten Hörtexten reden. Oft sind die Texte aber sehr kurz, ungefähr 30 Sekunden, so dass sie problemlos ein zweites oder drittes Mal abgespielt werden können. Viele Texte sind zudem in Abschnitte gegliedert, sodass sie vom Lehrer angehalten werden können, damit der Lerner Zeit hat, die Informationen, die sich in der phonologischen Schleife befinden, zu notie-

²⁶ Vgl. LA: 14.

ren. Die Sprecher in den Hörtexten bilden die Vielfalt der spanischen Sprache ab, sie sprechen in unterschiedlichen Varietäten und Geschwindigkeiten.

Inhaltlich sind die Texte untereinander unabhängig, sie orientieren sich aber am Thema der Lektion, wie zum Beispiel Schule oder Freizeit. Die häufigste Textsorte ist der Dialog, der zum Beispiel am Telefon, im Radio oder Fernsehen geführt wird. Vorwiegend sprechen dabei nicht mehr als zwei Personen miteinander. Außerdem kommen eine Polizeidurchsage, eine Radiowerbung und eine Tonbandaufnahme als Textsorten im Lehrwerk vor. Der Lerner erlebt dadurch verschiedene Hörsituationen, auch wenn er meistens in der Rolle des Zuhörers bleibt.

GJ Aufgaben

Ähnlich wie in LA wird der Fokus auf das selektive und das detaillierte Verstehen gelegt. Die Anforderung an die Lerner besteht meistens darin, einzelne Informationen herauszuhören, um zum Beispiel Fragen schriftlich zu beantworten²⁷, die richtige Antwort anzukreuzen²⁸, Tabellen auszufüllen²⁹, richtige/falsche Antworten anzukreuzen³⁰, Bilder auszuwählen³¹ oder Satzteile einander zuzuordnen³². In weniger als der Hälfte der Aufgaben zum Hörverstehen wird von den Lernern eine schriftliche Reaktion als Antwort verlangt, in den meisten Fällen handelt es sich um die Beantwortung einer Frage mit einem Wort. Das globale Verstehen wird in keiner Aufgabe gefördert.

Einige Aufgaben lenken die Aufmerksamkeit der Lerner auf die Wortoberfläche, unterstützen also die *bottom-up* Verarbeitung, indem zum Beispiel ähnlich klingende Wortenden unterstrichen werden sollen³³ oder auf die unterschiedlichen Realisierungen der Phoneme /x/, /θ/, /s/, /ʎ/ und /j/ des Spanischen aus Spanien, Mexiko und Argentinien geachtet werden soll.³⁴ Die zuletzt genannte Aufgabe stellt zudem eine Besonderheit dar, weil sie sich mit den unterschiedlichen Varietäten des Spanischen auseinandersetzt.

Viele Aufgaben geben den Lernern nicht vor, welche Information sie heraushören sollen. Die Formulierungen, wie zum Beispiel „Schreibe alles über... auf, was du erfährst“³⁵ oder „Was erfährst du über...?“³⁶, animieren den Lerner, eine eigene Ver-

²⁷ Vgl. GJ: 10/1a; 72/1c; S. 87/8.

²⁸ Vgl. GJ: 48/1b.

²⁹ Vgl. GJ: 23/5a; S. 25/8; S. 43/7.

³⁰ Vgl. GJ: 10/1a.

³¹ Vgl. GJ: 54/8a.

³² Vgl. GJ: 77/7a.

³³ Vgl. GJC: 12/15a.

³⁴ Vgl. GJ : 75/5c.

³⁵ Vgl. GJ: 35/8b.

³⁶ Vgl. GJ: 61/2c.

stehensabsicht herauszubilden und selbst zu entscheiden, welche Informationen er als relevant einstuft. Gleichzeitig fördern diese Aufgaben das Prinzip der Differenzierung, da jeder Lerner so viele Informationen aufschreiben kann, wie er versteht.

Strategien werden in GJ nur indirekt eingeführt. In Aufgabe 1b auf Seite 48 wird in der Aufgabenstellung darauf hingewiesen, dass es nicht wichtig sei, jede Einzelheit zu verstehen. Damit wird dem Lerner die Verarbeitungsstrategie des selektiven Hörverstehens vorgegeben. Komponenten wie Bilder, Titel oder kurze Beschreibungen in die Situation helfen dem Lerner, Assoziationen zum Text zu wecken.

Die steigende Schwierigkeit Höraufgaben ist meines Erachtens im Lehrwerk nicht so deutlich zu erkennen wie in LA. Die Aufgaben sind vielmehr durchgehend anspruchsvoll und verlangen unterschiedliche Verstehensleistungen. Die Informationsdichte und die sprachliche Komplexität der Hörtexte nehmen im Laufe des Lehrbuchs zu.

6.3 Vergleich unterschiedlicher Texte und Aufgaben zum Hörverstehen aus *Línea Amarilla 1* und *Gente Joven 1*

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Konzeption der Hörtexte und der Höraufgaben aus LA und GJ getrennt voneinander betrachtet wurden, sollen in diesem Kapitel Aufgaben mit ähnlichen thematischen Bezügen und auf den ersten Blick ähnlichen sprachlichen Anforderungen gegenübergestellt werden, bevor im nächsten Kapitel ein abschließendes Fazit über die Förderung des Hörverstehens in den beiden Lehrwerken gegeben werden soll.

1. Aufgabe: „Notieren von Städtenamen (und Namen von Personen)“

Beide Lehrbücher bieten in der ersten Lektion eine ähnliche Aufgabe an, bei der es darum geht, Städtenamen zu notieren. Bei der Aufgabe aus LA (S. 13/3b, Track 2) muss der Lerner zudem die Namen von spanischen Jugendlichen notieren, die sich im Hörtext nacheinander vorstellen. Sie nennen ihren Namen, buchstabieren ihn und nennen die Stadt, aus der sie kommen. Die Sprecher sprechen langsam und deutlich, außerdem gibt es längere Pausen zwischen den Beiträgen. Sie verwenden bei ihrer Vorstellung die typische Anrede *Hola* sowie Wendungen um auszudrücken, wie sie heißen (*Me llamo...*, *Soy...*), wie sich ihr Name schreibt (*Mi nombre se escribe...*) und woher sie kommen (*Soy de...*). Obwohl sie aus unterschiedlichen

Regionen Spaniens stammen, sprechen sie alle ein Standardspanisch, was aufgrund der regionalen Varietät der Sprache nicht authentisch wirkt.

Die Aufgabe für die Lerner besteht zum einen darin, bei dem Buchstabieren der Namen die Laute auf der untersten Ebene zu identifizieren. Dabei hilft ihnen das spanische Alphabet, das auf der Lehrbuchseite abgedruckt ist und in der vorangegangenen Aufgabe eingeführt wurde. In dieser Aufgabe werden sie explizit darauf hingewiesen, dass die genannten Städtenamen auf einer Landkarte von Spanien, die sich auf der Lehrbuchseite darüber befindet, abgebildet sind. Sie müssen vom Lerner daher nur wiedererkannt werden. Insgesamt werden zehn Namen von Personen und Städten genannt. Der Track ist mit 3:24 Minuten relativ lang.

Die Lernerstrategien, die in dieser Aufgabe gefördert werden, betreffen zum einen die Aktivierung des Vorwissens über den Inhalt des Textes und den Aufbau einer Hörerwartung (*Welche Städte in Spanien kenne ich?*). Eine eingesetzte Lerner-technik ist beispielsweise die Nutzung der Überschriften, der Einleitung, der visuellen Elemente (Landkarte). Eine ähnliche Technik, die die Nutzung der Landkarte betrifft, kann dann anschließend genutzt werden, um Hinweise zu erschließen oder auf vorhandenem Wissen aufzubauen.

In der Aufgabe aus GJ (S. 11/3A, Track 2) werden hintereinander zehn Städtenamen aus Spanien und Südamerika von einer Sprecherin genannt. Der Hörtext ist mit 30 Sekunden eher kurz. Die Sprecherin spricht sehr schnell, aber dennoch deutlich. Die Pausen zwischen den Städtenamen sind sehr kurz, so dass es womöglich für den Lerner schwierig ist, die Namen so lange in der phonologischen Schleife zu behalten, dass sie sie notieren können, bevor der nächste Name genannt wird.

Die Namen der Städte sind, nicht wie in LA, abgedruckt, so dass der Lerner die Lautkette nicht nur als Buchstabenkette wiedererkennen muss, sondern die Laute komplett identifizieren und segmentieren muss. Es liegt demnach eine höhere Verstehensleistung als in der Aufgabe aus LA vor. Dennoch wird nicht der Anspruch erhoben, alles verstehen zu müssen. Die Lerner tauschen sich in einer anschließenden Übung mit einem Partner über die Schreibweise der Städtenamen aus, so dass sie kooperativ eventuelle Schwierigkeiten überwinden können. Hervorzuheben ist die Auswahl der Städte, die sich nicht nur auf Spanien beschränkt, sondern auch Südamerika mit einbezieht. Außerdem werden durch Städtenamen wie *Bogotá*, *Valencia* und *Zaragoza* einzelsprachliche Merkmale geübt, die Lernern im Anfangsunterricht Schwierigkeiten bereiten könnten, wie die Unterscheidung der Grapheme <v> und bei *Bogotá* und *Valencia* oder das Interdentalphonem /θ/ in *Zaragoza*. Die Lernerstrategien, die mit dieser Aufgabe gefördert werden, betreffen ebenfalls den Aufbau einer Erwartungshaltung und der Aktivierung von Vorwissen (*Welche*

Städte in Spanien und Südamerika kenne ich?) sowie die Erschließung von Hinweisen und der Aufbau auf vorhandenem Wissen. Hierfür können die Überschrift und die Einleitung dienen. Die Lernerstrategie, die das Ziel verfolgt, verstandene Informationen zu überprüfen, kann über die Lernertechnik des kooperativen Austauschs mit einem anderen Lerner umgesetzt werden.

Die Anforderungen sind bei diesen beiden Aufgaben sehr unterschiedlich, obwohl sie auf den ersten Blick ähnlich erscheinen. Der Hörtext aus LA hat zwar einen kommunikativen Charakter, da die Nennung der Städtenamen im kommunikativen Akt des sich Vorstellens eingebettet ist. Dennoch wirken die Präsentationen der spanischen Jugendlichen vorstellen wenig authentisch, da alle Sprecher ein Standardspanisch reden. Die Aufgabe in GJ legt den Fokus auf das Diskriminieren spezieller Phoneme, die dem Lerner im Anfangsunterricht Probleme bereiten könnten. Beide Aufgaben aktivieren ähnliche Strategien, die sich auf die Vorbereitung des Hörvorgangs beschränken. In GJ dient eine folgende Aufgabe dazu, das Hörverständnis zu überprüfen.

2. Aufgabe: „Identifizieren von Personen anhand ihrer Beschreibung“

In beiden Lehrbüchern werden Aufgaben des Hörverstehens zur Personenbeschreibung angeboten, die das Ziel verfolgen, dass der Lerner anhand der genannten Merkmale Personen identifiziert, die auf Bildern abgebildet sind. Beide Aufgaben sind in Lektionen eingebettet, die die Personenbeschreibung behandeln.

In LA (S. 77/2, Track 26) ist die Aufgabe „Los papeles de la obra de teatro“ thematisch in die Geschichte, die das Lehrwerk umfasst, integriert. Es geht im Hörtext um die Besetzung der männlichen Hauptrolle in einem Theaterstück, das von der Klasse der Lehrwerksfigur Cristina aufgeführt wird. Es handelt sich um einen Dialog zwischen einem Lehrer und einer Lehrerin, die über das Aussehen von drei Schülern sprechen, die sich für die Hauptrolle interessieren. Der Track ist fast zwei Minuten lang.

Die Aufgabe gliedert sich in drei Unteraufgaben bzw. Fragen. Bei der ersten Frage geht es darum, Personen zu identifizieren, das bedeutet, die im Hörtext genannten Namen den drei Bildern im Lehrbuch zuzuordnen. Bei der zweiten Frage soll der Lerner herausfinden, welchen Schüler die beiden Lehrer für die Hauptrolle bevorzugen und warum. Die dritte Frage bezieht sich auf den sprechenden Lehrer. Es soll herausgehört werden, wie er sich selbst beschreibt und wie er von außen, das heißt, aus Sicht seiner Kollegin, beschrieben wird. Bei allen drei Fragen wird ein detailliertes Hörverstehen vom gefordert, da konkrete Details zur Personenbeschreibung und

Begründungen herausgehört und zusätzlich notiert werden müssen. Der Einführungstext, der die Hörsituation beschreibt, und die Fragen selbst sind relativ lang, so dass auch eine nicht unerhebliche Leseleistung von den Lernern gefordert wird. Sofern der Hörtext nicht dreimal gespielt wird, einmal pro Frage, muss der Lerner auch die Fragestellung und somit das Hörziel im Gedächtnis behalten, was das Hörverstehen zusätzlich erschwert.

Hinsichtlich der sprachlichen Strukturen und der Lexik ist festzustellen, dass Wörter und Wendungen, die sowohl den Charakter als auch das äußere Erscheinungsbild beschreiben, dominieren, zum Beispiel: *son simpáticos, es rubio/moreno/delgado, lleva gafas*. Die beiden Sprecher sind gut zu unterscheiden, da es sich um eine Männer- und eine Frauenstimme handelt. Sie sprechen relativ langsam und benutzen ein Standardspanisch. Außerdem gibt es keine Überlappung der Sprechanteile und der Sprecherwechsel wird oft angekündigt durch Fragen wie *¿Qué piensas de...? ¿Entonces quién? ¿Te gusta...?* Die Jungen werden nacheinander beschrieben, so dass der Lerner die Namen den Bildern gut zuordnen kann. Die für die Höraufgabe wichtigste Information, wer für die Hauptrolle ausgewählt wird und warum, befindet sich in der Mitte des Hörtextes. Die schwierigste Frage ist die dritte, die sich auf die Beschreibung des Lehrers bezieht. Die Informationen hierfür befinden sich zerstreut im Text und sind für die Beantwortung der Frage nicht ganz eindeutig. Man versteht, dass der Lehrer sich selbst als jung empfindet (*Todavía soy joven*), denn er zählt die Aktivitäten auf, die das unterlegen sollen (*Hago deporte los domingos por la mañana...*), aber es werden keine Informationen genannt, die das Gegenteil belegen. Die dritte Frage ist nicht präzise, was das Verstehen erschwert. Im Vergleich mit den anderen Fragen und der Verstehensabsicht, die der Aufgabe übergeordnet ist und die Besetzung der Hauptrolle betrifft, ist sie zudem irrelevant.

Die Lernerstrategien, die in dieser Aufgabe gefördert werden, betreffen zunächst den Aufbau einer Erwartungshaltung an den Text und die Aktivierung von Vorwissen. Durch den einleitenden Text und die kann der Lerner beispielsweise Adjektive voraussagen, die im Hörtext genannt werden. Über die in der 2. Frage benutzten Wendung *¿A qué chico prefieren los profesores...?* können sie gezielt nach der Wendung *Yo prefiero...* suchen, was eine Lernertechnik für die Erschließung von Hinweisen darstellt. Über eventuelle Informationen, die sich aus der Stimmlage der Sprecher ergeben, wie zum Beispiel Euphorie oder Desinteresse, können sie ebenfalls auf die Einstellung der Lehrer gegenüber den Schülern schließen.

Die Aufgabe verpasst die Möglichkeit, eine authentische Verstehensabsicht genügend zu fördern. Diese sollte sich ausschließlich auf die Identifizierung der Besetzung der Hauptrolle beziehen. Die Aufgaben erfordern aber zusätzlich das Heraus-

hören von Details, die in einer authentischen Kommunikationssituation irrelevant wären. Eine gelungene Konzipierung des Textes und der Aufgabe würde zum Beispiel darin bestehen, dass die Lehrer über die ideale Besetzung der Rolle sprechen. Sie würden ausdrücken, welche äußerlichen und charakterlichen Merkmale der Darsteller ihren Vorstellungen nach haben müsste. Diese Details müsste sich der Lerner stichpunktartig notieren. Aufgrund der Beschreibungen der abgebildeten Personen müsste der Lerner dann identifizieren, wer gemeint ist (das entspräche Aufgabe 1) und welche Eigenschaften sie haben. Die Eigenschaften würde er ebenfalls notieren. Die Lehrer würden nicht sagen, für wen sie sich entscheiden. Der Lerner müsste in einer abschließenden Aufgabe selbst schlussfolgern, wem sie die Hauptrolle anbieten werden. Das elaborierende Hörverstehen würde auf diese Weise zusätzlich gefördert werden.

Bei der Aufgabe „Se busca“ in GJ (S. 30/2, Track 9) handelt es sich um eine Durchsage der Polizei, die zwei Verbrecher sucht. Die Anforderung an die Lerner besteht daraus, aus zehn abgebildeten Personen die zwei herauszusuchen, die von dem Polizisten beschrieben werden. Das detaillierte Hörverstehen wird demnach auch in dieser Aufgabe erfordert. Bereits die Textsorte bewirkt, dass die Aufgabe sehr anspruchsvoll ist, denn es handelt sich um eine Funkgerätdurchsage. Die Qualität der sprachlichen Äußerung ist nicht sehr gut, was das Hören beeinträchtigt. Zudem redet der Sprecher relativ schnell, wobei er aber zwischen den beiden Beschreibungen eine Pause lässt. Bezüglich der Lexik ist zu sagen, dass lediglich die Wörter aufgegriffen werden, die vorher in einer anderen Aufgabe von den Lernern bereits angewendet worden sind (*lleva gafas/bigote, es moreno/rubio/un poco gordo*). Beide Personen werden anhand mehrerer Charakteristika beschrieben, was den Anspruch an die Lerner erhöht, denn sie müssen aufmerksam zuhören, um die beiden gesuchten Verbrecher zu identifizieren. Durch die kurze Länge von 37 Sekunden kann der Text jedoch bis zu drei Mal abgespielt werden, damit die Lerner die Möglichkeit bekommen, ihre aufgestellten Hypothesen zu überprüfen.

Die eingesetzten Lernerstrategien betreffen die Aktivierung von Vorwissen und die Erkennung möglicher Verständnisschwierigkeiten. Indem sich der Lerner vor dem Hören bewusst macht, welche Informationen ihn erwarten und welche möglichen Störfaktoren auftreten können, kann er gezielter nach den Informationen suchen und sich durch die Hintergrundgeräusche weniger irritieren lassen. Außerdem kann er eine kompensatorische Strategie einsetzen, wenn er über die genannten Merkmale bereits Personen ausschließen kann. Sofern der Text ein zweites Mal abgespielt wird, kann er seine Hypothesen überprüfen und gegebenenfalls korrigieren.

Die Aufgabe motiviert den Lerner zum Zuhören, denn es stellt für sie ein wirkliches Informationsbedürfnis dar, die gesuchten Verbrecher zu finden. Sie bereitet den Lerner außerdem auf eine authentische Hörsituation vor, in der Hintergrundgeräusche das Verstehen erschweren können. Für diesen Fall müssen die Lerner geeignete Strategien entwickeln, die ihnen erlauben, trotz der erschwerten Bedingungen das Hörziel zu erfüllen.

3. Aufgabe: „Stundenplan“

Die Titel der Aufgaben „El horario de Cristina“ aus LA (S. 69/1b, Track 24) und „El horario de Patricia“ aus GJ (S. 25/8, Track 7) lassen auf ähnliche Anforderungen schließen. Beide Aufgaben sind thematisch mit dem Schulalltag verknüpft, was bewirkt, dass der Lerner eine Hörerwartung an den Text aufbauen kann.

Bei dem Hörtext in LA handelt es sich um einen Dialog zwischen den Geschwistern Cristina und Mario über Cristinas Stundenplan. Die Anforderungen an den Lerner bestehen darin, Fragen in Hinblick auf Cristinas Stundenplan zu beantworten. Dieser ist auf der Lehrbuchseite abgedruckt und wurde in einer vorangegangenen Aufgabe thematisiert, wobei die Lerner Sätze darüber bilden sollten, wann Cristina welches Fach hat. Bei der ersten Frage soll der Lerner den Tag erraten, über den Cristina und Mario sprechen. Mithilfe der Informationen „Fach“ und „Uhrzeit“ kann er den entsprechenden Tag auswählen bzw. die anderen Tage ausschließen. Die zweite Frage bezieht sich auf die Identifikation der Lieblingsfächer, die Cristina nennt. Der andere Sprecher Mario leitet diese Antwort ein, indem er fragt *A ver, ¿qué te gusta?* Der Lerner muss demnach diese Frage und die Antwort von Cristina, die sie mit *Me gusta* einleitet, als Schlüsselbegriffe heraus hören und erschließen, dass dort Cristinas *asignaturas preferidas* genannt werden. Die für die Beantwortung der Fragen relevanten Informationen wechseln sich mit für den Hörer irrelevanten Informationen ab, die nähere Beschreibungen zu Cristinas Lehrern liefern. Für den Lerner besteht demnach eine weitere Herausforderung darin, die relevanten von den irrelevanten Informationen zu trennen.

Fragen 1 und 2 können chronologisch zum Text und nacheinander beantwortet werden. Die Antwort für die dritte Frage befindet sich nicht im Text. Es wird gefragt, an welchen Tagen Cristina ihre beiden Lieblingsfächer hat und anhand der Informationen aus Frage 2 lässt sich diese Frage auch noch nach dem Hören beantworten. Das elaborierende Hörverstehen wird bei dieser Frage im weitesten Sinne gefördert. Die eingesetzten Lernerstrategien betreffen zunächst die Aktivierung des Vorwissens über Schule und den Aufbau einer Hörerwartung, die Themen wie Schule und

Tagesablauf beinhaltet. Dementsprechend kann sich der Lerner die Namen der Fächer und die Uhrzeiten auf Spanisch ins Gedächtnis rufen. Als visuelles Hilfsmittel dient ihm, wie von der Aufgabe vorgesehen, der Stundenplan, anhand dessen er die verstandenen Informationen abgleicht. Das Konzentrieren auf Schlüsselwörter sowie dazugehörige Obergriffe, Synonyme und relevante Wortfelder können ihm dabei helfen, Informationen schneller zu erschließen und zu strukturieren.

Zur Förderung des selektiven Hörverstehens eignet sich diese Aufgabe sehr gut, da explizit gegebene Informationen aus dem Text entnommen werden müssen. Die Schreibleistung der Lerner ist dabei sehr gering. Da der Text weitere, für die Aufgaben irrelevante Informationen enthält, ist die Informationsdichte des Textes relativ hoch, was die Gedächtniskapazität des Lerners zusätzlich belastet.

Bei dem Hörtext in GJ handelt es sich um einen Dialog zwischen einem Lehrer und seinen Schülern, wobei der Sprechanteil des Lehrers klar dominiert. Er diktiert nämlich den Stundenplan am Anfang des neuen Schuljahres und wird nur ab und zu von den Nachfragen seiner Schüler unterbrochen. Die Anforderung an die Lerner besteht darin, die genannten Fächer in den im Lehrbuch vorgegebenen Stundenplan zu notieren. Der Lehrer-Sprecher geht in der Aufzählung der Fächer nicht chronologisch vor, das heißt, Tag für Tag, 2. Stunde nach 1. Stunde usw., sondern springt auch in den Tagen und Uhrzeiten. Daher muss der Lerner in der Lage sein, dem Text folgen zu können. Die Gestaltung und Sprache des Textes hilft dem Lerner dabei, den Ausführungen des Lehrers zu folgen. Zwar nennt der Lehrer relativ schnell die Uhrzeiten und Fächer, lässt aber zwischen den Informationen lange Pausen von bis zu sechs Sekunden. In dieser Zeit verbleiben die sprachlichen Informationen in der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses des Lerners und er hat ausreichend Zeit, die Informationen niederzuschreiben. Außerdem bitten an zwei Stellen im Text Schüler den Lehrer darum, die Informationen zu wiederholen, was dem Lerner die Möglichkeit gibt, seine Notizen zu überprüfen oder zu ergänzen.

Zusätzlich zu den bereits in den anderen Aufgaben erwähnten Lernerstrategien der Aktivierung des Vorwissens und dem Nutzen visueller Verstehenshilfen kann der Lerner bei dieser Aufgabe die im Text auftretenden Wiederholungen zur Überprüfung seiner Antwort nutzen.

Es handelt sich bei dieser Aufgabe um eine authentische Hörsituation, in der sich der Lerner in der Rolle des Adressaten wiederfindet. Er schlüpft in die Rolle eines spanischen Schülers am Schuljahresbeginn, der seinen Stundenplan diktiert bekommt. Die Aufgabe hat dadurch einen starken Lebensweltbezug, da der Lerner die Situation aus seinem eigenen Schulalltag kennt. Die Nachfragen seitens der ande-

ren Schüler verstärken den Eindruck, es handle sich um eine authentische Situation. Der Lerner lernt auf diese Weise auch einen Ausdruck, um Nichtverstehen zu signalisieren oder um Wiederholung zu bitten (*¿Cómo, cómo?*). Mit zweieinhalb Minuten ist der Hörtext im Vergleich zu anderen Texten in GJ zwar relativ lang, es werden aber auch verhältnismäßig viele Informationen übertragen, was die Länge rechtfertigt. Da der Lerner alle Informationen heraushören muss und somit ein detailliertes Hörverstehen gefordert wird, ist die Anforderung an den Lerner höher als in der vergleichbaren Aufgabe in LA.

6.4 Ergebnisse

Hinsichtlich der Förderung des Hörverstehens durch den Einsatz von Strategien weist das Lehrwerk GJ ein stärkeres Potenzial auf als das Lehrwerk LA. Dabei steht sich meines Erachtens LA mit seiner eigenen Konzeption selbst im Weg. Die Hörtexte wirken, obwohl sie überwiegend Alltagsgespräche abbilden wollen, aufgrund der gestellten Dialoge wenig natürlich und spontan. Da sie sich an der grammatischen Progression des Lehrwerks orientieren, wird die Aufmerksamkeit oft auf die sprachlichen Strukturen und Vokabeln gelenkt. Die Texte wirken dadurch oft wie Texte zum Lernen und nicht wie Texte zum Hören (vgl. Solmecke 2003: 8). Die Lerner werden wenig dazu motiviert, eine eigene Verstehensabsicht zu entwickeln, da der Text zu konstruiert und die zu entnehmenden Informationen zu platziert erscheinen. Zudem enthält der Großteil der Hörtexte zusätzliche Informationen, die für das eigentliche Hörziel irrelevant sind. Diese Informationen scheinen den Text aufzuloockern, da es sich oft beispielsweise um Witze oder die Sprecher betreffende zusätzliche Informationen handelt. Da Lerner im Anfangsunterricht jedoch dazu tendieren, alles verstehen zu wollen, besteht die Gefahr, dass sie die Informationen nicht als 'irrelevant' identifizieren und sie ebenfalls zu entschlüsseln versuchen. Dadurch würde ihr Gedächtnis zusätzlich belastet werden, wodurch dessen Aufnahmekapazität sinkt. Außerdem ziehen diese zusätzlichen Informationen den Hörtext nur unnötig in die Länge.

Die Hörtexte in GJ sind in diesem Punkt 'pragmatischer', sie enthalten fast ausschließlich Informationen, die für die Lösung der Aufgaben oder aber auch für die Erfassung der Situation relevant sind. Der Lerner kann die relevanten Informationen schneller erfassen und sich auf diese Weise schneller zurechtfinden im Text. Die Texte in GJ sind sprachlich zwar durchweg anspruchsvoll, da sie sich, anders als in LA, nicht am Produktionsniveau des Lerners orientieren. Dennoch tragen meines Erachtens gerade die Merkmale der gesprochenen Sprache dazu bei, dem Lerner beim Verstehensprozess zu helfen. Sie geben ihm Hinweise, er aus seiner eigenen

Muttersprache kennt. Des Weiteren sind die Texte im Durchschnitt viel kürzer als jene in LA, wodurch sich stets die Möglichkeit ergibt, sie ein zweites oder drittes Mal zu hören ohne den Lerner zu langweiligen.

Der Aspekt des 'hohen Anspruchs' muss angesichts der Analyse der Lehrwerke zudem ohnehin relativiert werden. Merkmale der gesprochenen Sprache im Text fordern den Lerner heraus, komplizierte, nicht eindeutige und für das kommunikative Ziel irrelevante Aufgaben und Informationen *überfordern* den Lerner hingegen.

Es ist daher für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts wichtig, dass Texte und Aufgaben zum Hörverstehen kritisch betrachtet werden. Ein didaktisierter Text, der sich am Produktionsniveau des Lerners orientiert, verheißt nicht automatisch eine einfache Entschlüsselung der Informationen seitens des Lerners. Ein authentischer Text wiederum, der viele Merkmale der gesprochenen Sprache, womöglich Varietäten und Hintergrundgeräusche enthält, ist nicht automatisch schwieriger zu entschlüsseln. Vielmehr liegt es dann an der Aufgabe, die zu diesem Text konkret gestellt wird, inwieweit die Verarbeitung der Informationen gelingt. Ich plädiere angesichts der Ergebnisse der Untersuchung für einen vermehrten Einsatz authentischen Materials im Anfangsunterricht unter der Bedingung, dass die dazu gestellten Aufgaben stärker das globale Verstehen erfordern. Meines Erachtens würde auf diese Weise die Motivation der Lerner steigen, wenn sie aus einem für sie anspruchsvollen Text zum Beispiel heraushören würden, um welche Situation es allgemein geht oder in welcher Beziehung die Sprecher womöglich stehen. Der Kontakt mit authentischem Material sollte vor der korrekten Beantwortung jeder Frage oder dem Erkennen jeder Einzelinformation stehen.

Angesichts des Potenzials zur Förderung von Strategien zum Hörverstehen wurde festgestellt, dass vor allem durch zusätzliche, einleitende Informationen und die Aufgabenstellung selbst der Einsatz von Strategien begünstigt wird. Hierbei ist jedoch meines Erachtens das Potenzial der Aufgaben und Texte, besonders in LA, noch nicht völlig ausgeschöpft. Die untersuchten Texte können dennoch verwendet werden, wenn zum Beispiel die Aufgaben modifiziert werden würden oder auf zusätzliche Verstehenshilfen, wie Bilder oder Hintergrundgeräusche, zurückgegriffen werden würde. Das Hinzuziehen von zusätzlichem Übungsmaterial, das sich nur auf die Förderung des Hörverstehens spezialisiert, könnte die Vielfalt der Hörtexte erhöhen und dem Lehrer Anregungen zu alternativen Aufgaben- und Textkonzeptionen liefern.³⁷

³⁷ An dieser Stelle sei auf eine Leseprobe *Todos oídos* von Susana Martín Leralta (2011) verwiesen. Das Übungsheft bietet neben authentischen Hörtexten und –aufgaben ein kontinuierliches Strategientraining inklusive Reflexion an:

7. Fazit und Ausblick

Das Ziel der Arbeit bestand darin, herauszuarbeiten, welches Potenzial der Einsatz von Strategien für die Förderung des Hörverstehens hat. Um dieses Vorhaben zu realisieren, wurden zunächst die Prozesse, die bei der Sprachverarbeitung ablaufen, sowie die daran beteiligten Komponenten anhand eines Modells dargestellt und erläutert. Es wurde festgestellt, dass es sich um einen hoch komplexen Vorgang handelt, bei dem die Prozesse und Komponenten miteinander agieren. Eine Steuerung von außen ist dabei nur bedingt möglich. Die im folgenden Kapitel dargestellten Besonderheiten des Hörverstehens gaben Aufschluss darüber, dass der Echtzeit-Charakter des Hörverstehens, der vom Prozess selbst bedingt ist, sowie die sprachlichen Merkmale des Inputs einen erheblichen Einfluss auf das Hörverstehen haben. An dieser Stelle wurde angedeutet, dass zumindest über die Modifizierung des sprachlichen Inputs ein Einfluss auf das Hörverstehen von außen genommen werden kann. Das folgende Kapitel brachte Erkenntnisse zum Konzept der (Lerner-)Strategien, die im Sinne eines holistischen Konstrukts eine strategische Vorgehensweise umfassen. Es wurde festgestellt, dass bereits empirisch überprüfte Strategien zum Hörverstehen existieren. Im Kapitel 4 wurden die Erkenntnisse der vorherigen Kapitel zusammengefasst und ergänzt. Der Fokus dabei lag auf den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung des Hörverstehens und der Strategien im Fremdsprachenunterricht. Die Möglichkeiten hinsichtlich des Hörverstehens liegen in der Bereitstellung von Wissen, der Auswahl geeigneter Hörtexte und der Reduzierung von Störfaktoren. Für die Strategien konnte festgestellt werden, dass eine vielfältige Auswahl, die Einführung, Übung und Reflektion dem Lerner das Potenzial von Strategien für seinen Verstehensprozess aufzeigen können. Hinsichtlich des Unterrichts wurde anhand der bildungspolitischen Vorgaben belegt, dass die Vermittlung vielfältiger Strategien zur Förderung des Hörverstehens vorgesehen ist. Die eingehende Beschäftigung mit den Schwierigkeiten, mit denen der Lerner im Anfangsunterricht Spanisch konfrontiert ist, ergab die Erkenntnis, dass er sozusagen wider den natürlichen, muttersprachlichen Prozess auditiven Input verarbeitet. Dieser eingeschränkte Verstehensprozess wird primär durch fehlende Wissensbestände in Bezug auf die neu zu erlernende Fremdsprache bedingt. Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen didaktisch-methodischen Ansätzen führte zur Feststellung, dass das ganzheitliche Übungsmodell in Lehrplänen und Lehrwerken weniger Berücksichtigung findet als der modulare Ansatz, obwohl es ein größeres Po-

URL:

<http://www.klett.de/web/uploads/1193ba2f57895e59c6fea999a1540fbb430208.pdf>
[letzte Einsicht: 10.08.13]

tenzial hinsichtlich der Förderung von Strategien aufweist. Da es den natürlichen Hörverstehensprozess stärker abbildet, werden Lerner angeregt, selbst Strategien zu entwickeln, die sie in ihrem eigenen natürlichen Prozess selbst ja auch automatisch gebrauchen. Hinsichtlich der Konzeption und Gestaltung der Lehrmaterialien wurden ausgehend von den Ansätzen Kriterien genannt, die den Einsatz von Strategien beim Hörverstehen begünstigen. Diese betreffen vor allem grundlegende Merkmale der Hörtexte und Höraufgaben. Die anschließende Untersuchung der Lehrwerke ergab, dass einige der zuvor genannten Kriterien einen wesentlichen Teil dazu beitragen können, ob Strategien beim Hörverstehen von den Lernern eingesetzt werden. Diese Kriterien betreffen vor allem die Länge des Textes, die Dichte der Informationen sowie den Grad der Relevanz, der Interessanztheit und der Authentizität des Textes und der Aufgabe.

Im Hinblick auf das Potenzial der Förderung des Hörverstehens durch Strategien wurde festgestellt, dass Strategien einen erheblichen Beitrag zur Steuerung der kognitiven Prozesse beim Hörverstehen leisten können. In Bezug auf die Auswahl der Hörtexte und Höraufgabe sind jedoch gewisse Kriterien zu beachten. Für die schulische Praxis können die Erkenntnisse übertragen werden und damit den Lehrer anregen, hinsichtlich der Auswahl der Texte und Aufgaben zum Hörverstehen bewusster und kritischer vorzugehen. Es wäre wünschenswert, wenn in Zukunft der Einfluss bestimmter Text- und Aufgabenkriterien auf die Auswahl von effektiven Strategien stärker empirisch erforscht werden würde.

8. Anhang

1. Methodenkompetenz „Gesprochene Texte verstehen“.

Ejercicios 7A

Estrategia

Gesprochene Texte verstehen

Gesprochene Sprache erfassen wir nicht nur durch die Wörter, die wir hören, sondern auch durch Gestik, Mimik, den Tonfall des Sprechers, Geräusche oder die Erwartung, die ein bestimmter Ort in uns weckt. Dies ist besonders hilfreich, wenn wir nicht jedes einzelne Wort verstehen.

- 1 Stellt euch vor, dass ihr in Spanien seid und vor dem abgebildeten Gebäude steht: Was ist das für ein Gebäude? Was werdet ihr dort tun?
- 2 Hört euch den Text von der CD an. Konzentriert euch zunächst besonders auf die nicht-sprachlichen Informationen. Versucht herauszufinden, um was für eine Situation und welche Art von Text es sich handelt.
- 3 Schreibt fünf Wörter auf, an die ihr euch erinnert. Überprüft mit Hilfe der gesammelten Informationen eure bisherigen Vermutungen und überlegt, welche Informationen für euch als Besucher des Bernabé wichtig sein könnten.
- 4 Hört euch den Text ein zweites Mal an und notiert in einer Liste einige der Dinge, die im Bernabé angeboten werden. Vervollständigt eure Liste in einer Gruppe.
- 5 Fertigt für einen Partner / eine Partnerin eine Einkaufsliste mit fünf der genannten Dinge an. Hört den Text noch einmal und ordnet den Produkten auf eurer Liste Preise zu.



Recordad

- Konzentriert euch beim ersten Hören nicht nur auf den Text, sondern auch auf Bilder, Geräusche, Sprechweise und die Sprecher (wie viele? wenn möglich auch: wer?).
- Versucht, die Situation zu erfassen und daraus sowie anhand einiger Wörter abzuleiten, worum es in dem Text geht. Überlegt, welche Einzelheiten wichtig sein könnten.
- Achtet erst beim zweiten Hören auf Details und versucht mit ihrer Hilfe, die Situation besser zu verstehen. Es ist dafür nicht nötig, jedes einzelne Wort zu kennen.
- Vervollständigt eure Notizen beim dritten Hören, wenn ihr die wesentlichen Informationen bereits verstanden habt.

Schreiben während des Hörens kann ablenken und das Verstehen behindern. Macht Notizen deshalb am besten erst nach dem Hören.



ciento siete 107

Aus:

BADE, Peter et al. (2006): *Línea Amarilla 1*. Stuttgart: Klett: 107.

9. Quellenverzeichnis

Bibliographie

ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, Sylwia (2010): Hören und Hörverstehen. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer: 79-83.

ALONSO, Encina/ SANS, Neus (2005) : *Gente Joven 1. Spanischkurs für Jugendliche*. Barcelona: Difusión.

ANDERSON, John R. (2007): *Kognitive Psychologie*. Auflage 6. Heidelberg: Spektrum.

BADE, Peter et al. (2006): *Línea Amarilla 1*. Stuttgart: Klett.

BIMMEL, Peter (2006): Lernstrategien: Pläne (mentalen) Handelns. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Lang: 362-369.

BRANDL, Werner (1997): Versprachlichung im Unterricht: Lern- und gedächtnispsychologische Aspekte. In: *Schulmagazin 5 bis 10 12/1997/3*: 77-80.

BRAUN, Angelika (2009): Hören im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2. Didaktik, Methodik*. Ismaning: Hueber: 69-109.

BUTZKAMM, Wolfgang (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 3. Auflage. Tübingen: Francke.

CARTAGENA, Nelson/ GAUGER, Hans-Martin (1989): *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch. Band 1. Phonetik und Phonologie, Nominalflexematik, Verbalflexematik, Verbalphrase*. Mannheim: Dudenverlag.

CASPARI, Daniela (2013): Methoden, Lernstrategien und Lerntechniken. Begrifflichkeit. In: Küster, Lutz/ Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Mythos Grammatik? Kompetenzorientierte Spracharbeit im Französischunterricht*. Seelze: Kallmeyer: 22-23.

DECKE-CORNILL, Helene/ KÜSTER, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

EUROPARAT. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

FIELD, John (2004): An Insight into Listeners' Problems: Too Much Bottom-Up or Too Much Top-Down? In: *System 32/2004/3*: 363-377.

GIL-TORESANO BERGES, Manuela (2004): La comprensión auditiva. In: Sánchez Lobato, Jesús/ Santos Gargallo, Isabel (Hrsg.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL: 899 - 915.

- GROTJAHN, Rüdiger (1998): Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 32/1998/4: 11-15.
- GROTJAHN, Rüdiger (2005): Testen und Bewerten des Hörverstehens. In Ó Dúill, Micheál/ Zahn, Rosemary/ Höppner, Kristina D. C. (Hrsg.): *Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss*. Bochum: AKS-Verlag: 115-144.
- GROTJAHN, Rüdiger/ TESCH, Bernd (2010): Messung der Hörverstehenskompetenz im Fach Französisch. In: Porsch, Raphaela/ Tesch, Bernd/ Köller, Olaf (Hrsg.): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung: Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann: 125-150.
- GROTJAHN, Rüdiger (2012): Hörverstehen: Konstrukt und Messung. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 41/2012/1: 72-86.
- GRÜNEWALD, Andreas/ KÜSTER, Lutz (2009): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- GLABONIAT, Manuela et al. (2005): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2*. Berlin: Langenscheidt.
- GLABONIAT, Manuela et al. (2005a): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2*. [CD-ROM]. Berlin: Langenscheidt.
- GRAB-KEMPF, Elke (1988): *Kontrastive Phonetik und Phonologie Deutsch-Spanisch*. Frankfurt am Main: Lang.
- HAB, Frank (2006): *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- HEIMES, Alexander (2011): *Psycholinguistic thought meets sociocultural theory. Die integrativen Zusammenhänge von Fachmethodik und Fremdsprachenlernen im bilingualen (Geschichts-)Unterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- HU, Adelheid/ LEUPOLD, Eynar (2008): Kompetenzorientierung und Französischunterricht. In: Tesch, Bernd/ Leupold, Eynar/ Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards Französisch: Konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen: 51-84.
- KIEWEG, Werner (2003): Mentale Prozesse beim Hörverstehen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37/2003/64-65: 18-22.
- KNAPP-POTTHOFF, Annelie/ KNAPP, Karlfried (1982): *Fremdsprachenlernen und – lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- KÜRSCHNER, Christian/ SCHNOTZ, Wolfgang/ EID, Michael (2006): Konstruktion mentaler Repräsentationen beim Hör- und Leseverstehen. In: *Zeitschrift für Medienpsychologie* 18/2006/2: 48-59.

- LUCCHI, Stefano (2008): Hörverstehen. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.): *Lehren – Lernen – Motivation*. Wien: Praesens Verlag: 393-416.
- MANDL, Heinz/ FRIEDRICH, Helmut Felix (Hrsg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- MARX, Nicole (2005): *Hörverstehensleistung im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in "DaFnE"*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- MARTÍN LERALTA, Susana (2007): *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- MEIßNER, Franz-Joseph (2006): Linguistische und didaktische Überlegungen zur Entwicklung von Kompetenzaufgaben im Lernbereich Mündlichkeit (Schwerpunkt Hörverstehen). In: *Französisch heute* 37/2006/3: 240-282.
- NEUMANN, Daniela (2012): *Schwierigkeitsbeeinflussende Merkmale bei Aufgaben zum Hörverstehen im Fach Deutsch in der Sekundarstufe I*. Hrsg. von Becker-Mrotzek/ Bredel, Ursula/ Günter, Hartmut. Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- NEVELING, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- NOLD, Günter/ ROSSA, Henning (2007): Hörverstehen. In: Beck, Bärbel/ Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz: 178-196.
- O'MALLEY, J. Michael/ CHAMOT, Anna/ KÜPPER, Lisa (1989): Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. In: *Applied Linguistics* 10/1989/4: 418-437.
- RAMPILLON, Ute (2003): Lernerstrategien beim Hören und Verarbeiten englischer Texte. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37/2003/64-65: 46-50.
- ROSSA, Henning (2012): *Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache. Eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenzen*. Frankfurt am Main: Lang.
- SEGERMANN, Krista (2000): Eine neue Lehrwerk-Konzeption: Lehrbuch für Lehrer – Lernmaterialien für Schüler. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47/2000/4: 339-348.
- SEGERMANN, Krista (2006): Das Jenaer Reformkonzept "Innovativer Französischunterricht". In: Ludwig, Heidrun (Hrsg.): *Fünf Jahre Zentrum für Didaktik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Will Lütgert*. Jena: Zentrum für Didaktik: 113-122.
- SEGERMANN, Krista (2007): Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen und Basel: Francke Verlag: 295-299.

- SEGERMANN, Krista (2012): *Fremdsprachendidaktik alternativ. Ein Dialog zwischen Theorie und Praxis*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- SOLMECKE, Gert (1993): *Texte hören, lesen, verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- SOLMECKE, Gert (1996): *Authentische Texte – authentisches Hören?* In: Kühn, Peter (Hrsg.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag: 79-92.
- SOLMECKE, Gert (2003): Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 37/2003/64-65*: 4-10.
- STORCH, Günther (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik, theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. 2. Auflage. München: Fink.
- THALER, ENGELBERT (2012): Hörverstehens-Kompetenz. In: Ders. (Hrsg.): *Englisch unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin: Cornelsen: 160-168.
- TÖNSHOFF, Wolfgang (2007): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen und Basel: Francke Verlag: 331-335.
- WENDT, Michael (1993): *Strategien des fremdsprachlichen Handelns. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik. Band 1: Die drei Dimensionen der Lernaltersprache*. Tübingen: Narr.
- WINTER, Heinrich (2000): Sperrmüllaktion: Sammlung überholter Methoden im Englischunterricht der Sekundarstufe I (und darüber hinaus). In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts 47/2000/1*: 80-90.
- WOLFF, Dieter (1998): Lernerstrategien beim Fremdsprachenlernen. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen: 71-77.
- WOLFF, Dieter (1999): Hörverstehen in einer Fremdsprache: Ein psycholinguistisches Ratespiel? In: Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Hörverstehen aus andragogischer Sicht. Sprachlern- und Spracherwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen*. Mainz: Arbeitskreis Sprachandragogik von VHS/ Johannes-Gutenberg-Universität: 17-35.
- WOLFF, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang.
- WOLFF, Dieter (2003): Hören und Lesen als Interaktion: zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 37/2003/64-65*: 11-16.
- WOLFF, Dieter (2009): Strategien im bilingualen Sachfachunterricht. In: *Fremdsprachen lehren und lernen 38/2009*: 137-157.

ZIMMERMANN, Günther (1997): Anmerkungen zum Strategiekonzept. In: Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber: 95-113.

Sitographie

DIFUSIÓN (o. A.): *Gente Joven*.

URL: <http://www.difusion.com/ele/coleccion/metodos/adolescentes/gente-joven/general/>

[letzter Zugriff: 10.08.13]

DUDEN (o. A.): Strategie, die.

URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Strategie>

[letzter Zugriff: 10.08.13]

ERNST KLETT VERLAG (o. A.): *Einstieg in Gente Joven*.

URL: <https://www.klett.de/lehrwerk/gente-joven/einstieg>

[letzter Zugriff: 10.08.13]

ERNST KLETT VERLAG (o. A.): *Konzeption von Línea Amarilla*.

URL: <https://www.klett.de/lehrwerk/linea-amarilla/konzeption>

[letzter Zugriff: 10.08.13]

ERNST KLETT VERLAG (o. A.): *Leseprobe aus Todos oídos*.

URL:

<http://www.klett.de/web/uploads/1193ba2f57895e59c6fea999a1540fbbbeb430208.pdf>

[letzter Zugriff: 10.08.13]

INSTITUT FÜR QUALITÄTSENTWICKLUNG IM BILDUNGSWESEN (IQB) (2009): *Englisch. VERA 8 Handreichung. Testheft C*.

URL: http://www.nibis.de/nli1/allgemein/gosin/vergleich/v8-2009/V8-2009_ENG-Handreichung-TH-C_2009-03-13.pdf

[letzter Zugriff: 10.08.13]

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003.

URL:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf

[letzter Zugriff: 10.08.13]

SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN (Hrsg.) (2006): *Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Grundschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Französisch 1., 2., 3. Fremdsprache. Jahrgangsstufe 3-10. Berlin*.

URL:

http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_franzoesisch.pdf

[letzter Zugriff 10.08.13]

STATISTISCHES BUNDESAMT (o. A.): Allgemeinbildende und berufliche Schulen. Schüler/innen mit fremdsprachlichem Unterricht.

URL:

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenFremdsprachUnterricht.html>
[letzter Zugriff 10.08.13]

10. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Verstehensmodell in Anlehnung an Wolff (2002: 294)	8
Abbildung 2: Mehrspeicher-Modell des Gedächtnisses nach Brandl (1997: 78)	12
Tabelle 1: Auswahl an kommunikativen Strategien der Rezeption nach Glaboniat	26

