



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Zur Bedeutung und Vermittlung von
Hörverstehensstrategien beim Fremdsprachenerwerb“
Dargestellt am Beispiel eines ausgewählten DaF- Lehrwerks

verfasst von

Andrea Garcia

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft

Betreuer:

A.o. Univ. Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich vor allem bei meiner Familie bedanken. Bei meinen Eltern Sylvia und Erwin Pirchegger, die mir immer alles ermöglicht haben, mir stets zur Seite stehen und an mich glauben. Bei meiner Schwester Bettina und meinem Bruder Florian, die mich in allen Bereichen unterstützen.

Besonderer Dank gilt meinem Betreuer Univ.- Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia für seine Geduld und fachkundige Unterstützung während des Diplomarbeitsprozesses.

Außerdem möchte ich mich bei meinem besten Freund und Ehemann Dan Garcia bedanken, für seine aktive Unterstützung während des gesamten Studiums, vor allem für die unzähligen Fahrten zur Bibliothek und seine aufbauenden und motivierenden Worte. Danke, dass es dich gibt!

Zum Abschluss möchte ich auch noch meinem Sonnenschein Aaron danken, der mich jeden Tag zum Lächeln bringt.

Gender Erklärung

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Diplomarbeit die Sprachform des generischen Maskulinums angewendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll.

Inhalt

1. Einleitung.....	9
2. Hörverstehen.....	11
2.1. Entwicklung des Hörens in DaF/DaZ- Unterrichtsmethoden.....	13
2.2. Der Vorgang des Hörens und Verstehens.....	24
2.2.1. Teilprozesse des Hörverstehens.....	26
2.2.2. Zur Rolle des Vorwissens (Wissensgrundlagen).....	29
2.3. Hörverstehen im Fremdsprachenerwerb.....	31
2.3.1. Verstehensprobleme.....	34
2.3.2. Lernziele für Hörverständnis.....	37
2.3.3. Hörstile.....	39
3. Strategien im fremdsprachlichen Hörprozess.....	41
3.1. Definition Strategien.....	41
3.2. Hörverstehensstrategien im Fremdsprachenunterricht.....	42
3.3. Klassifikation von Strategien.....	45
3.4. Klassifikation und Beschreibung einzelner Hörverstehensstrategien im Rahmen dieser Arbeit.....	48
3.4.1. Verstehensformen.....	49
3.4.2. Kognitive Strategien.....	51
3.4.3. Metakognitive Strategien.....	55
3.4.4. Sozial-affektive Strategien.....	56
3.5. Liste der Hörverstehensstrategien.....	57
4. Lehrwerkforschung, Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse.....	60
4.1. Zur Rolle von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht.....	60
4.2. Lehrwerkforschung und -kritik.....	61
4.3. Zur Auswahl des Lehrwerks.....	62
4.4. Kriterien für die Lehrwerkanalyse.....	62
4.4.1. Konzeption des Lehrwerks.....	63
4.4.2. Repräsentanz der Verstehensstrategien.....	63
5. Lehrwerk ‚em - Brückenkurs‘.....	64
5.1. Konzeption des Lehrwerks.....	64
5.1.1. Lernziele.....	64
5.1.2. Struktur des Lehrwerks.....	64

5.1.3. Sprachdidaktische Konzeption.....	65
5.1.4. Das Lehrerhandbuch.....	66
5.2. Repräsentanz der Verstehensstrategien im Kursbuch.....	67
5.2.1. Lektion 1.....	68
5.2.2. Lektion 2.....	70
5.2.3. Lektion 3.....	71
5.2.4. Lektion 4.....	72
5.2.5. Lektion 5.....	74
5.2.6. Lektion 6.....	76
5.2.7. Lektion 7.....	78
5.2.8. Lektion 8.....	80
5.2.9. Lektion 9.....	81
5.2.10. Lektion 10.....	83
5.3. Übersichtliche Darstellung der im Kursbuch <i>em-Brückenkurs</i> vermittelten Hörverstehensstrategien.....	85
5.4. Repräsentanz der Verstehensstrategien im Arbeitsbuch.....	87
5.5. Zusammenfassung.....	87
6. Resümee.....	90
7. Literatur.....	92
Anhang	
Zusammenfassung.....	99
Abstract.....	100
Curriculum Vitae.....	101

1. Einleitung

Im alltäglichen Leben spielt das Hörverständnis eine ganz wesentliche Rolle. Wir hören eigentlich ständig, sei es auf der Straße, in Lokalen, zu Hause oder in der U-Bahn. Wir hören viel mehr als wir schreiben, lesen oder auch sprechen. Es scheint oft so, als ob das Hören ein passiver Vorgang sei, weil er in der Erstsprache automatisch verläuft. Allerdings bedeutet, etwas zu hören, nicht zwingend, auch etwas zu verstehen. Als Hörer muss man sich mit dem Gehörten aktiv auseinandersetzen, um es auch verstehen und verarbeiten zu können. In der Erstsprache geschieht dies meist unbewusst. Beim Fremdsprachenerwerb allerdings zeigt sich schnell, dass das Verstehen nicht so automatisch passiert, wie in der Erstsprache (vgl. Solmecke 1992, 4). Das Hauptinteresse der vorliegenden Arbeit liegt darin herauszufinden, wie das Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht effizient unterstützt werden kann.

Durch zahlreiche Untersuchungen zum Hörverständnisprozess wurde der Verwendung von Verstehensstrategien eine immer bedeutsamere Rolle zugewiesen. In der Fachliteratur kann man verschiedene Strategien finden, die es Lernenden erleichtern sollen, gesprochene Sprache zu verstehen. Diese Strategien, die in der Erstsprache ständig und automatisch eingesetzt werden, lassen sich auch im Fremdsprachenerwerb einsetzen. Sie sind also lern- und lehrbar. Verstehensstrategien sollen Lernende dabei unterstützen, effektiver mit Hörtexten umzugehen und dadurch besser verstehen zu können. Sie sollen im Unterricht vermittelt, angewendet und trainiert werden.

In der vorliegenden Arbeit sollen vor allem die Rolle und die Bedeutung von Hörverstehensstrategien herausgearbeitet werden. Es soll gezeigt werden, wie die Vermittlung und Anwendung von Hörverstehensstrategien im Fremdsprachenunterricht miteinbezogen werden kann. Um dies an einem Beispiel zu veranschaulichen, wird in dieser Arbeit ein DaF-Lehrwerk auf das Vorhandensein sowie die Darstellung von Verstehensstrategien untersucht.

Es soll erörtert werden, welche Verstehensstrategien in der Literatur bereits bekannt bzw. erforscht sind und wie sie den Hörverstehensprozess beeinflussen. Weiters soll beschrieben werden, wie diese Strategien im Fremdsprachenunterricht vermittelt und von den Lernenden umgesetzt werden können. Die Analyse eines DaF-Lehrwerks wird vorgenommen, um zu zeigen wie, die im theoretischen Teil der Arbeit gefundenen Hörverstehensstrategien repräsentiert und vermittelt werden. Das Lehrwerk wird anhand einer Kriterienliste

untersucht und analysiert. Es soll in dieser Arbeit folgenden Forschungsfragen nachgegangen werden:

- Welche Rolle spielen Verstehensstrategien beim fremdsprachlichen Hören?
- Führt der Einsatz von Verstehensstrategien zu einem leichteren bzw. besseren Verständnis?
- Wie werden Verstehensstrategien im analysierten Lehrwerk dargeboten?
- Kann das analysierte Lehrwerk Lernende bei der Entwicklung, Umsetzung und eigenständigen Anwendung von Verstehensstrategien unterstützen?

Um diese Fragen beantworten zu können, soll in erster Linie vorhandene Literatur, die sich mit Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht sowie mit Strategievermittlung auseinandersetzt, untersucht werden. Weiters wird ein DaF-Lehrwerk analysiert, um herauszufinden, ob darin Verstehensstrategien vermittelt werden und wenn ja, wie diese dargestellt werden. Ich habe ein Lehrwerk ausgewählt, das ich, im Zuge meiner eigenen Tätigkeit als Unterrichtende, bereits des Öfteren verwendet habe.

Den Hauptteil der Arbeit bildet der Theorieteil, in dem ein Überblick über die vorhandene Literatur zum Thema geschaffen werden soll. Zuerst wird die Entwicklung der Fertigkeit Hören im Wandel der Unterrichtsmethoden dargestellt. Dabei soll gezeigt werden, welchen Stellenwert die Fertigkeit Hören in den verschiedenen Methoden einnimmt bzw. eingenommen hat. Danach sollen der Vorgang des Hörens und des Verstehens sowie seine Teilprozesse beschrieben werden. Weiters soll die Rolle des Hörverstehens beim Fremdspracherwerb hervorgehoben werden. Hierbei wird auch auf Verstehensprobleme, die während des Hörens entstehen können, auf Lernziele, sowie auf unterschiedliche Hörstile eingegangen. Das darauffolgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Begriff Strategie, der hier sowohl allgemein, als auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts definiert wird. Im nächsten Teil soll versucht werden, verschiedene Strategien, die sich in der Literatur finden lassen, zu klassifizieren. Daran anschließend werden schließlich die Verstehensstrategien, die für die im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführten Lehrwerksanalyse verwendet wurden, klassifiziert und in einer Liste zusammengefasst.

Im zweiten, empirischen Teil, erfolgt nun die Analyse eines ausgewählten DaF-Lehrwerks. Die Analyse soll als Beispiel dienen, um zu zeigen, wie in einem Lehrwerk mit der Darstellung und Vermittlung von Verstehensstrategien umgegangen wird. Hier soll zunächst auf die Rolle von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht eingegangen werden und

der Stand der Lehrwerkforschung und -kritik beschrieben werden. Danach sollen die Ziele und Methoden der in dieser Diplomarbeit durchgeführten Lehrwerksanalyse dargestellt werden. Weiters wird die Auswahl des Lehrwerks kurz begründet. Schließlich werden die Kriterien der Analyse beschrieben und in einer übersichtlichen Kriterienliste zusammengefasst. Nach der Analyse des Lehrwerks erfolgen eine kurze Zusammenfassung sowie eine tabellarische Übersicht der Ergebnisse. Ein umfangreiches Resümee bildet schließlich den Abschluss dieser Arbeit.

Ziel der Arbeit ist es, anhand vorhandener Literatur aufzuzeigen, wie wichtig eine intensive Hörverstehensschulung im Fremdsprachenunterricht ist. Außerdem soll zum Ausdruck gebracht werden, wie die Anwendung geeigneter Strategien Lernende beim Hören und Verstehen unterstützen können. Da Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, soll in dieser Arbeit ein DaF-Lehrwerk exemplarisch auf die Vermittlung von Verstehensstrategien untersucht werden. Dadurch kann beispielsweise aufgezeigt werden, dass eine begründete Lehrwerksauswahl zu einer effizienteren Hörverständnisschulung beitragen könnte.

2. Hörverstehen

Hören ist einerseits die Fähigkeit, Schall aufzunehmen, und andererseits das Verhalten, mit dem Gehörten umzugehen (Eggers 1996, 13). Verstehen ist die „aktive Interpretation einer Sprecheräußerung und die Durchführung der in der Sprecheräußerung enthaltenen Handlungsanweisungen“ (Wolff 1983, 285). Das menschliche Ohr nimmt die Schallwellen eines akustischen Reizes auf und leitet diese zur Verarbeitung ans Gehirn weiter (vgl. Klinglmair 2008, 10). Diese Verarbeitung erfordert einiges an Leistung vom menschlichen Gehirn. Das physikalische Schallereignis wird vom äußeren Ohr über das Mittel- und das Innenohr als elektrisches Signal ins Gehirn weitergeleitet und dort entsprechend interpretiert. Dadurch ist es uns möglich, Geräuschquellen akustisch wahrzunehmen, zu analysieren und zu unterscheiden. Diese hohe Diskriminationsleistung ist grundlegend für unser Sprachverständnis (vgl. Leubolt 2006, 9). Krumm (2001, 1086) bezeichnet Hören, also die akustische Aufnahme von Sprache, als die zentrale Voraussetzung für den Erwerb der Muttersprache. Betont werden muss an dieser Stelle auch die Tatsache, dass der Spracherwerb nicht ausschließlich durch akustische Wahrnehmung stattfinden kann. Auch gehörlose Menschen entwickeln von sich aus ein linguistisches System, das die zentralen

Eigenheiten der Lautsprache teilt: Abstraktheit der Strukturen, Arbitrarität der Zeichen, Differenzierung von grammatischen Indizes (Wortbildung, syntaktische Beziehungen) (vgl. Buttaroni/ Knapp 1988, 12). Kinder, die gehörlos sind und schon früh Zugang zur sprachlichen Kommunikation mit Erwachsenen über die Gebärdensprache finden, können, ähnlich wie Hörende, ein ausdifferenziertes, höchst kompliziertes linguistisches System entwickeln. Dadurch steht ihnen der Gebrauch der Sprache genauso offen wie der hörenden Gemeinschaft (vgl. ebd.).

Wenn wir etwas hören, können wir bis zu einem bestimmten Grad selbst entscheiden, was und wie laut wir hören. Das Ohr verfügt über eingebaute Verstärker und Schalldämpfer, die selektiv Lautes leiser machen und leise Klänge verstärken können (vgl. Leubolt 2006, 9). Weiters können wir jenen akustischen Stimuli, die uns interessieren, besondere Aufmerksamkeit schenken. Dazu blendet das Gehirn störende Nebengeräusche wie z.B. Verkehrslärm aus oder schwächt diese ab. Wahrnehmungen von akustischen Reizen sind folglich nicht nur abhängig von den physikalischen Gegebenheiten, sondern auch von der persönlichen und individuellen Interpretation der Hörenden (vgl. ebd.).

Leubolt (2006, 11) weist darauf hin, dass das sprachliche Hören wichtige soziale Funktionen hat, da der Mensch als soziales Lebewesen konditioniert ist auf Wahrnehmung von Sprache und das Gehör Sprache aufnimmt. Ein Mensch der nicht normal hören kann, wird automatisch von einem großen Teil des medialen Informationsflusses ausgeschlossen, aber auch in seinen sozialen Kompetenzen eingeschränkt. Oftmals zeigt sich die gesellschaftliche Bedeutung des Hörsinns erst dann, wenn er nicht mehr einwandfrei funktioniert. Speziell ältere Menschen sind davon betroffen. Sie sprechen von schwerwiegenden seelischen Auswirkungen durch Schwerhörigkeit in Zusammenhang mit ihrer veränderten Kommunikationsfähigkeit (vgl. Leubolt 2006, 11). Wenn beispielsweise auf überhörte oder missverstandene Fragen nicht oder unpassend geantwortet wird, wirkt so jemand schnell abwesend, durcheinander oder gar intellektuell minderbemittelt und erlebt dadurch im schlimmsten Fall ein Abdriften in die soziale Isolation (ebd.). Buttaroni & Knapp (1988, 12) sehen Hören und Verstehen als Ausgangspunkt und wichtigste Grundlage jeglichen Spracherwerbs, egal ob Muttersprachen- oder Fremdsprachenerwerb.

Wie bereits erläutert, spielt das Hören in der Erstsprache eine äußerst wichtige Rolle:

„Im alltäglichen Gebrauch der Sprache dominiert das Hören, nach Barker (1971, 3) mit 42%, gefolgt vom Sprechen mit 32%, dem Lesen mit 15% und schließlich dem Schreiben mit 11%. Die Fähigkeit,

gesprochene Sprache verstehen und verarbeiten zu können, ist eine unverzichtbare Grundbedingung für die erfolgreiche Teilnahme an mündlicher Kommunikation“ (Solmecke 2001, 893).

Auch beim Erwerb einer Fremdsprache steht das Hörverständnis im Zentrum, da es die Grundlage für die Teilnahme an mündlicher Kommunikation bildet. Im Fremdsprachenunterricht werden bestimmte Prioritäten gesetzt, indem man beispielsweise den mündlichen Fertigkeiten Vorrang vor den schriftlichen einräumt. Die rezeptiven Fertigkeiten haben ohnehin eine ‚natürliche‘ Priorität, da man eine Sprache, die man nicht versteht, auch nicht sprechen oder schreiben kann (vgl. Solmecke 1993, 30). Im Normalfall ist es so, dass wir mehr hören, als wir sprechen und mehr lesen, als wir schreiben. Nach Heyd (1991, 108) stehen insgesamt die rezeptiven zu den produktiven Sprachtätigkeiten im Verhältnis 5:2. Im Unterricht sollen die Lernenden auf das Hören im Alltag vorbereitet werden.

Laut Borgwardt (1993, 109) hat das Hörverstehen Basisfunktion beim kommunikativ orientierten Spracherwerb. Er bezeichnet es als notwendige Bedingung und Grundlage

- für die erfolgreiche Kommunikation mit anderen Partnern, die die Fremdsprache sprechen,
- für die Aufnahme der von Massenmedien verbreiteten kulturkundlichen und anderen Informationen über das Zielsprachenland,
- für die Orientierung in Alltagssituationen im Geltungsbereich der Fremdsprache (ebd.).

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist vor allem die Ausbildung der mündlichen Kommunikation. Aus diesem Grund muss er sich intensiv um die Entwicklung der Fertigkeit Hörverstehen bemühen (vgl. Solmecke 2001, 893).

2.1. Entwicklung des Hörens in DaF/DaZ- Unterrichtsmethoden

In der Methodik des Fremdsprachenunterrichts unterscheidet man zwischen den vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Hören und Lesen zählen zu den rezeptiven, Sprechen und Schreiben zu den produktiven Fertigkeiten. Die heutige Fremdsprachendidaktik fordert eine Integration aller vier Fertigkeiten in den Unterricht. Dies spiegelt sich auch in den heutigen Lehrwerkskonzeptionen wieder, die ebenfalls versuchen, alle vier Fertigkeiten miteinzubeziehen (vgl. Klinglmair 2008, 10ff).

In der Vergangenheit wurde das Hörverstehen in mehrfacher Hinsicht zu Recht als vernachlässigte Fertigkeit bezeichnet (Solmecke 2001, 893). Der traditionelle Sprachunterricht setzte seinen Fokus vor allem auf die Aussprache, das Sprechen, die Grammatik, das Übersetzen und die Lektüre. Hörverstehen wurde als etwas Selbstverständliches angesehen, das die Lernenden sich automatisch aneignen würden und das im Unterricht nicht explizit behandelt werden müsse (vgl. Dahlhaus 1994, 12). Neuner (1985, 129) merkt an, dass Hörtexte in der Grammatik-Übersetzungs-Methode vernachlässigt wurden und in der audiolingualen Methode sprachlich „kontrolliert“ wurden. Die audiolinguale und audiovisuelle Methode rückte Hören und Sprechen zwar ins Zentrum der Spracharbeit, aber dennoch beschränkte sich Hörverstehen eher auf Hören und Nachsprechen (vgl. Dahlhaus 1994, 12). Erst Mitte der 70-er Jahre, mit dem Einsetzen der kommunikativen Wende, wurde der Hörverstehensschulung mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Es kommen vermehrt authentische Texte zum Einsatz, die nun nicht mehr total, sondern global oder selektiv verstanden werden sollen (vgl. Paschke 2000,6).

Im Anschluss soll nun gezeigt werden, welche Bedeutung das Hörverständnis in den unterschiedlichen Unterrichtsmethoden hatte bzw. wie es sich im Laufe der Zeit entwickelt hat. Ich werde hierbei zuerst auf die konventionellen Methoden eingehen. Die Grammatikübersetzungsmethode, die Direkte Methode, die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode und die Kommunikative Didaktik zählen zu den konventionellen Methoden und werden hier, in Anlehnung an Neuner/ Hunfeld (1993) und Dahlhaus (1994), genauer beleuchtet. Danach werde ich auch drei der sogenannten ‚alternativen‘ Methoden beschreiben, und zwar die Suggestopädie, den Natural Approach und das Fremdsprachenwachstum.

Grammatikübersetzungsmethode (GÜM)

Die Grammatikübersetzungsmethode wurde in Europa im 19. Jahrhundert auf den neusprachlichen Unterricht (Französisch, Englisch) übertragen. Als Vorbild diente der Unterricht der ‚alten Sprachen‘ (Griechisch, Latein), die den Sprachunterricht in den Gymnasien beherrschten (vgl. Neuner/ Hunfeld 1993, 19). Das klassische Konzept der GÜM geht von einer homogenen Lernergruppe aus. Es wird angenommen, dass die Gruppe über die gleiche Ausgangssprache verfügt, dass das Alter und auch der Kenntnis- und Bildungsstand derselbe ist (ebd.).

Im Vordergrund der Grammatik-Übersetzungsmethode stehen, wie der Name schon sagt, die Grammatik sowie das Übersetzen. Die Methode sieht in der Beherrschung der Grammatik auch gleichzeitig die Beherrschung der Sprache. Die Grammatik gilt somit als das Hauptelement der Lernstoffprogression und ist das übergreifende Lernziel (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, 19). Die Übersetzung ist das Ziel der Anwendung der Fremdsprache. Eine korrekte Übersetzung gilt als Indikator für eine wirkliche Beherrschung der Fremdsprache (ebd.).

Wie bereits erwähnt, war das Hörverstehen im fremdsprachlichen Deutschunterricht lange Zeit eine vernachlässigte Fertigkeit. Bei der GÜM spielte das Hörverstehen keine bedeutende Rolle. Dies zeigt sich auch in den Lehrbüchern, die während dieser Methode verwendet wurden. Schwerpunkte der Lehrbücher sind Grammatik, Übersetzung und Lesen/Schreiben. Es gab noch kein unterstützendes Tonmaterial zu den Lehrwerken (vgl. Dahlhaus 1994, 29). Die Fremdsprache wurde im Unterricht einzig und allein durch die Lehrerstimme gehört, und zwar durch lautes Vorlesen der Texte, Fragen stellen, Erklärungen der Vokabeln sowie Korrigieren in der Zielsprache (vgl. Dahlhaus 1994, 39).

Direkte Methode

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts löste die sogenannte direkte Methode die Grammatik-Übersetzungsmethode ab. Sie gilt auch als Vorläuferin der audiolingualen Methode. Anliegen der direkten Methode war eine Orientierung weg von der bisher praktizierten starren GÜM hin zum aktiven Fremdsprachenunterricht. Gesprochene Sprache wurde ins Zentrum des Unterrichts gerückt und Alltagssprache erstmals miteinbezogen (vgl. Klinglmair 2008, 11). Die Fremdsprache soll ‚direkt‘ vermittelt werden. Das bedeutet, dass die Muttersprache so weit wie möglich aus dem Unterricht ausgeklammert werden soll. Die Lernenden sollen nämlich die Fremdsprache nicht mit der Muttersprache vergleichen, sondern sich ein selbständiges Sprachsystem aufbauen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, 33).

Die aktive mündliche Sprachbeherrschung steht im Vordergrund des Unterrichts. Aus diesem Grund wird auch der Ausspracheschulung besondere Beachtung geschenkt und es werden Erkenntnisse aus der Phonetik in den Fremdsprachenunterricht miteinbezogen (vgl. Kitzler 2011, 49).

Im Unterricht rückte das Gespräch in der Zielsprache ins Zentrum. Die Fremdsprache soll in erster Linie durch Zuhören, also auditiv, erlernt werden. Der Lehrperson kommt hierbei die Rolle eines Sprachmodells zu, das die Schüler nachahmen sollen. Die Fremdsprache wird durch Hören und Nachsprechen erworben bzw. gefestigt (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, 37).

Audiolinguale und Audiovisuelle Methode

Die audiolinguale Methode, die sich später zur audiovisuellen Methode weiterentwickelte, baut auf der direkten Methode auf. Sie wurde in den 40-er Jahren in den USA entwickelt.

Vor der Zeit der audiolingualen Methode wurde Hörverständnis noch nicht wirklich geschult. Erst nach dem zweiten Weltkrieg setzte sich die Erkenntnis, dass „[...] Fremdsprachen in erster Linie mit dem Ziel gelernt werden, sie auch in konkreten Situationen anzuwenden“ (Dahlhaus 1994, 39), mehr und mehr durch. Die audiolinguale Methode fördert den natürlichen Spracherwerb, das heißt es wird gefordert, die Fremdsprache so zu lehren, wie die Mutter ihr Kind die Muttersprache lehrt. Sprache gilt als ein Bündel von Sprechgewohnheiten, als verbales Verhalten (vgl. Heyd 1991, 29).

Kommunikationsfähigkeit wird in den Vordergrund gestellt. „Ziel ist das Sprachkönnen, nicht das Sprachwissen (wie in der GÜM)“ (Neuner/ Hunfeld 1993, 61). Die Fertigkeiten Hören und Sprechen werden vor den Fertigkeiten Lesen und Schreiben behandelt; das Mündliche kommt vor dem Schriftlichen (vgl. Kitzler 2011, 50). Technische Hilfsmittel, wie Tonbänder, nahmen einen wichtigen Platz innerhalb dieser Methode ein. Nun war es möglich, authentisch gesprochene Sprache im Unterricht zu hören (vgl. Klinglmair 2008, 11). Der Einsatz des sogenannten Sprachlabors war der Beginn eines strukturierten Trainings des Hörverstehens und der Aussprache. Die Lernenden können dabei individuell mit authentischen Sprechmodellen in der Zielsprache arbeiten (ebd.). Das Sprachlabor bietet Schülern die Möglichkeit, viele unterschiedliche Sprecher zu hören. Dies ist vor allem vorteilhaft, wenn die Lehrperson kein Muttersprachler ist (vgl. Neuner/ Hunfeld 1993, 57).

Im Vordergrund des Unterrichts steht der Dialog. Er wird als Modell für Alltagsgespräche gestaltet, indem zum Beispiel neuer Lernstoff eingebettet wird oder umgangssprachliche Elemente aufgegriffen werden (vgl. Dahlhaus 1994, 47). Dahlhaus (1994, 47) kritisiert, dass die Dialoge allerdings oft unecht und komisch wirken, da sie sehr starr auf eine Grammatik-Wortschatz-Progression ausgerichtet sind. Außerdem meint sie, dass einer systematischen Schulung des Hörverstehens sehr enge Grenzen gesetzt waren, obwohl gerade das eines ihrer Hauptanliegen war.

Typische Übungsformen der audiolingualen Methode waren: Ergänzung eines Lückentexts, Übungen zur Ausspracheschulung, Satzbildungen nach vorgegebenem Muster, Umformungsübungen, Wortschatzübungen, Nachspielen von Modelldialogen, Satzschalttafeln etc. (vgl. Klinglmair 2008, 12).

In der audiolingualen Methode wurde das Hören und Sprechen ins Zentrum der Spracharbeit gerückt. Allerdings gab es, obwohl die Alltagssprache im Vordergrund stand,

keine speziellen Übungen für das Hörverstehen. Es kamen zwar Kassetten und Sprachlabore zum Einsatz, aber dennoch beschränkte sich Hörverständnis auf Hören und Nachsprechen, Hören und Antworten sowie Hören und Umformen von gehörten Sätzen (*pattern drill*) (Dahlhaus 1994, 12). Dahlhaus (1994, 167) kritisiert weiters, dass die natürliche Sprechgeschwindigkeit keine Berücksichtigung fand, sondern die Texte langsam und betont gesprochen wurden. Dadurch können die Lernenden nicht ausreichend auf echte kommunikative Alltagssituationen im Zielsprachenland vorbereitet werden. Die Kontrolle des Hörverstehens in der audiolingualen Methode ist, für Dahlhaus (1994, 45), ebenfalls ein Kritikpunkt, denn es werden vorrangig offene Fragen benutzt, die erst nach dem Hören gestellt werden. Dadurch können Lernende sich nicht auf bestimmte Informationen konzentrieren. Die Unterteilung in Fragen zum Globalverstehen und zum Detailverstehen ist für Dahlhaus(1994, 167) ein Pluspunkt. Jedoch wertet sie es als negativ, dass in allen Texten beide Formen von Fragestellungen verwendet werden, denn dadurch müssen die Texte immer global und detailliert verstanden werden (ebd.).

Die audiovisuelle Methode ist eine Art Weiterentwicklung der audiolingualen Methode. Das Unterrichtsprinzip der audiovisuellen Methode besteht darin, Sprache mit optischem Anschauungsmaterial zu verbinden (vgl. Kitzler 2011, 51). Ein akustischer Reiz wird mit einem visuellen Reiz verknüpft, so dass beide eine Bedeutungseinheit bilden. Visuelle Medien sind nun wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Eschbacher 2010, 7). In einer Unterrichtseinheit erfolgt zunächst die Präsentation eines Bildes oder einer Bilderfolge und eines auf Tonband aufgenommenen Dialogs. Danach erfolgt eine Erklärung der Bedeutungen einzelner Gesprächseinheiten und die Dialoge werden, durch mehrfaches Wiederholen von Bild und Text, auswendig gelernt. Abschließend sollen die Lerner eigene Dialoge zu den Bildern machen (vgl. Neuner/ Hunfeld 1993, 65).

Sowohl die audiolinguale als auch die audiovisuelle Methode legt vorrangig Wert auf die gesprochene Sprache. Beide verwenden einfache Modellsätze zum Üben einzelner Satzstrukturen (*pattern drills*), lassen die verschiedenen *patterns* auswendig lernen und verwenden technische Hilfsmittel im Unterricht (vgl. Kitzler 2011, 51).

Kommunikative Didaktik

Die audiolinguale Methode wurde Anfang der 70-er Jahre durch die kommunikative Didaktik abgelöst. Das zentrale Ziel ist es, den Lernenden sprachlich adäquates Verhalten

beizubringen. Sie sollen in der Lage sein in alltäglichen oder beruflichen Situationen kommunikativ zu handeln (vgl. Dahlhaus 1994, 47).

Sprache wird nun nicht mehr rein als System angesehen, sondern als Mittel der Verständigung. Für den Bereich Hörverständnis bedeutet dies, dass der Fokus auf Hörsituationen liegt, die im Alltag bewältigt werden müssen. Der Unterricht soll sich an Gesprächen aus Alltagssituationen orientieren und die natürliche Sprachanwendung in den Vordergrund stellen (vgl. Klinglmair 2008, 12).

Verwendet werden neu entwickelte, abwechslungsreiche Übungsformen (vor dem Hören, während des Hörens, nach dem Hören), die genau auf den jeweiligen Lernzweck abgestimmt sind (vgl. Dahlhaus 1994, 48). Auch die unterschiedlichen Hörstile, wie detailliertes, selektives oder globales Hören wurden entwickelt und im Unterricht angewendet (vgl. Klinglmair 2008, 12).

Eine wichtige Errungenschaft der kommunikativen Didaktik, sieht Dahlhaus (1994, 48) in der Orientierung an den Lernenden. Dies bedeutet eine Berücksichtigung der individuellen Interessen, Fähigkeiten, Motivation und Lernbedürfnisse (ebd.). Solmecke (2001, 893) betont die Tatsache dass, die Lernenden keine passiven Rezipienten von Lernstoff mehr sind, sondern eine aktive Rolle beim Fremdsprachenerwerb einnehmen. Auch das Hörverstehen wurde seitdem nicht mehr als eine rein passive Fertigkeit angesehen, die ausschließlich der Entwicklung des Sprechens dient. Stattdessen wurde erkannt, dass sie „eine eigenständige, sehr aktive und außerordentlich komplexe Vorgänge umfassende Fertigkeit ist“ (ebd.). Solmecke (2001, 894) beklagt allerdings, dass der Fremdsprachenunterricht die Fertigkeit Hören, im Vergleich zu anderen Übungsgegenständen, immer noch vernachlässige und ihr nicht die, ihr gebührende Aufmerksamkeit schenke.

Im Anschluss wird nun auf die sogenannten ‚alternativen‘ Methoden eingegangen. Präsentiert werden jene Methoden, in denen die Fertigkeit Hören wesentliche Bedeutung hat. Als alternative Methoden bezeichnet man solche, die sich von herkömmlichen Lernablaufskonzepten abgrenzen. Ihre Ansatzpunkte sind allgemein-pädagogischer Natur. Im Mittelpunkt der methodischen Überlegungen stehen, so der Anspruch der Methoden, der Mensch als Ganzes, die Humanisierung des Unterrichts und die Gestaltung einer positiven Unterrichts Atmosphäre (vgl. Ortner 2007, 234).

Suggestopädie, Superlearning

Die Suggestopädie wurde in den 60-er Jahren von Georgi Lozanov als Lernmethode aus Forschungsergebnissen der Suggestologie entwickelt. Als Suggestologie wird die Wissenschaft von den unbewussten Wahrnehmungsprozessen bezeichnet. Wahrnehmungsprozesse seien allerdings zu komplex, als dass sie allein mit dem Bewusstsein verarbeitet werden könnten (vgl. Ortner 1998, 37). Das Lernen wird als Vorgang beschrieben, der die spezifischen Verarbeitungsweisen sowohl der linken, als auch der rechten Gehirnhälfte aktiviert und sie miteinander verbindet. Suggestopädie geht von ungenutzten Reservekapazitäten des menschlichen Gehirns aus, die durch bestimmte Lernverfahren aktiviert werden können (vgl. Klinglmair 2008, 13). Um das ungenutzte Gehirnpotential zu aktivieren, werden methodische Mittel der Entspannung und der Infantilisierung sowie Routinen als Entlastung vorgeschlagen. Als weitere Hilfsmittel beim L2-Lernen werden die begleitende Markierung der Sprechfähigkeit wie Mimik, Gesten, Bewegung sowie eine besondere Art der Intonierung und Rhythmisierung des Lehrervortrags genannt (vgl. Ortner 1998, 38ff).

Um einen Entspannungszustand zu erreichen, wird vor allem Musik, die den Unterricht untermalt, verwendet. Dadurch rücken zielsprachige Texte in die Nähe der peripheren Reize und können, so die Annahme, durch das Unbewusste erfasst werden (ebd.). Ziel der Suggestopädie ist es, dass große Mengen von L2-sprachlichen Elementen schnell und mühelos aufgenommen werden können (vgl. Ortner 1998, 43).

In einem typischen suggestopädischen Sprachkurs werden 6-10 dialogisch aufgebaute Lektionen durchgearbeitet. Im Unterricht werden Texte in sogenannten Lernkonzerten vorgetragen, die in verschiedenen Phasen ablaufen. Die Lehrperson liest den Text vor, wobei sie sich besonders auf die Intonation (Rhythmus, Tonhöhe, Tonstärke, etc.) konzentriert (vgl. Klinglmair 2008, 13). Das Lesen wird von klassischer Musik begleitet und die Lehrperson versucht ihre Stimme der Musik anzupassen. Durch die Musik und die Intonation der Sprechstimme soll es den Lernenden erleichtert werden, den Text aufzunehmen und zu speichern. Nach den Phasen der Präsentation folgen die Übungsphasen, in denen das Gehörte von den Lernenden angewendet und trainiert wird (ebd.).

Die Methode der Suggestopädie beruht sehr stark auf Entspannungsübungen. Es wird vor allem zugehört. Die Lernenden können die Übersetzung der L2-Texte mitlesen bzw. werden die Texte nach dem Hören nachgesprochen und in Übungsgesprächen eingebracht. Die zentrale Lehrtechnik der Suggestopädie ist das, auf die klassische Musik abgestimmte, rhythmische, intonatorische sowie ‚neutrale‘ Vorlesen der Lektionstexte (vgl. Ortner 1998,

43). Durch den erreichten Entspannungszustand haben die Lernenden keine Angst davor, Fehler zu machen, und fühlen ihre Sprachlernfähigkeiten durch die besondere Methode optimal gestützt (vgl. Ortner 1998, 44).

Positiv bewertet Ortner (1998, 47) die ‚Entspannung der Lernenden‘ als methodischen Faktor, da sich die Methode dadurch von rein kognitiv ausgerichteten Lernkontexten abgrenze. Sie kritisiert jedoch das L2- Lernkonzept der Methode. Sie bezeichnet es als unnachvollziehbares Konzept, das unterrichtsmethodische Entscheidungen nicht ausreichend legitimiere. Dadurch fehle es der Methode an den Grundvoraussetzungen für produktive Weiterentwicklungen (ebd.). Weiters meint sie, dass das strikt vorgegebene Material, die Lehrerautorität sowie die streng einzuhaltenden Unterrichtsphasen den Lernenden keinen Raum für autonome Handlungsweisen lassen. Doch gerade der Faktor der Autonomie der Lernenden ist eine Forderung moderner L2-Unterrichtsgestaltung (vgl. Ortner 1998, 46).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei der Suggestopädie der Vortrag der Lehrperson im Mittelpunkt steht. Wesentlich dabei sind Intonation, Tonhöhe und Rhythmus der Sprechstimme, die den Lernenden dabei helfen sollen, den Text aufnehmen und speichern zu können. Das Gehörte wird in Übungsphasen angewendet (vgl. Klinglmair 2008, 13).

Das Superlearning ist eine Reduktionsvariante der Suggestopädie und wird auch als ihre ‚amerikanische‘ Variante bezeichnet. Auch hier steht der Entspannungszustand der Lernenden im Mittelpunkt. Der Fokus liegt beim Superlearning allerdings auf dem Wortschatzlernen. Gelernt wird im entspannten Zustand mithilfe von klassischer Musik (vgl. Klinglmair 2008, 13).

Natural Approach

Der Natural Approach wurde Ende der 70-er Jahre vom Spracherwerbtheoretiker Stephen D. Krashen, bekannt durch seine fünf Hypothesen zum Spracherwerb, und dem Praktiker Tracy D. Terrell entwickelt. Ihre methodischen Grundsätze unterrichtlichen L2-Erwerbs beruhen auf Krashens Annahmen über den L2- Erwerb. Krashen unterscheidet und trennt die Prozesse des Erwerbens und die Prozesse des Lernens einer L2 (Ortner 1998, 123). Erwerben wird als unbewusster Prozess angesehen, der nicht steuerbar ist. Lernen hingegen ist das bewusste Wissen über die L2- Strukturen und Regeln. Der Erwerbsprozess wird durch die Präsentation von verstehbaren Inputs in Gang gesetzt. Der Input sollte immer etwas über dem bereits erworbenen Kompetenzniveau liegen. Die Lernenden hören und verstehen den Input, und die L2 wird innerlich und unbewusst, entlang natürlicher Strukturereihenfolgen,

aufgebaut (Ortner 1998, 127). Der Input sollte vielfältig und verständlich sein. Außerdem sollte er den Interessen der Lernenden entsprechen. Durch die Bereitstellung eines solchen Inputs sowie dessen Verständlichmachung wird Spracherwerb ermöglicht (Ortner 1998, 128).

Einer der wichtigsten Grundsätze des Natural Approach ist, laut Tschirner (1999, 65), das Prinzip des perzeptiven Lernens, welches besagt, dass „funktionale kommunikative Kompetenz in einer zweiten oder fremden Sprache zuerst und primär perzeptiv erworben wird, d.h. über das hörende bzw. lesende Verstehen“. Hören und Lesen spielen beim Natural Approach eine wichtige Rolle, vor allem zu Anfang des Unterrichts. Hören kommt dabei immer vor dem Sprechen (vgl. Klinglmair 2008, 14).

Der Sprachbegriff des Natural Approach hat seine Wurzeln in der strukturalistischen Linguistik. Zentrum ist die bedeutungstragende Lexik, der im Unterricht große Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Ortner 2007, 235). Lexikalische Phrasen werden aus Texten herausgelöst, mit dem Ziel Lernenden zu helfen, diese Phrasen in ihrer eigenen mündlichen Kommunikation zu verwenden (Tschirner 1999, 72).

Der Natural Approach legt großen Wert auf authentisch verwendete Sprache, da diese reichhaltig ist und syntaktische, semantische und pragmatische Aspekte verbindet. Sie ist die Grundlage für den Erwerb kommunikativer Kompetenz (Tschirner 1999, 72). Weiters unterscheidet der Natural Approach strikt zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache. Es wird empfohlen, gesprochene Sprache ausschließlich über authentische Hörtexte einzuführen. Dadurch würden ‚natürliche‘ fremdsprachliche Lernprozesse begünstigt (Tschirner 1999, 72).

Der Natural Approach bemüht sich seit seinen Anfängen, eine umfassende Theorie fremdsprachlichen Lernens aufzustellen. Weiters versucht er Lernumgebungen theoretisch und praktisch zu beschreiben und zu entwickeln, in denen fremdsprachliches Lernen optimal gefördert werden kann (Tschirner 1999, 76). Laut Tschirner (ebd.) hat sich der Natural Approach „[...] von einer "alternativen" Methode zu einer der Hauptströmungen im methodisch-didaktischen Bereich entwickelt [...]“. Es gibt jedoch auch zahlreiche Kritiken an der Methode des Natural Approach, die vor allem ihre praktische Umsetzung betreffen (vgl. u.a. Ortner 1998, 133).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Schaffen echter Kommunikationsmöglichkeiten, sowohl schriftlicher als auch mündlicher, beim Natural Approach im Mittelpunkt steht, da angenommen wird, dass Grammatikkönnen nur in solchen Situationen, also in Gesprächen, beim Zuhören oder beim Lesen, erworben werden kann (vgl. Tschirner 1995, 4). Die Grammatik der zu erlernenden Sprache wird erworben, wenn sich Lerner mit den Inhalten, die die Sprache vermittelt, auseinandersetzen und sie verstehen. Laut

Krashen findet Spracherwerb dann statt, wenn Gehörtes bzw. Gelesenes verstanden wird, die Lerner sich auf die Bedeutung des Gesagten und Gelesenen konzentrieren und wenn die grammatische Struktur als Schlüssel zum Inhalt gesehen und verstanden wird (vgl. Tschirner 1995, 5). Der Austausch von Informationen, Gedanken und Meinungen steht im Mittelpunkt aller Unterrichtsaktivitäten, und zwar zuerst im Sinne der Rezeption und erst dann im Sinne der Produktion (ebd). Beim Natural Approach ist das Hörverständnis, neben dem Leseverständnis, erstrangig. Das, was die Lernenden produzieren hängt davon ab, was sie verstehen.

Fremdsprachenwachstum

Mit dem Sprachlernansatz des Fremdsprachenwachstums, der von Susanna Buttaroni und Alfred Knapp in den 80-er Jahren in Wien für Erwachsene und Jugendliche entwickelt worden ist, wurden neue Impulse für den Deutsch als Fremd- und Zweitspracheunterricht gesetzt (vgl. Klinglmair 2008, 15).

Buttaroni/ Knapp (1988, 12) betrachten Wahrnehmen und Verstehen als Grundlagen für den Fremdspracherwerb. Da von einer angeborenen Sprachfähigkeit ausgegangen wird, haben bestimmte Eigenschaften des Erstspracherwerbs auch beim Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache Gültigkeit, vor allem in den Bereichen der Wahrnehmung und des Verstehens (vgl. Buttaroni/ Knapp 1988, 13). Auch Ortner (1998, 119) betont dass, durch das Wahrnehmen und Verstehen von fremdsprachlichen Texten, die Sprachfähigkeit, die von Anfang an in ihrer Komplexität bereitsteht, zu einer Entwicklung eines L2 Sprachvermögens führen soll.

Es wird im Fremdsprachenwachstum zwischen authentischem und analytischem Hören und Lesen differenziert. Ich werde im Folgenden allerdings nur auf das Hören im Fremdsprachenwachstum eingehen. Das authentische Hören wird als Versuch betrachtet, „der Sprachwahrnehmung in einer ‚natürlichen‘ Hörsituation auch im Unterricht möglichst nahe zu kommen, zugleich aber durch ein systematisches Arbeiten mit dem Hörtext das Hörverstehen als Basis für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit gezielt zu erweitern“ (Krumm 2001, 1087). Das authentische Hören soll die Lernenden dazu bringen, den Hörtext in seinen wesentlichen inhaltlichen Aspekten zu verstehen. Dies sollen sie durch die Herstellung von Verbindungen zwischen Lauten und Bedeutungen erreichen (vgl. Buttaroni/ Knapp 1988, 15).

Authentische Texte werden der Lernergruppe wiederholt vorgespielt. Dazwischen gibt es Phasen des Informationsaustauschs, in denen die Lernenden sich, in immer neu

zusammengesetzten Gruppen, über das, was sie verstanden haben, austauschen, bzw. den Wortschatz verarbeiten können (vgl. Krumm 2001, 1087; Buttaroni/ Knapp 1988, 15). Das authentische Hören ist:

„[...] eine Tätigkeit, in der vor allem lexikalische Bereicherung als spürbares ‚Produkt‘ empfunden wird. [...] Pragmatik, Semantik, Wissen von der Welt und einzelne bekannte bzw. auf Anfrage bekanntgegebene lexikalische Elemente [...] tragen zu einer globalen Sinnkonstruktion bei.“ (Buttaroni/ Knapp 1988, 15).

Mit Hörtexten, die auf diese Weise erarbeitet wurden, werden im Weiteren stärker sprachbezogene Aktivitäten entwickelt, wie das analytische Hören oder das Lingua-Puzzle (Krumm 2001, 1087).

Beim analytischen Hören wird ein Text verwendet, der im Vorhinein bereits global verstanden wurde. Die Lernenden sollen beim Anhören des Textes auf ein bestimmtes sprachliches Element hören bzw. dieses herausfiltern (vgl. Klinglmair 2008, 15). Dadurch wird den Lernenden dieses Element der Sprache gezielt bewusst gemacht und im Gedächtnis verankert.

Das Lingua-Puzzle ist eine genaue Analyse der linguistischen Struktur des Hörtextes. Auch hier wird ein Text verwendet, dessen globaler Sinn bereits verstanden worden ist. Ein Textausschnitt soll möglichst detailliert rekonstruiert werden. Dadurch wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf alle Aspekte der Sprache gerichtet (vgl. Buttaroni/ Knapp 1988, 22).

„Das Lingua Puzzle ist aufgrund seiner intensiven Verbindung von phonologischer, lexikalischer, semantischer, syntaktischer und pragmatischer Rekonstruktion von sprachlichen Äußerungen eine besonders ‚wachstumsintensive‘ Tätigkeit. Es bildet mit dem authentischen Hören und Lesen gewissermaßen das Herz des Fremdsprachenerwerbs“ (Buttaroni/ Knapp 1988, 23).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass beim Fremdsprachenwachstum von einer angeborenen Sprachfähigkeit des Menschen ausgegangen wird. Fremdsprachenerwerb wird als innerer kreativer Rekonstruktionsprozess gesehen. Durch häufigen Kontakt mit zielsprachigen Daten, können die Parameterwerte in der Zielsprache gesetzt werden (vgl. Ortner 1998, 122). Wahrnehmen und Verstehen gelten als die wichtigsten Voraussetzungen des Spracherwerbs (Buttaroni/ Knapp 1988, 12). Im Unterricht wird versucht, präsentierten Input in Aktivitäten zur Analyse von sprachlichem Material einzugliedern. „Die

linguistischen Elemente werden in ein Netz von Verbindungsregeln und -beschränkungen geordnet, das für die betreffende Sprache charakteristisch ist.“ (Buttaroni/ Knapp 1988, 27).

Durch die Präsentation der unterschiedlichen Methoden des DaF/DaZ-Unterrichts konnte dargestellt werden, wie sich die Fertigkeit Hören über die Jahre entwickelt hat. Weiters wurde gezeigt, dass das Hören mittlerweile einen äußerst wichtigen Platz in der Sprachlehrdidaktik eingenommen hat. Die, in dieser Arbeit vorgestellten, Methoden verfolgen keinen einheitlichen Weg bei der Hörverstehensschulung, sondern unterscheiden sich in ihren didaktischen Umsetzungen deutlich voneinander. Nach welcher Methode in der Praxis unterrichtet werden sollte, hängt von mehreren Umständen, wie beispielsweise der Lernergruppe bzw. ihrer Interessen, ab. Empfehlenswert ist sicherlich eine gemischte Anwendung der Methoden. Dadurch kann den Lernenden Sprache in ihrer Vielfalt präsentiert und vermittelt werden. Auch Lehrwerke sollten versuchen, verschiedene Zugänge des Sprachenlernens, genauer gesagt der Hörverstehensschulung, zu berücksichtigen und miteinzubeziehen. Dadurch könnte Sprachunterricht interessanter, vielfältiger und abwechslungsreicher gestaltet werden (vgl. Klinglmair 2008, 16).

2.2. Der Vorgang des Hörens und Verstehens

Es lassen sich in der Fachliteratur zahlreiche Definitionen des Begriffs ‚Hörverstehen‘ finden. Solmecke, beispielsweise, beschreibt den Begriff folgendermaßen:

„[...] Hörverstehen umfasst sowohl das Hören, also das Vorhandensein und die Ausübung der Fähigkeit, Schallwellen und damit auch sprachliche Laute über das Ohr aufzunehmen, als auch das Verstehen, das auf einer untersten Ebene die korrekte Lautidentifizierung und Bedeutungszuordnung und auf höheren Ebenen Sinnentnahme und Verarbeitung einschließt.“ (Solmecke 2001, 894)

Borgwardt beschreibt Hörverstehen als „komplexe geistig-sprachliche Tätigkeit“ (1993,109). Der Hörer muss Laute, sowie den Sinn des Textes erfassen, differenzieren und kombinieren können. Außerdem muss er in der Lage sein die gehörten Informationen verarbeiten und speichern zu können (ebd.).

Damit Hören und Verstehen stattfinden kann, bedarf es immer einer bestimmten Kommunikationssituation. Es muss einen Sprecher geben, der eine Äußerung macht, sowie einen Hörer, der diese empfängt (vgl. Solmecke, 1992). Solmecke (1992, 5) unterscheidet zwischen Mitteilungen, die in direkter Kommunikation entstehen, und solchen, die in

indirekter Kommunikation entstehen. Direkte Mitteilungen werden vom Sprecher direkt an den Hörer weitergegeben, während bei indirekten Äußerungen der Sprecher nicht unmittelbar präsent sein muss, wie zum Beispiel bei Mitteilungen durch das Radio oder Lautsprecherdurchsagen. Unter ‚Hörverstehen‘ können demnach zwei unterschiedliche Aktivitäten verstanden werden: die direkte face-to-face Kommunikation, die sich in dieser Funktion nicht vom gesamten Interaktionsvorgang trennen lässt, und die indirekte Kommunikation (Dirven 1977, 1).

Sprecher haben bei der Textproduktion gewisse Freiheiten, sind aber andererseits auch an bestimmte Textkonventionen gebunden. Diese ergeben sich aufgrund der Mitteilungsabsicht und der Art der Mitteilung (Solmecke 1992, 5). Obwohl der Hörer die Mitteilung hört, muss dies nicht zwingend bedeuten, dass er diese auch versteht. Zuerst muss der Hörer die Absicht haben, den Text zu verstehen. Die Verstehensabsicht kann bereits vor Beginn der Mitteilung vorhanden sein, sie kann aber auch während des Hörens geweckt werden. Die Absicht, einen Text verstehen zu wollen, ist schließlich ausschlaggebend dafür, ob der Hörer dem Text seine Aufmerksamkeit zuwendet oder nicht (ebd.). Solmecke (1992,5) merkt an, dass der Hörer selbst entscheidet, wie viel er von dem Text heraushören muss, um ihn zu verstehen. Weiters muss der Hörer sich mit dem Gehörten aktiv auseinandersetzen und sich danach entscheiden, ob und wie er darauf reagieren möchte (ebd.).

Solmecke (2001, 894) hebt hervor, dass der Hörer durchaus Einfluss auf seinen eigenen Verstehensprozess hat, diesen sogar selbst steuern kann. Ermöglicht wird dies durch die Anwendung bestimmter Strategien, die entweder unbewusst eingesetzt werden oder aber auch bewusst. Bei den bewusst eingesetzten Strategien handelt es sich beispielsweise um die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Schlüsselbegriffe oder sich auf Verstandenes zu konzentrieren (ebd.).

Ein Text muss nicht immer in allen Einzelheiten verstanden werden, um seinen Sinn erschließen zu können. Es hängt auch hier von der Verstehensabsicht des Hörers ab, was und wie viel er aus dem Text mitnehmen möchte. Solmecke (1992, 5) fasst dies wie folgt zusammen: „In Abhängigkeit von Verstehensabsicht und Text hören wir so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig. Auf jeden Fall hören wir nicht alles, [...] sondern wir hören und verstehen selektiv“.

Es wird also deutlich, dass Textverstehen nicht einfach die Entnahme von Bedeutungen aus einem Text ist. Vielmehr ist es eine Interaktion zwischen Hörer und Text, in der Informationen vom Text zum Hörer übergehen, aber auch Informationen vom Hörer zum Text, durch individuelles Vorwissen. Die Textbedeutung ist schließlich das Ergebnis dieser

Interaktion. Einen Text verstehen zu können verlangt also immer auch ein gewisses Maß an Interpretation. Der Rezipient muss antizipieren, was kommen könnte, und schlussfolgern, was nicht mitgeteilt wurde. Wer einen Text versteht, füllt mithilfe seines Vorwissens Verstehenslücken auf (vgl. Honnef-Becker 1996, 47ff). Verstehen heißt immer Ergänzung von vorhandenen Wissensbeständen:

„Nur durch Bereitstellung des alten Wissens ist letztlich die Integration und damit das Verstehen des neuen möglich“ (Zimmer 1989, 16).

2.2.1. Teilprozesse des Hörverstehens

Beim Hörverstehensprozess handelt es sich um einen äußerst komplexen Prozess. Er besteht aus verschiedenen Teilvorgängen, die auf mehreren Ebenen ablaufen (vgl. Klinglmair 2008).

Heringer (1984, 64) benennt vier Komponenten, die beim Textverstehen zusammenspielen: Der Sprecher/Produzent, der bestimmte Ziele, Fähigkeiten und Annahmen hat, der Hörer/Adressat mit seinen Erwartungen, Fähigkeiten und Annahmen, die Bedingungen der Kommunikation, insbesondere das gemeinsame Wissen der Partner, sowie schließlich der Text mit seiner spezifischen Struktur.

Solmecke (2001, 894) wiederum beschreibt folgende Ebenen, auf denen die Teilvorgänge des Verstehens ablaufen:

1. Wiedererkennen
2. Verstehen
3. analytisches Verstehen
4. Evaluation

Die vier Ebenen nach Solmecke (2001) werden im Folgenden kurz beschrieben:

Auf der Ebene des Wiedererkennens (1) werden sprachliche Zeichen erkannt und interpretiert. Um Wiedererkennen zu können, müssen sprachliche Laute und Lautkombinationen bekannt sein. Dadurch wird das Gesprochene nicht bloß als Abfolge sinnloser Geräusche wahrgenommen. Der Hörer segmentiert zunächst den Lautstrom des Sprechers und nimmt die Laute als Lautgestalten wahr, die er identifizieren und von anderen Hintergrundgeräuschen unterscheiden kann. Außerdem kann der Hörer ihnen eine Bedeutung zuordnen. Auch das Erkennen von prosodischen Elementen, wie Intonation oder Rhythmus, ist wichtig für die Entschlüsselung der Textbedeutung.

Auf der Ebene des Verstehens (2) können wichtige Details sowie der grobe Zusammenhang des Textes erfasst und gespeichert werden. Verstehen geht über das Wiedererkennen hinaus und verlangt eine gezielte Sinnentnahme. Die Verstehensabsicht entscheidet darüber, ob es zur Erfassung des globalen Textsinns kommt oder ob ausgewählte Textdetails bzw. der komplette Text verstanden werden.

Die Ebene des analytischen Verstehens (3) beinhaltet Schlussfolgerungen, die über den vorliegenden Text hinausgehen. Der Hörer kann nicht explizit Gesagtes durch Interpretation der Intonation, der Wortwahl, der Ausdrucksformen, usw. erschließen (z.B. Herstellung von Zeit- und Ortsbezügen oder Erkennen von unausgesprochenen Motiven, Absichten, Einstellungen und Werthaltungen des Sprechers).

Auf der Ebene der Evaluation (4) wird das Gehörte schließlich individuell bewertet. Die Bewertung basiert auf Vorwissen, individuellen Bedürfnissen, Meinungen und Werten. Die Evaluation fungiert als wichtige Voraussetzung für die Angemessenheit der Reaktion (Solmecke 2001, 894).

Auch bei Borgwardt (1993, 109) lassen sich verschiedene Teilprozesse des Hörverstehens finden, die hier zusammengefasst sind:

- *Auditive Komponente:* Wahrnehmen akustischer Signale und Herausfiltern von Phonemen, Morphemen, Wörtern und Sätzen einschließlich Betonung, Rhythmus und Intonation.
- *Semantische Komponente:* Zuordnen der Bedeutungen zu den lautsprachlichen Strukturen.
- *Mnemische Komponente:* Identifizieren und Vergleichen der erfassten lautsprachlichen Strukturen und ihrer Bedeutungen mit den Gedächtnisbeständen, sowie Ordnen und Einspeichern dieser Informationen ins operative Hörgedächtnis.
- *Syntaktische Komponente:* Erfassen der syntaktischen Beziehungen zwischen den Wörtern, Wortgruppen und Satzteilen.
- *Pragmatische Komponente:* Erfassen der Sprechsituation und der Sprechintention.
- *Antizipierende Komponente:* Prognostizieren der strukturellen oder inhaltlichen Entfaltung der Sprechäußerung basierend auf Kenntnissen über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen, über logische Strukturen und über Kommunikationsgegenstand.
- *Kognitive Komponente:* Kompensieren nicht oder nur zum Teil verstandener Redeelemente durch Intuition bzw. logische Denkopoperation auf der Grundlage der Hörerwartung.

Borgwardt (1993, 109) betont, dass die angeführten Teilprozesse eng zusammenwirken und meist synchron ablaufen. Es müssen jedoch nicht alle bei jedem Hörakt ausgeführt werden. Erst durch die Verknüpfung der einzelnen Komponenten können Sprechäußerungen verstanden werden, wobei der jeweilige Anteil an der Verstehensleistung unterschiedlich groß ist.

Bei den verschiedenen Teilprozessen zeigt sich, dass Hörverstehen immer eine Kombination von etwas Neuem mit etwas, das der Hörer schon weiß, ist. Verstehensprozesse laufen auf der Basis einer Interaktion zwischen Hörer und Text ab. Die Information geht vom Text zum Hörer, aber auch das vorhandene Wissen des Hörers wird an den Text herangetragen, damit Verstehen zustande kommt (vgl. Solmecke 2001, 895). Die Kognitionspsychologie bezeichnet diese beiden Verarbeitungsprozesse als absteigende, von oben nach unten gehende Verarbeitung, und als aufsteigende, von unten nach oben gehende Verarbeitung (vgl. z.B. Grotjahn 2005, Eggers 1996). Die absteigende Verarbeitung wird auch als wissensgeleitet, konzeptgeleitet oder top-down- Prozess bezeichnet und ist erwartungsgeleitet. Sie integriert den Inhalt eines Textes in bereits vorhandene Wissensstrukturen (vgl. Eggers 1996, 14). Top-down Prozesse betreffen außersprachliche Bereiche, wie kulturell und individuell geprägtes Sach- und Erfahrungswissen. Weiters beinhalten sie Wissen über Regeln der sprachlichen Kommunikation, wie beispielsweise Diskursart, Sprechsituation, Sprechintention oder Sprecherrolle (vgl. Segermann 2007, 295). Die aufsteigende Verarbeitung wird auch textgeleitet, datengeleitet oder bottom-up-Prozess genannt (vgl. Kitzler 2011, 16). Sie wird ausgelöst von einem akustischen Signal. Die Bedeutung des Sprachsignals wird vom Hörer unmittelbar identifiziert, strukturell analysiert und interpretiert (Gutjahr/Kyritz 1985, 228 zit. n. Eggers 1996). Bottom-up Prozesse betreffen den sprachlichen Bereich, wie z.B. das Erkennen phonologisch-prosodischer, lexikalischer und morpho-syntaktischer Signale (vgl. Segermann 2007, 295).

Es wird angenommen, dass die beiden Prozesse ineinandergreifen und in einer komplexen Wechselwirkung zueinander stehen. Allerdings ist es strittig, ob Hörverstehen eher top-down oder eher bottom-up verläuft (vgl. Klinglmair 2008, 20). Grotjahn (2005, 117 zit. n. Klinglmair 2008, 20) weist darauf hin, dass die Hörverstehensdidaktik die Bedeutung von top down Prozessen betont, vor allem den strategischen Aspekt des Hörverstehens, während die psycholinguistisch orientierte Forschung auf die Bedeutung von effizienten bottom-up Prozessen für das Hörverstehen hinweist, insbesondere auf die Wichtigkeit einer schnellen und korrekten Worterkennung. Untersuchungen zeigten, dass weniger effiziente Hörer auf

top-down Prozesse zurückgreifen, um Defizite bei der bottom-up Verarbeitung auszugleichen (vgl. Goh, 2000).

2.2.2. Zur Rolle des Vorwissens (Wissensgrundlagen)

Wissensgrundlagen beinhalten Sprach- sowie Sachkenntnisse und spielen eine bedeutende Rolle beim Hörverstehensprozess.

Sprachkenntnisse bezeichnen das Wissen über Sprache bzw. das Sprachsystem. Nach Anderson/Lynch (1988, 13) umfassen Sprachkenntnisse mehrere Komponenten wie, das Wissen über den sprachlichen Kontext und das Wissen über die Gesprächssituation, die Umgebung sowie die beteiligten Personen. Auch den gegenseitigen sprachlichen Umgang und Strukturen von Textarten zählen die Autoren dazu. Bei Solmecke (2001, 896) finden auch inhaltliche Wissensgrundlagen Erwähnung, die als „verallgemeinerte Wissensstrukturen im Gedächtnis gespeichert“ sind.

Ein Text soll bestimmte Inhalte vom Sprecher zum Hörer transportieren. Nun ist aber kein Text vollständig, das heißt, er enthält keineswegs alle, für sein Verständnis nötigen Informationen. Vielmehr wird das Vorhandensein von Sachwissen beim Hörer vorausgesetzt, das dieser aktiviert, um einen Text verstehen zu können (vgl. Solmecke 1992, 6). Die Sprechäußerung trifft also auf vorhandenes Welt-, Erfahrungs- und Sprachwissen. Der Hörer aktiviert dieses Wissen und vergleicht das Gehörte damit und konstituiert schließlich die Bedeutung der Sprecheraussage, indem er Wissen und Wahrnehmung gemeinsam in den Verarbeitungsprozess einfließen lässt (vgl. Wolff 2003, 11ff).

Der Hörer bewegt sich unbewusst vom Detail zur Globalinformation und von dort wieder zurück, wobei beides sich laufend gegenseitig korrigiert. Jeder Informationsaufnahme liegt eine bestimmte Vorinformation zugrunde. Diese wird als das Weltwissen bezeichnet. Durch Aktivierung von vorhandenem Wissen kann man Zusammenhänge erschließen, auch wenn man nicht alles was gesagt wurde verstanden hat (vgl. Sachtleben 1999, 108).

Wolff (2003, 12) unterscheidet bei der Sprachverarbeitung zwischen vier Komponenten: dem deklarativen und dem prozeduralen Sprachwissen sowie dem deklarativen und dem prozeduralen Weltwissen. Das deklarative Wissen ist das, was im alltäglichen Sprachgebrauch unter ‚Wissen‘ verstanden wird, während das prozedurale Wissen das ‚Können‘ bezeichnet. Die vier Komponenten, nach Wolff (2003), werden im Folgenden kurz erläutert.

Das *deklarative Sprachwissen* umfasst das gesamte lexikalische Wissen des Sprachverarbeiters. Dazu gehören, unter anderem, Wortformen und ihre Bedeutungen sowie

phonetische und graphemische Repräsentationen der Wörter. Weiters enthält es auch fertige komplexe sprachliche Bildungen, wie zum Beispiel Redewendungen. Es dient hauptsächlich als Schaltstelle zwischen Sprache als Repräsentation von Kognition und Sprache als Repräsentation von Erfahrungswelt.

Das *prozedurale Sprachwissen* beinhaltet sprachliches Können. Dazu gehören die Fähigkeiten zur Wort- und Satzbildung, die Fähigkeit, unbekannte Wörter erschließen und nicht vollständig gehörte Lautkombinationen ergänzen zu können. Außerdem umfasst es die Befähigung, unklare sprachliche Äußerungen für sich selbst so elaborieren zu können, dass ihre Bedeutung klarer ersichtlich wird.

Das *deklarative Weltwissen* repräsentiert das Faktenwissen, also die Erfahrungen, die eine Person mit der realen Welt gemacht hat und die sie in Form von Tatsachen festhalten kann. Zum Beispiel weiß sie, dass ein Auto im Normalfall vier Räder hat. Auch das Wissen, das im schulischen Kontext gewonnen wurde, wie zum Beispiel, dass die Hauptstadt Frankreichs Paris ist, zählt zum deklarativen Weltwissen.

Als *prozedurales Weltwissen* bezeichnet man das Wissen über angemessenes Verhalten in der eigenen Kultur. Zum Beispiel das Wissen darüber, wie man sich bei einem Restaurantbesuch passend verhält (vgl. Wolff 2003, 12).

Wolff (ebd.) betont, dass die vier Komponenten nicht voneinander getrennt darstellbar sind sondern, bei der Sprachverarbeitung, in ständigem Austausch miteinander stehen.

Mit dem Bereich der Wissensgrundlagen werden die Begriffe Schema, Frame oder Script in Verbindung gebracht, die die Struktur der mentalen Repräsentation des Weltwissens bezeichnen (vgl. Klinglmair 2008, 21). Schemata beinhalten individuelles Wissen, Erinnerungen und Erfahrungen. Sie ermöglichen uns, das Gelernte mit bereits vorhandenem Wissen zu verbinden (vgl. Anderson/ Lynch 1988, 14). Man unterscheidet zwischen formalen Schemata und Inhaltsschemata. Bei formalen Schemata kennt der Hörer die Form rhetorischer Figuren, beispielsweise den Aufbau eines Zeitungsartikels oder eines Briefes. Inhaltsschemata umfassen das gesamte Wissen des Hörers (vgl. Heyd 1997, 200). Laut Rost (1994, 65) fungieren Schemata als wichtiger Aspekt bei Antizipation und Inferenz. Er bezeichnet sie als kulturspezifische Muster des Hintergrundwissens.

„Ist ein Schema einmal evoziert, leistet es umfangreiche Verstehenshilfen: es wirkt aufmerksamkeitslenkend, disambiguierend, lückenschließend, kohärenzbildend und hat Vorhersagecharakter.“ (Heyd 1997, 200).

Wir können die Wichtigkeit des Vorwissens in unserer Muttersprache sehr deutlich sehen. Wenn wir z.B. einen Vortrag über ein Sachgebiet hören, das uns völlig fremd ist, verstehen wir nichts oder nur wenig, da uns das nötige Vorwissen fehlt. Auch im Alltag knüpfen Sprecher ständig an das Vorwissen der Hörer an, z.B. mit Formeln wie ‚Du weißt doch...‘. In der Fremdsprache zeigt sich die Wichtigkeit des Vorwissens natürlich noch stärker. Wir verstehen fremdsprachliche Texte nicht oder nur teilweise, wenn sie sich auf kulturelle Sachverhalte beziehen, die sich von denen der Ausgangssprache unterscheiden (vgl. Solmecke 1992, 6). Um solche Texte verstehen zu können benötigen wir Kenntnisse über die zielsprachige Kultur. „Kulturelle Kenntnisse sind [...] Voraussetzung für das Verständnis nicht nur anspruchsvoller, sondern auch ganz alltäglicher Texte.“ (Solmecke 1992, 6).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Verstehen erreicht wird, wenn es dem Hörer gelingt sprachlichen Input auf sein eigenes Sprach- und Weltwissen zu beziehen. Der situative Kontext darf dabei nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Faerch/ Kasper 1986, 264 in Klinglmair 2008, 21).

2.3. Hörverstehen im Fremdsprachenerwerb

Wir sind ständig umgeben von gesprochener Sprache und werden, in der Regel, bereits vom ersten Lebenstag an mit unserer Muttersprache konfrontiert (vgl. Solmecke 1992,4). Obwohl Sprache höchst komplex ist, sind Menschen dazu in der Lage, ihre Muttersprache ohne Unterricht oder besondere Anstrengung äußerst schnell zu lernen (vgl. Buttaroni/ Knapp, 1988, 12). In der Muttersprache sind Hören und Sprechen untrennbar miteinander verbunden. Erst durch Hören können wir unsere Umwelt verstehen und aktiv an ihr teilnehmen. Wir separieren die Fertigkeiten Hören und Sprechen nicht, so wie es oft beim Fremdsprachenlernen gemacht wird. Im Laufe unseres Lebens eignen wir uns Wissen an, auf das wir in bestimmten Situationen immer zurückgreifen können (vgl. Turner 1995, 3). Durch dieses Wissen ist es uns möglich, Gesagtem, das zum Beispiel aufgrund von lauten Nebengeräuschen unvollständig ist, problemlos einen Sinn zu geben. Wir können Äußerungen unterschiedlicher Sprecher folgen, auch wenn deren Stimmen sehr verschieden klingen. Wenn ein Gesprächspartner undeutlich spricht, oder Nebengeräusche die Aussage stören, so können wir durch genaueres Hinhören trotzdem verstehen, was gesagt wurde (vgl. Solmecke 1992, 4). Auch das Wissen über unsere eigene Sprache erleichtert uns den Hörprozess. So können wir beispielsweise Sätze eines Sprechers problemlos beenden,

wodurch deutlich wird, dass wir keineswegs nur passive Rezipienten, sondern durchaus aktive Agenten im Hörprozess sind (vgl. Turner 1995, 7).

Es lässt sich daher vermuten, dass menschliche Sprachverarbeitung auf der Basis einer angeborenen, hochdifferenzierten, auf Sprache spezialisierten Fähigkeit beruht. Verstehen kann somit als ein ‚inneres Wiedererzeugen‘ von Sprache verstanden werden, zu dem sowohl Kinder als auch Erwachsene fähig sind (vgl. Buttaroni/ Knapp 1988, 12).

Buttaroni und Knapp (1988, 13) fügen hinzu, dass wichtige Charakteristiken des Erstsprachenerwerbs auch beim Zweit- oder Fremdsprachenlernen Gültigkeit haben, besonders was die Bedeutung der Wahrnehmung und des Verstehens betrifft.

Wenn man sich die Beziehung zwischen muttersprachlichen Hörverstehensprozessen und fremdsprachlichen ansieht, so sind, nach Anderson und Lynch (1988, 21), drei verschiedene Standpunkte vertretbar. Entweder sind die Verstehensprozesse der L1 und der L2 völlig unterschiedliche, oder sie überlappen sich teilweise, oder sie sind im Großen und Ganzen gleich. Die drei Standpunkte sind in der nachfolgenden Grafik dargestellt.

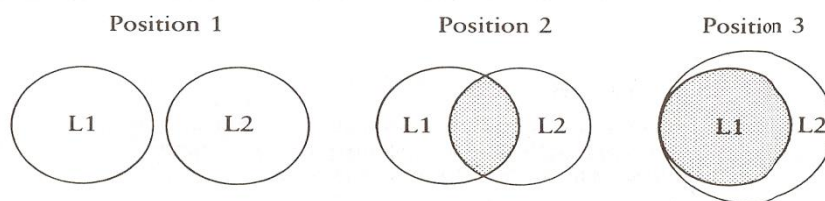


Figure 2: Three views of the relationship between L1 and L2 listening skills

(Grafik aus Anderson/ Lynch 1988, 21)

Vorhandene Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass sich bei L1- und L2-Hörverstehensprozessen eher Gemeinsamkeiten als Unterschiede finden lassen. Aus diesem Grund, meinen Anderson und Lynch (1988, 21), dass die dritte Position das Verhältnis von Hörverstehensprozessen in der L1 zu denen in der L2 am besten widerspiegelt.

Wenn wir hören, dann dringt lediglich eine Abfolge von Lauten an unser Ohr, die erst verarbeitet werden muss, bevor wir sie verstehen können. Wir müssen die Lauteinheiten identifizieren, zerlegen, erfassen und ihnen die angemessene Bedeutung zuordnen. Außerdem müssen wir Regelmäßigkeiten des Satzes und des Textes richtig interpretieren und dadurch die Einheiten in einen angemessenen Zusammenhang bringen (vgl. Solmecke 1992, 5). In der Muttersprache fällt es uns leicht, gehörte Signale korrekt zu interpretieren und gespeicherte Bedeutungsäquivalente abzurufen. Dieser Prozess geschieht automatisch und unbewusst. Solmecke (ebd.) meint, dass die Situation in der Fremdsprache eine ganz andere sei. Laute,

ihre Bedeutungen und die Regeln ihrer Zusammensetzung müssen erst neu gelernt werden, wodurch klar wird, dass der Prozess der Identifikation und Bedeutungszuordnung keineswegs ein automatisierter sein kann. Im Gegenteil, er braucht Zeit und bewusste Aufmerksamkeit.

Auch Wolff (2003, 11) behauptet, dass muttersprachliche und zweitsprachliche Prozesse der Sprachverarbeitung nicht identisch seien. Als Grund dafür sieht er das defizitäre Sprachwissen von Zweitsprachenlernern sowie ihr unterschiedliches Welt- und Erfahrungswissen. Demnach hat Verstehen in der Fremdsprache eine andere Qualität als in der Muttersprache. Fremdsprachenlerner verfügen zwar über die Verarbeitungsprozeduren, die sie mit der L1 gemein haben, aber sie scheinen sie nicht auf die zweite Sprache übertragen zu können. L2 Lerner greifen stärker als Muttersprachler auf ihr Weltwissen zurück (vgl. Wolff 2003, 15).

Man kann sagen, dass muttersprachliche und zweitsprachliche Prozesse sich prinzipiell zwar ähnlich sind, dass beim L2-Erwerb jedoch ein paar zusätzliche Schwierigkeiten hinzukommen, die im Unterricht thematisiert werden sollten, um sie so gut wie möglich reduzieren zu können. Auf die konkreten Schwierigkeiten beim Fremdspracherwerb wird im Kapitel 2.3.1. dieser Arbeit eingegangen.

Fremdsprachenlerner haben andere Hörvoraussetzungen als Muttersprachler. Einerseits genügen ihre Sprachkenntnisse und ihr Vorwissen oft nicht für das akustische Verständnis der Zielsprache, andererseits verfügen sie aber über eine mehr oder weniger gut ausgebildete Hörfertigkeit in ihrer Muttersprache. Die muttersprachlichen Kenntnisse, die die Lerner mitbringen, spielen auch eine wichtige Rolle beim Hören in der Fremdsprache (vgl. Leubolt 2006, 23):

“One of the most important differences between L1 and L2 listening is that during the development of L2 listening, [...] the process of learning to listen (that is learning to understand spoken messages) and listening to learn (that is, learning the syntax and lexis of the language through listening) do not coincide.” (Rost 2002, 96ff)

Oftmals führt dieses Ungleichgewicht des Könnens in der Mutter- und Fremdsprache zu Stress beim Hören im Fremdsprachenunterricht. Vor allem erwachsene Lerner stellen oft sehr hohe Ansprüche an sich selbst. Wenn sie in der Fremdsprache hören, erwarten sie, alles sofort verstehen zu können, da sie dies von ihrer Muttersprache gewöhnt sind. Solche überhöhten Erwartungen erzeugen Stress, der in vielen Fällen ein positives Hörerlebnis verhindert (vgl. Leubolt 2006, 23ff). „Hörverstehen [...], bei dem man nichts versteht, tötet

die Motivation, sich weiter mit gesprochenen fremdsprachlichen Texten abzugeben“ (Solmecke 1992, 4).

Es lässt sich im Bereich Hören argumentieren, dass Lernende im Fremdsprachenunterricht sprachliche Phänomene, die sie hören, bewusster wahrnehmen als Muttersprachler. Allerdings reicht ihr metakognitives Wissen über Hörstrategien oft nicht aus, da ihnen die Art und Weise, wie sie Hören in der Muttersprache gelernt haben, zu wenig in Erinnerung ist (vgl. Leubolt 2006, 25). Lernende brauchen spezielle Hörstrategien, durch die sie sprachliches Wissen sowie Weltwissen in den Verstehensprozess einbringen können. Den Lernenden muss ein möglichst intensives Hörverstehentraining ermöglicht werden, damit sie befähigt werden eigene Hörstrategien zu entwickeln (vgl. Wildmann/ Fritz 1996, 20).

2.3.1. Verstehensprobleme

Beim Verstehen von gesprochenen Texten können unterschiedliche Verstehensprobleme auftreten, die von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. Einflussfaktoren sind unter anderem Lexik, Sprechgeschwindigkeit, phonologische Eigenschaften oder Hintergrundwissen (Goh 2000, 56).

Nicht nur in der Fremdsprache, sondern auch in der Muttersprache kann es vorkommen, dass wir uns manchmal ein bisschen verloren fühlen, wenn wir Sprache hören. Turner (1995, 7) nennt folgende Gründe, die den Verstehensprozess erschweren können:

- ein fremder oder ungewohnter Akzent,
- zu viele unbekannte Wörter,
- eine komplizierte Satzstruktur,
- zu wenig Hintergrundwissen,
- eine zu anspruchsvolle Aufgabenstellung.

Verstehen von gesprochener Sprache beinhaltet komplexe mentale Prozesse. In der Muttersprache können uns allerdings bestimmte Elemente, wie zum Beispiel die Gesprächssituation, Mimik und Gestik des Sprechers oder gespeichertes Wissen beim Verstehen helfen. Gesprochene Sprache zu verstehen wird deutlich erschwert, wenn die genannten Elemente nicht vorhanden sind, wie es zum Beispiel in fremdsprachlichen Klassenzimmern der Fall ist (vgl. Turner 1995,7).

Solmecke (1999, 322ff) unterscheidet zwischen Texteigenschaften und Eigenschaften des Rezipienten als Ursachen für Verstehensprobleme.

Texte können schwierig sein aufgrund von:

- sehr schnellem Sprechen, undeutlicher Aussprache, Dialektfärbungen, überlappenden Sprecherwechsel, Nebengeräuschen
- ungeläufigem bzw. unbekanntem Wortschatz
- ungeläufigen Wortkombinationen
- komplexem Satzbau, langen Sätzen
- hoher Informationsdichte
- kompliziertem Aufbau des Textes
- geringem Interessensgrad des Textes (vgl. Solmecke 1999, 322).

Prinzipiell haben Fremdsprachenlerner und Muttersprachler die gleichen Probleme beim Hören. Probleme, wie Nebengeräusche oder undeutliches Sprechen, werden allerdings bei Fremdsprachenlernern verstärkt spürbar, da sie unsicherer sind als Muttersprachler. Außerdem kommen bei Fremdsprachenlernenden noch zusätzliche Schwierigkeiten hinzu. Sie haben eine lückenhafte Kenntnis und Geläufigkeit der Zielsprache und es fehlt ihnen an kulturabhängigem Vorwissen (vgl. Klinglmair 2008, 21). Dazu kommt, dass sie anfangs nicht in der Lage sind, Verstehensstrategien, die sie in der Muttersprache automatisch einsetzen, auf den Fremdspracherwerb zu übertragen (vgl. Solmecke 2001, 896).

Die Schwierigkeit eines Textes ist also nicht nur eine Eigenschaft vom Text selbst, sondern auch von den Eigenschaften des Rezipienten, seinem Vorwissen, seinen Sprachkenntnissen und so weiter, abhängig. Diese Eigenschaften bezeichnet Solmecke (1999, 323) als die in den Sprachbenutzern begründeten Ursachen für Verstehensschwierigkeiten. Wie groß die Probleme des Hörers beim Verstehen sind, ist abhängig von:

- seiner Kenntnis des sprachlichen Systems und textrelevanter, außersprachlicher Gegebenheiten
- seiner Fähigkeit, möglichst schnell zu erkennen, worum es im Text geht, und daraus Schlüsse über den Fortgang zu ziehen
- seiner Fähigkeit, Hörerwartungen aufzubauen
- seiner Fähigkeit zur gleichzeitigen Bewältigung von Verstehensaufgaben auf verschiedenen Ebenen
- seiner Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden
- seiner Verstehensabsicht (global oder detailliert)

- seiner Fähigkeit, bereits erworbene Verstehensstrategien auf den fremdsprachigen Text anzuwenden bzw. sich neue Verstehensstrategien anzueignen (vgl. Solmecke 1999, 323).

Beim Erlernen einer neuen Sprache wollen Lernende anfangs oft Texte Wort für Wort verstehen. Dies überfordert die Verarbeitungskapazität des Hörers, da die zu speichernde Informationsmenge zu groß ist. Ein geübter Hörer reduziert die Informationsmenge durch ständiges Zusammenfassen und Einbinden des Gehörten in bereits vorhandenes Wissen. Der Versuch, jedes Wort verstehen zu wollen, verhindert Inferenz und Antizipation (vgl. Solmecke 2001, 897). Anfängern fällt es schwer, wichtige und unwichtige Textinformationen zu unterscheiden und Redundanzen als solche zu erkennen und zu übergehen. Außerdem konzentriert sich der Fremdsprachenunterricht gewöhnlich auf das Nichtverstandene und schafft so falsche Gewohnheiten (vgl. ebd.).

Beim Fremdsprachenlernen wird nicht nur das linguistische System erworben, sondern auch Wissen über das fremde kulturelle System. Durch Sprache werden beispielsweise Fakten, Ideen, Überzeugungen oder Regeln einer Kultur ausgedrückt. Lückenhaftes Wissen über die Kultur der Zielsprache, also bestimmte Assoziationen oder Bezüge, die Muttersprachlern zur Verfügung stehen, kann zu Hindernissen beim Verstehen führen (vgl. Anderson/ Lynch 1988, 35). Um verstehen zu können, muss Vorwissen über kommunikative Konventionen, Textformen, interaktionsbegleitende außersprachliche Handlungen, Situationen, Sachverhalte und Zusammenhänge und Kausalitäten vorhanden sein. Dieses Vorwissen ist sehr stark kulturabhängig (Solmecke 2001, 897). Wie bereits erwähnt, kann unvollständiges oder nicht vorhandenes Wissen über die Zielsprachenkultur Probleme bereiten. Solmecke (2001, 897) meint, es kann zu unangemessenen Inferenzen und damit zum Nicht- oder Missverstehen kommen. Lernende müssen also über kulturelles Wissen aus der Zielsprache verfügen, damit Inferenz- und Antizipationsprozesse stattfinden können (vgl. Klinglmair 2008, 22).

Turner (1995, 8ff) fasst die Schwierigkeiten des fremdsprachlichen Hörens wie folgt zusammen:

- Lernerumgebung: Fremdsprachenlernen findet im Normalfall im Klassenzimmer statt und nicht in der realen Welt, in der Sprecher der Zielsprache das Hörverstehen unterstützen könnten.
- Aufgenommenes Material: Beim Hören von aufgenommenen Materialien fehlen Gesichtsausdrücke und Körpersprache. Außerdem gibt es keine Möglichkeit dem

Sprecher zu signalisieren, dass man etwas nicht verstanden hat bzw. kann man nicht unmittelbar um Wiederholung bitten.

- Das kulturspezifische Wissen und das Wissen über die Zielsprache sind limitiert: Fehlendes Wissen über kulturelle Elemente reduzieren die Wahrscheinlichkeit für Vorhersagungen.
- Geringe Möglichkeiten, die Zielsprache zu hören.

Die Schwierigkeiten, mit denen Fremdsprachenlerner beim Hörverstehen konfrontiert sind, liegen vor allem in der Überlastung des Arbeitsgedächtnisses, in der Verhinderung von Inferenz- und Antizipationsprozessen und in der Nichterkennung von kulturabhängigen Konventionen und Textformen (vgl. Klinglmair 2008, 23). Hören ist jedoch ein essentieller Bestandteil sprachlicher Kompetenz und muss dementsprechend trainiert werden. Daher ist es unumgänglich, an den Schwierigkeiten, die beim Hörverstehensprozess auftauchen können, zu arbeiten, um den Lernenden das Hören und das Verstehen zu erleichtern.

Wolff (2003, 16) fordert eine stärkere Prozessorientierung im Fremdsprachenunterricht. Das heißt, Lernenden sollen sprachliche Verarbeitungsprozesse und Strategien, die Verstehensprobleme reduzieren können, besser verdeutlicht werden. Weiters verlangt er eine stärkere Einbettung des Fremdsprachenunterrichts in die Kultur, aus der die Fremdsprache kommt. Um diese Forderungen umsetzen zu können, soll den Lernenden zu mehr Eigenständigkeit verholfen werden.

„Sprachliches Verstehen als Konstruktion ist ein Prozess, der kaum durch den Lehrer beeinflusst werden kann, er kann aber auch nur funktionieren, wenn der Lehrende Hilfestellung gewährt bei der Entdeckung der anderen Kultur [...]“ (Wolff 2003, 16).

Die Erfassung und Thematisierung von Verstehensproblemen ermöglicht es den Lernenden, bestimmte Strategien zu entwickeln, durch deren Anwendung solche Probleme überwunden werden können.

2.3.2. Lernziele für Hörverständnis

Hauptlernziel des Fremdsprachenunterrichts ist, laut Solmecke (1993, 30), Kommunikationsfähigkeit. Weiters meint er, dass alle vier Fertigkeiten im gleichen Maße miteinbezogen bzw. gefördert werden müssten, um dieses Ziel erreichen zu können (ebd.). Das konkrete Ziel der Hörverstehensschulung ist es, die Lernenden dazu zu bringen

gesprochene Texte zu verstehen, das Verstandene zu verarbeiten und es später eventuell als Grundlage eigener Textproduktion zu machen (vgl. Solmecke 2001, 897). Dabei müssen unter anderem die Situationen, in denen Kommunikation stattfindet, berücksichtigt werden. Zum Beispiel direkte mündliche Kommunikationssituationen, in denen Lernende sowohl als Hörer als auch als Sprecher fungieren, oder indirekte mündliche Kommunikationssituationen, in denen Lernende als Hörer von z.B. Radiosendungen agieren (vgl. Solmecke 2001, 897 ff).

Glaboniat (1993, 6) meint, dass Hörverständnis ein selbstständiges, in sich berechtigtes Lernziel sei, da der Durchschnittsmensch täglich mindestens 2-3 Stunden ‚hörverstehend‘ verbringt, und Fremdsprachenlerner gezielt auf das Alltagsleben vorbereitet werden sollen. Hörverständnistraining muss, laut Glaboniat (1993, 7), ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts sein. Sie begründet dies wie folgt: Hörverständnis ist Voraussetzung fürs Sprechen bzw. Ausgangspunkt für richtige Aussprache und für natürliche, kommunikative Sprachausübung, Rezeption kommt vor Produktion im Sprachunterricht, Hörverstehen in Verbindung mit Landeskunde dient der kulturellen Integration und Hörverstehen ist ein wichtiger Motivationsfaktor im Fremdsprachenunterricht (Glaboniat 1993, 7ff).

Die Lernziele, des in dieser Arbeit zu untersuchenden Lehrwerks *em-Brückenkurs*, orientieren sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und am Zertifikat Deutsch. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen formuliert folgende Kann-Beschreibungen für die Niveaustufe B1 im Fertigkeitsbereich Hörverstehen, die als Lernziele für den Unterricht gesehen werden können:

„Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.“ (GERS 2004, 36)

Im Unterricht selbst, sollten die jeweiligen Hörziele immer vor dem ersten Hören definiert werden (vgl. Solmecke 1992, 11). Auch Anderson & Lynch (1988, 16) meinen, dass die Beziehung zwischen Hörern und Sprechern vor der jeweiligen Hörübung zu klären ist. Dabei muss vor allem berücksichtigt werden, ob die Lernenden als Zuhörer fungieren oder Teilnehmer der Hörübung sind.

Solmecke (2001, 897) fügt abschließend hinzu, dass Lernzielformulierungen für die Schulung von Hörverstehen umso allgemeiner formuliert werden müssen, je größer ihr

Gültigkeitsbereich sein soll. Realistische Lernziele können erst vor Ort gesetzt werden, da Ausgangsbedingungen und Lernmotivation berücksichtigt werden müssen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das übergeordnete Lernziel, im Bereich Hörverständnis, das Verstehen und Interpretieren von gesprochenen Texten ist, um so auch eigene Texte produzieren zu können. Festgehalten werden muss auch, dass Lernziele sich prinzipiell immer nach den Bedürfnissen der Lernenden richten (vgl. Klinglmair 2008, 24).

2.3.3. Hörstile

Wie bereits im Kapitel 2.2. dieser Arbeit erwähnt, muss ein Hörer die Absicht haben einen Text zu verstehen, damit Hörverstehen zustande kommt. Ein Text kann sehr unterschiedlich rezipiert werden, da einerseits das Vorwissen der Hörer, und andererseits die Verstehensabsichten individuell und subjektiv sind (vgl. Klinglmair 2008, 24). Für Solmecke (1993, 25) gilt ein Text dann als verstanden, „wenn der Rezipient mit seiner Verstehensleistung zufrieden ist“. Damit ein Verstehensvorgang in Gang gesetzt werden kann, bedarf es also einer Verstehensabsicht. Der Hörer hat bestimmte Erwartungen an Art und Inhalt des folgenden Textes. Diese entscheiden darüber, ob und wie zugehört wird. Ein Hörer hat die Möglichkeit, sich auf den globalen Sinn zu konzentrieren, auf ausgewählte Textdetails oder auf jedes einzelne Wort (vgl. Paschke 2000, 18). Diese unterschiedlichen Herangehensweisen bezeichnet man als ‚Hörstile‘. Hörstile werden nicht nur durch die Hörerabsicht bestimmt, sondern auch durch den Text selbst (vgl. Klinglmair 2008, 25). Der Hörstil hängt ab von individuellen Interessen und Motivationen. Außerdem ist er durch die Intention des Sprechers und die Textsorte geprägt (vgl. Paschke 2000, 18). Paschke (ebd.) merkt an, dass sich der Hörstil während des Hörens ändern kann. Das oberflächliche Hören einer Radiosendung beispielsweise kann sich in ein genaueres Zuhören verwandeln, wenn bestimmte Schlüsselwörter eine, für den Hörer interessante, Meldung ankündigen.

In der Literatur wird zwischen verschiedenen Hörstilen unterschieden. Vor allem werden das globale, das selektive und das detaillierte Hören hervorgehoben, da diese auch zu gängigen Kategorien von Übungstypologien geworden sind (vgl. Klinglmair 2008, 25). Im Anschluss sollen die Hörstile, die sich bei verschiedenen Autoren finden lassen, kurz beschrieben werden. Der Fokus liegt dabei auf den drei angeführten Hörstilen.

Bei Dahlhaus (1994, 79) findet man, in Bezug auf die Arten des Hörverstehens, eine Unterscheidung zwischen intensivem und extensivem Hören.

Das intensive Hören wird auch als detailliertes (oder totales) Hören bezeichnet, da alle Informationen des Textes wichtig sind und auch Details verstanden werden müssen, um den

Gesamttext korrekt verstehen zu können (ebd.). Neuf-Münkel (1989, 101) versteht unter detailliertem Hören das „Erkennen [...] der Mikrostruktur eines Textes“.

Beim extensiven Hören sind nicht alle Informationen wichtig. Texte sind meist so redundant, dass ein paar zentrale Informationen ausreichen, um die Gesamtaussage verstehen zu können (Dahlhaus 1994, 79). Beim extensiven Hören unterscheidet Dahlhaus (ebd.) zwischen den zwei folgenden Hörstilen: Das *selektive* (oder auch selegierende) Hören beschreibt ein Hören, bei dem man aus dem Hörtext nur bestimmte Informationen herausfiltern muss, um ihn zu verstehen. Das *globale* (oder auch kursorische) Hören beschreibt ein Hören, bei dem die zentrale Information eines Textes verstanden werden muss. Für Neuf-Münkel (1989, 101) ist das globale Hören ein primäres Ziel des Fremdsprachenunterrichts.

Auch bei Eggers (1996, 20) lässt sich eine Unterteilung von Hörstilen finden. Er unterscheidet zwischen globalem, selektivem, selegierendem und detailliertem Hörverstehen, wobei er in seiner Unterteilung im wesentlichen Neuf-Münkel (1988) und Nebe (1994) folgt. Die vier Hörstile nach Eggers (1996, 20) werden nun kurz umrissen:

Als globales Hörverstehen bezeichnet er das Hineinhören in einen Text, um ihm bestimmte Informationen zu entnehmen. Es sollen Schlüsselbegriffe verstanden werden und ein Einblick in die Textstruktur gewonnen werden. Beim selektiven Hörverstehen soll sich der Hörer auf bestimmte Informationen konzentrieren, die im Text vorkommen. Selektives Hören wird durch bestimmte Aufgaben gesteuert. Diese Aufgaben müssen vor dem Hören bekannt sein oder besprochen werden. Ähnlich wie beim selektiven Hören sollen auch beim selegierenden Hörverstehen dem Text bestimmte Inhalte entnommen werden. Allerdings erfolgt das selegierende Hörverstehen aufgrund von individueller Entscheidung. Der Hörer entscheidet, welche Inhalte er entnehmen muss, um den Text zum Beispiel zusammenfassen zu können. Bei diesem Hörstil müssen Inferenzen wahrgenommen und bearbeitet werden. Es ist wichtig, dass das Sprachwissen bereits soweit ausgebildet ist, dass eine semantische Verarbeitung möglich wird. Beim vierten Hörstil, dem detaillierten Hörverstehen, sollen, wie der Name vermuten lässt, Hörtexte im Detail erfasst werden. Eggers (ebd.) beschreibt den Verarbeitungsprozess als einen sowohl bottom up als auch top down gerichteten.

Auch das authentische und das analytische Hören sollen hier noch kurze Erwähnung finden. Es handelt sich hierbei um Bezeichnungen aus dem Fremdsprachenwachstum (siehe Kapitel 2.1.). Beim authentischen Hören sollen wesentliche inhaltliche Aspekte verstanden werden. Beim analytischen Hören soll die Aufmerksamkeit auf bestimmte sprachliche Elemente eines Textes gerichtet werden bzw. sollen diese herausgefiltert werden.

3. Strategien im fremdsprachlichen Hörprozess

Lern- und Kommunikationsstrategien wurde in den letzten Jahren eine immer größere Bedeutung in der Fremdsprachendidaktik zugeschrieben. Sie gelten mittlerweile als unerlässlich für den Erwerb und die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten.

In diesem Kapitel soll beschrieben werden, was genau unter dem Begriff ‚Strategie‘ zu verstehen ist. Weiters sollen die Funktionen von Lernstrategien, die beim Hörverstehensprozess eingesetzt werden, erläutert werden, bzw. deren Anwendung, Bewusstmachung und Training im Fremdsprachenunterricht besprochen werden.

Zum Abschluss wird eine mögliche Klassifikation von Hörverstehensstrategien vorgestellt und auch eine Darstellung der einzelnen Verstehensstrategien im Rahmen dieser Diplomarbeit präsentiert.

3.1. Definition Strategien

In der Literatur findet man zahlreiche Definitionen des Begriffs ‚Strategie‘. Sie alle bezeichnen Strategie als eine Art mentalen Plan, der von Lernenden angewendet wird, um bestimmte Lernziele erreichen zu können. „Eine Strategie ist eine Sequenz von Handlungen, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll. Lernstrategien sind demnach Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels“ (Friedrich/ Mandl 1992, 6). Auch Lompscher (1992, 95) bezeichnet Strategien als allgemeine Entscheidungsregeln oder Vorgehensweisen, die geeignete Methoden und Mittel auswählen bzw. anwenden, um bestimmte Ziele zu erreichen. Er betont, dass Strategien mehr oder weniger bewusst sein können, aber in jedem Fall subjektiv auf Erfahrung, Vorstellungen, Vorurteilen und emotionalen Zuständen gründen. Edmondson/ House (2006, 230) beschreiben Lernstrategien als Aktivitäten, die Lernende ausüben, um ihre fremdsprachlichen Kompetenzen zu erweitern. Vogel versteht unter Strategien:

„lernerinterne Planungs- und Verarbeitungsvorgänge, mit denen der Aufbau, die Speicherung, der Abruf und der Einsatz von Informationen initiiert, gesteuert und kontrolliert wird. Strategien sind dabei planhaft, zielorientiert, potentiell bewusst, nur indirekt beobachtbar und als kognitive Aktivitäten dem prozeduralen Wissen zugehörig und mental repräsentiert“ (Vogel 1998, 187).

Auch Bimmel (1993, 5) beschreibt Lernstrategien als Pläne mentalen Handelns, die benutzt werden, um ein Lernziel zu erreichen. Er unterscheidet folgende Schritte:

- a. Bestimmung eines Ziels
- b. Zurechtlegung eines Plans, wie dieses Ziel erreicht werden kann
- c. Ausführung des Plans
- d. Kontrollieren, ob das Ziel erreicht worden ist.

Daraus lassen sich folgende Schlüsse ziehen: Wenn eine Lernstrategie ein Plan der Lernenden ist, und Pläne normalerweise bewusst sind, dann bedeutet dies, dass sie im Unterricht explizit thematisiert werden können. Erst wenn neue Lernstrategien intensiv geübt und angewendet werden, können sie automatisiert werden. Die Pläne der Lernenden beinhalten die Art der Handlungen, die sie ausführen wollen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Voraussetzung für die Verwendung einer geeigneten Lernstrategie ist eine klare Definition der eigenen Lernziele (vgl. Bimmel/ Rampillon 2000, 53). Bei der Ausführung des Handlungsplans muss der Lerner überwachen, ob der gewünschte Effekt erzielt wird. Wenn nicht, muss eine andere oder veränderte Strategie angewendet werden. Nach der Ausführung blickt der Lerner auf sein Handeln zurück und evaluiert den gesamten Prozess (vgl. Bimmel 1993, 6). Diese Aufteilung in unterschiedliche Schritte erweckt den Anschein, dass der Erwerb von Strategien kompliziert und aufwendig sei. Es ist jedoch so, dass Strategien durch häufige Anwendung und Training automatisiert werden und der Lerner die einzelnen Schritte, ohne lang nachdenken zu müssen, durchlaufen kann (ebd.).

3.2. Hörverstehensstrategien im Fremdsprachenunterricht

Wie bereits beschrieben, sind Strategien lern- und lehrbar. Sie können bewusst für das Erlernen und Benutzen der Fremdsprache eingesetzt werden. Prokop (1993, 12) spricht von einem „eindeutigen und vorhersagbaren Zusammenhang zwischen der Verwendung bestimmter Lernerstrategien und dem Lernerfolg“.

Beim Fremdspracherwerb muss einerseits die Sprache selbst gelernt werden und andererseits sollen die Lerner begreifen, wie sie die Sprache effektiv und erfolgreich erwerben und gebrauchen können. Lernen ist ein aktiver Prozess. Nold (1992, 10) betont, dass die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen sowie die Entwicklung der Fertigkeiten stark von der Selbststeuerung der Lernenden abhängen. Aus diesem Grund kann man Lernstrategien nicht mehr vorwiegend als technisch-praktische Hilfen zur zeitlichen und

sachlichen Organisation von Lernprozessen ansehen, sondern als kognitive und metakognitive Strategien, mit deren Hilfe die Lernenden ihr eigenes Lernen kontrollieren (ebd.).

Bimmel/Rampillon (2000, 56) fordern daher die Integration von Lernstrategien in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, und zwar durch einen regelmäßigen Austausch der Lernenden über ihre Vorgehensweisen beim Bewältigen von Aufgaben, durch ein zielgerichtetes Training von neuen Lernstrategien und durch offene Aufgabenstellungen, in denen Lerner mit neuen Lernstrategien experimentieren können. Außerdem schlagen sie vor, Übungsmaterialien in Lehrwerken zu bearbeiten, um Lernern durch Übungen die Möglichkeit geben zu können, die Sprache zu erwerben, aber auch zu verstehen, wie sie diese effektiv lernen können.

Lerner sollen im Unterricht nicht nur verschiedene Lernstrategien erwerben, sondern auch lernen wann sie Strategien gebrauchen sollten, bzw. effektive von ineffektiven zu unterscheiden und sie zu automatisieren (vgl. Heyd 1997, 31). Mit anderen Worten, Strategien müssen bewusst gemacht werden, um eine Änderung des Lernverhaltens zu bewirken. Heyd (ebd.) meint, dass Lerner Erkenntnisse über die Strategie selbst und ihre Komponenten, über ihren Nutzen, wie sie anzuwenden ist, wie ihre erfolgreiche Anwendung überprüft werden kann und wie man sie auf vergleichbare Ziele übertragen kann, gewinnen müssen, um ein größeres Bewusstsein über ihren Sprachlernprozess zu erlangen, ihr Repertoire an Strategien zu erweitern und letztendlich ein ökonomischeres Lernverhalten erreichen zu können.

So wie der allgemeine Lernprozess, kann natürlich auch der Hörverstehensprozess mit Hilfe von Lerntechniken erleichtert und verbessert werden. In der Muttersprache müssen wir nicht jedes einzelne Wort hören, um zu verstehen. Es ist uns nicht bewusst, dass wir ständig und automatisch Strategien anwenden, um das Gehörte auch verstehen zu können. Fremdsprachenlerner neigen dazu, bei fremdsprachlichen Texten jedes Wort verstehen zu wollen, obwohl dieses Totalverstehen nicht der Art, wie wir in der Muttersprache hören und verstehen, entspricht. Den Lernenden ist dabei nicht bewusst, dass sie sich eine Höraufgabe zum Ziel setzen, die in der Muttersprache oft nur bedingt erfüllbar ist. Es ist schließlich nicht üblich, dass wir nach dem Hören eines muttersprachlichen Textes, diesen komplett und mit allen Details wiedergeben können. Wenn man zum Beispiel den Verkehrsfunk im Radio hört, wird man nicht auf jedes Wort achten, bzw. versuchen, sich alles einzuprägen, sondern nur die subjektiv interessanten Aspekte herausfiltern (vgl. Vrabl 2008, 20). Ziel des

Fremdsprachenunterrichts sollte es sein, die Lernenden von dem Versuch, alles Wort für Wort verstehen zu wollen, wegzuführen und ihnen beizubringen, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren sowie sie zum ganzheitlichen Verstehen hinzuführen (Solmecke 2003, 8).

Verstehensstrategien ergeben sich aus der Kombination von sprachlichem Wissen, Vorwissen und Erwartungshaltungen. Sie werden in der Muttersprache unbewusst und automatisch eingesetzt, müssen in der Fremdsprache aber erst bewusst gemacht und trainiert werden (vgl. Glaboniat 1993, 33). Lerner sollen dazu gebracht werden, beim Umgang mit Hörtexten angemessene Strategien selbstständig anzuwenden. Solmecke (1993, 101) bezeichnet dies als Hilfe zur Selbsthilfe. Er betont, dass Lerner neue Texte selbstständig erschließen sollen, auch wenn diese Texte unbekanntes Sprachmaterial enthalten. Verstehenshilfen sind dazu da, das Hören und Verstehen gesprochener Texte zu vereinfachen. Dies geschieht sprachlich, indem Vorkenntnisse aktiviert, fehlende Kenntnisse ergänzt und Schwierigkeiten vorweggenommen werden, als auch inhaltlich, indem sachliche Vorkenntnisse aktiviert, fehlende Sachinformationen ergänzt, für eine thematische Einbettung gesorgt und die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche gerichtet wird (vgl. Solmecke 2003, 10).

Fremdsprachenlernern gelingt es oft nicht, muttersprachliche Verstehensstrategien auf das fremdsprachliche Hören zu übertragen (vgl. Solmecke 1993, 35). Das bedeutet, den Lernern fehlt es, beim Fremdsprachenlernen, an einer zielgerichteten, globalen bzw. selektiven, top-down-gesteuerten Herangehensweise an Hörtexte. Außerdem fällt es ihnen schwer das, was sie hören auf das eigene Vorwissen zu beziehen, Erwartungen aufzubauen sowie Unverstandenes mithilfe von Inferenzen zu ergänzen (vgl. Paschke 2000, 37).

Strategien sollen und können den Lernenden den Umgang und in weiterer Folge auch das Verstehen von gesprochener Sprache erleichtern. Gesprochene Sprache ist nicht immer deutlich, klar und vollständig. Verstehensstrategien helfen den Lernern über die unverständenen Worte, aber auch über die unausgesprochenen hinweg. Unvollendete Sätze stellen schließlich ein charakteristisches Merkmal gesprochener Sprache dar (Glaboniat 1993, 53). Weiters erhöhen Lerner, die Verstehensstrategien anwenden, ihre Verstehensgeschwindigkeit, da sie nicht genau hinhören müssen, um aus den Informationen schnell einen Zusammenhang erstellen zu können (vgl. Vrabl 2008, 21).

Es ist unumgänglich, dass Verstehensstrategien im Fremdsprachenunterricht thematisiert, bewusst gemacht und ausreichend trainiert werden müssen, da die Hörkompetenz als Basis für die mündliche Kommunikation angesehen wird.

„Verstehen heißt Probleme lösen, und sollen die Lernenden Problemlösungsstrategien erwerben bzw. von der Muttersprache her übertragen, dürfen sie weder allein gelassen und entmutigt werden, noch darf man ihnen die Lösung aller Probleme mundgerecht servieren“ (Solmecke 1993, 101).

Im folgenden Kapitel werden Strategien, die sich in der Literatur finden lassen, beschrieben bzw. klassifiziert.

3.3. Klassifikation von Strategien

Die Hörverstehensforschung hat sich in den vergangenen Jahren damit beschäftigt, welche Strategien Fremdsprachenlerner anwenden, um ihre Hörverstehensleistung zu verbessern. Es gibt zahlreiche Versuche Verstehensstrategien zu identifizieren und zu klassifizieren. Es lässt sich jedoch keine einheitliche Klassifikation finden, da sich die Strategien nach unterschiedlichen Kriterien einteilen lassen (vgl. Horvathova 2009, 38).

O'Malley/Chamot (1990) und Rampillon (1985) beschreiben Strategien, die das Lernen direkt beeinflussen. Dagegen beziehen Oxford (1990), Heyd (1997) und Bimmel/Rampillon (2000) auch sogenannte Kommunikationsstrategien mit ein. Darunter sind solche Strategien zu verstehen, die es Fremdsprachenlernern erleichtern, ihre kommunikativen Ziele zu erreichen, auch wenn ihre Sprachkenntnisse noch Mängel aufweisen. Sie werden auch oft ‚Kompensationsstrategien‘ genannt. Manchmal werden auch Verfahren miteinbezogen, die Fremdsprachenbenutzern helfen sollen, ihre linguistischen Kenntnisse so effizient und praktisch wie möglich einzusetzen. Man bezeichnet sie als ‚Produktionsstrategien‘. Dazu zählen beispielsweise: ‚vorher üben‘, ‚Vereinfachung der geplanten Äußerung‘, ‚Planung der erwünschten Kommunikation‘ oder Eselsbrücken (vgl. Westhoff 2001, 685).

Laut Solmecke (1993, 101ff) ist die wichtigste Strategie beim Hören fremdsprachlicher Texte die, sich auf das Verstandene und nicht auf das Unverstandene zu konzentrieren. Eine Strategie, die bei muttersprachlichen Texten ganz selbstverständlich angewendet wird. Die Lernenden sollen sich demnach einem Text nicht passiv ‚ausliefern‘, sondern aktiv mit ihm umgehen (Solmecke 1993, 102). Dieses aktive Umgehen umfasst mehrere Einzelstrategien, wobei vorausgesetzt wird, dass das Ziel der Beschäftigung mit einem Text vor allem das Globalverstehen ist (ebd.). Bei Solmecke (1992, 8) lassen sich folgende fünf Strategien finden:

- a) Konzentration auf das Verstandene

- b) so früh wie möglich herausfinden, wovon der Text handelt und welche Absicht er verfolgt
- c) Erweiterung des Verstandenen durch Inferenz
- d) Entwicklung von Erwartungen über den Fortgang des Textes
- e) Unterscheidung des Wichtigen vom Unwichtigen unterscheiden

Heyd (1997, 29) und Bimmel/Rampillon (2000, 62) unterteilen Strategien, die im Fremdsprachenlernprozess wichtig sind, in Lernstrategien und Gebrauchsstrategien. Sprachlernstrategien werden von den Lernenden angewendet, um die Fremdsprache zu lernen, während Sprachgebrauchsstrategien eher für den kommunikativen Gebrauch und das Verstehen der Fremdsprache angewandt werden (vgl. Bimmel/Rampillon 2000, 62).

Lernstrategien werden weiter unterteilt in:

- Kognitive Strategien: Sie beinhalten die direkte Arbeit mit dem Sprachmaterial, beispielsweise Wörter nach bestimmten Kriterien zu ordnen, um sie besser behalten zu können, aufgrund der Kenntnis von Internationalismen eine Wortbedeutung erraten, oder Mnemotechniken anwenden, um die Behaltensleistung zu erhöhen.
- Soziale und affektive Strategien: Dazu zählen das Zusammenarbeiten mit anderen, um eine Aufgabe zu lösen, sich entspannen, wenn ein Teillernziel erreicht ist, sich für einen Lernerfolg belohnen.
- Metakognitive Strategien: Der Lerner bestimmt selbständig ein Lernziel, plant das eigene Lernen und kontrolliert den Erfolg. (vgl. Heyd 1997, 29)

Zu den Gebrauchsstrategien zählen:

- Hör- und Lesestrategien: Zum Beispiel das Aktivieren des Vorwissens und das anschließende Schaffen eines Überblicks über einen Text. Mit anderen Worten sich zuerst um ein Globalverständnis zu bemühen, bevor man sich mit dem Verständnis von Einzelheiten beschäftigt.
- Sprech- und Schreibstrategien
- Kompensationsstrategien: Dazu gehören etwa Paraphrasieren oder Rückfragen mit der Bitte um Hilfe. (vgl. Heyd 1997, 31). Weitere Kompensationsstrategien sind ‚aus dem Kontext ableiten‘, ‚zu der Muttersprache überwechseln‘, ‚um nähere Erklärung bitten‘, ‚mimen‘, ‚umschreiben‘, ‚neue Wörter erfinden‘ oder ‚selber das Kommunikationsthema wählen‘ (worin man sich sprachlich auskennt) (vgl. Westhoff, 2001).

Eine Unterteilung in direkte und indirekte Strategien findet man bei Oxford (1990) und Bimmel/Rampillon (2000).

Direkte Strategien befassen sich direkt mit dem Lernstoff. Neu Gelerntes soll strukturiert, verarbeitet und so im Gedächtnis gespeichert werden, dass es gut behalten und abgerufen werden kann. Das Ergebnis der Anwendung dieser Strategien lässt sich normalerweise gut beobachten, z.B. dadurch, dass Wörter eingepreßt sind und reproduziert werden können (Bimmel/Rampillon 2000, 64). Zu den direkten Strategien zählen gedächtnisstützende Strategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien.

Indirekte Strategien tragen zum Lernen oder Kommunizieren bei und betreffen Prozesse wie Planung und Überwachung (vgl. Storch 1999, 22). Sie beinhalten die Art und Weise des Lernens, die Gefühle, die mit dem Lernen verbunden sind, und soziale Verhaltensweisen. Die Anwendung dieser Strategien soll dazu beitragen, Voraussetzungen für ein effektives Lernen zu schaffen, und hat mit dem Lernstoff selbst nichts zu tun (Bimmel/Rampillon 2000, 64). *Indirekte* Strategien sind beispielsweise ‚Gelegenheiten suchen, wo man die Fremdsprache verwenden kann‘, oder ‚sich entspannen‘. In der Kategorie der indirekten Strategien findet man zwei Typen von Handlungen grundverschiedener Natur. Sie werden oft als soziale oder affektive Strategien bezeichnet. Beispiele sozialer Strategien sind: ‚Zusammenarbeit mit anderen Lernern suchen‘ oder ‚um Erläuterung bitten‘. Affektive Strategien sind zum Beispiel, Entspannungsübungen, Selbstmotivierungstechniken oder Angstreduziertechniken (Westhoff 2001, 685).

Eine Dreiteilung in (1) metakognitive, (2) kognitive und (3) sozial/affektive Strategien wird, unter anderem, auch von O'Malley/Chamot (1990, 119) vorgeschlagen. *Metakognitive* Strategien beziehen sich auf das Nachdenken über Lernprozesse, Lernplanung, Überwachung des Lernens und Evaluierung des Lernens. *Kognitive* Strategien beinhalten ein Interagieren mit dem Lernstoff. Es findet ein mentales Manipulieren oder Transformieren von Materialien oder Aufgaben statt. Ziel dabei ist es, stets die Verstehens-, Erwerbs- oder Behaltensleistung zu verbessern. *Soziale/affektive* Strategien beinhalten Interaktionen mit anderen, um das eigene Lernen zu unterstützen, sowie das Verwenden von affektiver Steuerung zur Unterstützung von Lernaufgaben (O'Malley/Chamot 1990, 137ff).

3.4. Klassifikation und Beschreibung einzelner Hörverstehensstrategien im Rahmen dieser Arbeit

In diesem Kapitel werden die Hörverstehensstrategien, die für die Lehrwerksanalyse verwendet werden, in Klassen eingeteilt. Die Strategien werden in vier Kategorien nämlich, Verstehensformen, kognitive, metakognitive und sozial-affektive Strategien, unterteilt. Jede der Kategorien umfasst eine Reihe von Einzelstrategien, die hier genau beschrieben werden. Im Kapitel 3.5. werden die Hörverstehensstrategien schließlich in einer übersichtlichen Liste zusammengefasst.

Klassifikation der Hörverstehensstrategien:

(1) Verstehensformen

- Globales Hören
- Detailliertes Hören
- Selektives Hören

(2) Kognitive Strategien

- Inferenz
- Antizipation
 - *Sequentielles Kombinieren*
 - *Assoziieren von Wörtern aus einem Assoziationsfeld*
 - *Bezugspunkte erkennen*
- Elaborationsstrategien
- Kompensationsstrategien
- Kulturelle Strategien

(3) Metakognitive Strategien

- Planung
- Steuerung
- Überwachung
- Bewertung

(4) Sozial-affektive Strategien

- Zusammenarbeit mit anderen Lernern
- Entspannungsübungen
- Affektive Strategien

In der vorliegenden Arbeit werden, wie eingangs bereits erwähnt, Hörverstehensstrategien nach vier unterschiedlichen Kriterien klassifiziert. Die erste Gruppe der Verstehensstrategien sind die der Verstehensformen. Hierbei handelt es sich um die verschiedenen Hörstile, die beim Hören angewendet werden können. Sie werden in selektives, globales und detailliertes Hören gegliedert. Solche Strategien werden im Fremdsprachenunterricht sowohl implizit, als auch explizit angewendet und trainiert (vgl. Horvathova 2009, 43). Weiters wird zwischen kognitiven und metakognitiven Hörverstehensstrategien unterschieden. Zuletzt wird auch noch kurz auf sozial-affektive Strategien eingegangen.

3.4.1. Verstehensformen

Buttaroni/ Knapp (1998, 14) nennen drei Hörtechniken, die sich für eine produktive und adäquate „Hör“-Arbeit eignen. Dies sind authentische (globale), das detaillierte und das analytische (selektive) Hören. Sie unterscheiden sich bei der Schwerpunktsetzung in der Sprachwahrnehmung und verfolgen unterschiedliche Ziele, die von der globalen Sinnkonstruktion bis hin zum detaillierten Verstehen von Regularitäten bzw. Abweichungen in der Fremdsprache reichen. Das Wichtigste bei allen drei Höraktivitäten ist die bewusste, aufmerksame Wahrnehmung und das Verstehen (vgl. Kitzler 2011, 29).

Globales Hören

Das globale Hören ist die Voraussetzung dafür, dass der Hörer einen ‚roten Faden‘ sieht, der ihn durch den Text leitet und dabei hilft Textteile einzuordnen (Neuf-Münkel 1989, 101). Es ist ein Hineinhören in einen Text mit dem Ziel, Informationen herauszufiltern, die im top-down-Prozess erwartet werden. Es dient dazu Schlüsselbegriffe zu verstehen, oder eine Übersicht der Textstruktur zu bekommen (vgl. Kitzler 2011, 29).

Bei Buttaroni/Knapp wird das globale Hören auch als ‚authentisches Hören‘ bezeichnet. Ziel des authentischen Hörens ist das Verständnis eines Hörtextes in seinen wesentlichen inhaltlichen Aspekten (Buttaroni/ Knapp 1998, 15). Dieser Vorgang erfolgt vor allem im lexikalischen Bereich, aber auch Pragmatik, Semantik und Weltwissen tragen zur

Bedeutungerschließung des Gehörten bei (vgl. Kitzler 2011, 25). Die Lernenden sollen durch das authentische Hören einen spürbaren Fortschritt beim Verstehen erleben (Buttaroni/ Knapp 1998, 16). Während des authentischen Hörens weist der Lerner den einzelnen Wörtern in einer Äußerung ihre semantischen, syntaktischen und pragmatischen Positionen zu (vgl. Kitzler 2011, 26).

„Das authentische Hörverstehen [...] ist eine Tätigkeit, in der der Sinnproduktionsprozeß einerseits gemäß allgemein menschlicher Fähigkeiten und andererseits spezifisch individueller Fähigkeiten und Kenntnissen vonstattengeht, in intensivem Kontakt mit einem Text“ (Buttaroni/ Knapp 1998, 16).

Da Neuf-Münkel (1989, 101) das globale Hören als ein vorrangiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts betrachtet, fordert sie, dass Lernende von Anfang an dazu geführt werden sollten, von ‚oben nach unten‘ zu hören. Sie fügt allerdings hinzu, dass dies in der Realität ein „äußerst komplizierter Prozess ist, der keineswegs nur in eine Richtung verläuft“ (ebd.).

Detailliertes Hören

Beim detaillierten Hören handelt es sich um ein am Detail orientierten Verstehen. Der Verarbeitungsprozess ist hierbei sowohl bottom-up als auch top-down gerichtet (vgl. Kitzler 2011, 30). Die Sprachkompetenz muss bereits stark ausgeprägt sein, da neben dem Sprachwissen auch Makro- und Mikrostruktur des Hörtextes, logische Relationen, Modalaussagen sowie Sprecherintentionen erkannt werden müssen (ebd.). Es handelt sich einerseits um ein auf Einzelheiten gerichtetes Hören, ist aber gleichzeitig auch gewichtendes, ordnendes und zuordnendes Hören (Neuf-Münkel 1989, 101). Laut Buttaroni/ Knapp (1998, 22) ist das Ziel des detailorientierten Hörens, eine Passage eines bereits global verstandenen Textes in allen Details zu rekonstruieren. Alle dem Text zugrundeliegenden linguistischen Ebenen sollen dabei Beachtung finden (ebd.). Wie das globale Hören, bezeichnet Neuf-Münkel (1989, 102) auch das detaillierte Hören als ein eigenständiges Lernziel des Fremdsprachenunterrichts.

Selektives Hören

Die Konzentration wird auf bestimmte Informationen gelenkt, die im Text vorkommen. Dies können Namen, Daten, Zahlen aber auch Definitionen, Thesen, Argumente oder Wörter sein (Eggers 1996, 20). Um selektiv hören zu können, müssen Aufgaben vor dem Hören

bereits bekannt sein. Der Verarbeitungsprozess kann aufgrund der Vorlaufphase sowohl als wissens- als auch als textgeleitet bezeichnet werden. Um die eingehenden Signale auch analytisch verarbeiten zu können, müssen die Lerner bereits über eine gewisse Sprachkompetenz verfügen (vgl. Eggers 1996, 20).

Bei Buttaroni/ Knapp (1989, 24) wird das selektive Hören auch als ‚analytisches Hören‘ bezeichnet. Die Autoren beschreiben es als eine Form des Hörens, bei dem die zielgerichtete Suche nach einzelnen Elementen im Hörtext im Vordergrund steht. Es geht im Grunde darum, „die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Elemente bestimmter Regelebenen zu lenken – und auf die Art, wie sie durch eben diese Regelebenen miteinander verknüpft sind“ (Buttaroni/ Knapp 1998, 24). Durch die gezielte linguistische Analyse können Fremdsprachenerlerner eine Vielzahl an Regelmäßigkeiten, die in den Aussagen enthalten sind und sich jeweils für die zu erlernende Sprache als charakteristisch erweisen, erkennen. Diese konkrete Wahrnehmung von Sprache aktiviert unbewusst Systeme der Lernenden, was für den Fremdspracherwerb von sehr großem Nutzen ist (vgl. Kitzler 2011, 28ff).

3.4.2. Kognitive Strategien

Sie richten sich auf die direkte Arbeit am Sprachmaterial. Wiederholen eines bestimmten sprachlichen Ausdrucks, Gruppieren von Wörtern, mit dem Ziel, sie im Gedächtnis zu speichern, die Ableitung einer Grammatikregel in Übungen, der Gebrauch der Muttersprache oder anderer Sprachen, um Wortbedeutungen zu erraten usw. sind Beispiele kognitiver Strategien (vgl. O’Malley/Chamot 1990, 137ff).

Kognitive Strategien sind in der Literatur sehr zahlreich vertreten. Wie bereits erwähnt gibt es eine Vielzahl von Klassifikationsmöglichkeiten von Strategien. Auch kognitive Strategien werden von verschiedenen Autoren unterschiedlich klassifiziert. Für diese Arbeit verwende ich Strategien, die auch bei Goh (2000, 72) und O’Malley/ Chamot (1990, 119ff) als kognitive Strategien bezeichnet werden. Weiters zähle ich Gebrauchsstrategien, wie sie bei Rampillon (1996) und Solmecke (1992) zu finden sind, zu den kognitiven Strategien, da sie bei anderen Autoren ebenfalls den kognitiven Strategien zugeordnet werden. Auch Kompensationsstrategien (vgl. Oxford 1990; Rampillon 1996) und Elaborationsstrategien (vgl. Friedrich/ Mandl 2006) fallen in diese Kategorie.

Die ersten kognitiven Strategien, die hier genannt werden sollen, sind das Inferieren und das Antizipieren.

Beim Hören eines Textes muss der Hörer mit dem Text interagieren. Ein Text allein hat noch keine wirkliche Bedeutung, sondern bekommt diese erst durch das Verstehen des

Hörers. Wir sind fähig, viel mehr von einem Text zu verstehen, als eigentlich gesagt wird, weil wir über ein bestimmtes Wissen über Situationen, das Rollenverhalten von Menschen, Kausalitäten, Zusammenhänge aber auch Textkonventionen verfügen (Solmecke 1992, 7). Vorgänge, bei denen neue Inhalte mit bereits bestehenden verknüpft werden, bezeichnet man als Top-down Prozesse. Bestehende Inhalte sind Vorwissen, bestimmte Erwartungen oder präzise ausgedrückt, das Weltwissen. „Das Wissen wirkt von oben auf das der Äußerung zugrundeliegende sprachliche Wissen ein“ (Wildmann 1993, 49). Ein Hörtext enthält bestimmte Informationen, die die Aufmerksamkeit des Hörers in eine bestimmte Richtung lenken. Durch Aktivierung des Vorwissens entstehen beim Hörer bestimmte Erwartungen über das, was noch kommen wird (vgl. Solmecke 1993, 19).

Informationen werden äußerst schnell verarbeitet und diese Verarbeitung ist beeinflusst von der Erwartung des Hörers auf das Folgende (Antizipieren) und von der Fähigkeit, Fehlendes zu ergänzen (Inferieren) (vgl. Klingmaier 2008, 20).

„Die Fähigkeiten des Antizipierens und des Inferierens basieren auf der (...) Fähigkeit zu ganzheitlichem Verstehen, das trotz der Linearität gehörter Texte dafür sorgt, dass der Hörer nicht Einzelheit an Einzelheit reiht, bis er nach Ende einer Äußerung endlich deren Sinn erfassen kann, sondern schon vor oder unmittelbar nach Beginn eines Textes (...) bereits eine Vorstellung vom Sinn und Inhalt des Textes und seines Fortgangs entwickelt und damit auch die Fähigkeit, Fehlendes sinnvoll zu ergänzen.“ (Solmecke 2001, 895).

Der Verstehensprozess wird durch Antizipieren und Inferieren konstituiert und beeinflusst. Es sind Leistungen des Gedächtnisses, die auf allen sprachlichen Ebenen ablaufen (vgl. Klingmaier 2008, 20).

Inferenz

Von Inferenz spricht man, wenn dem Hörer etwas in einem Text bekannt ist und er, durch sein sprachliches Wissen, auf Unbekanntes schließt. Durch Inferieren kann der Hörer, aufgrund seines Vorwissens, Textlücken, die beispielsweise durch Lärm entstanden sind, schließen. Inferieren bereitet in der Muttersprache gewöhnlich keinerlei Mühe und geschieht oft so automatisch, dass wir es nicht einmal bemerken (Solmecke 1992, 7). Wenn wir zum Beispiel im Radio folgende Durchsage hören ‚Schwerer xxxx auf der A 2‘, dann ergänzen wir ganz automatisch das Wort Unfall und wissen ebenfalls, dass die A2 eine besondere Art von Straße ist, dass auf ihr Autos oft sehr schnell fahren, dass hier eine Fahrt ein gewaltsames Ende gefunden hat und dass dabei wahrscheinlich auch jemand verletzt worden ist.

Außerdem wissen wir, welche Art von Meldung folgen wird, und könnten, ohne weitere Kenntnisse über den Fall, eine entsprechende Meldung verfassen (vgl. Solmecke 1992, 7).

Antizipation

Unter Antizipation versteht man die Fähigkeit von Gehörtem auf noch nicht Gehörtes zu schließen. Beim Hörer werden bestimmte Erwartungen über das was noch kommt geweckt. Dies kann geschehen durch die Nennung eines Themas oder Textanfangs, z.B.: ‚Es war einmal‘, durch bestimmte Hinweise im Text, oder auch durch eine bestimmte Situation, in der eine Äußerung getätigt wird. Erwartungen können den Text selbst betreffen, aber auch das, was in einer Situation gesagt werden wird. Durch Erfahrung und Vorwissen kann Zukünftiges vorausgesagt, also antizipiert werden. Oft haben wir eine Äußerung bereits verstanden, bevor sie zu Ende geführt worden ist (vgl. Solmecke 1992, 7).

Die folgenden Strategien (Sequentielles Kombinieren, Assoziieren von Wörtern und Bezugspunkte erkennen) basieren, laut Glaboniat (1993, 33), auf Antizipation. Sie bezeichnet sie auch als ‚Erwartungsstrategien‘.

Sequentielles Kombinieren

Es wird davon ausgegangen, dass der Hörer mit bestimmten Erwartungen an einen Text herangeht. Einem bestimmten Wort (bzw. Wortfolge) A folgt ein bestimmtes Wort (bzw. Wortfolge) B. Diese Erwartungshaltung ergibt sich aus Wortfolge, Wortform, Satzbau und Thematik (vgl. Glaboniat 1993, 34). Der Hörer ist in der Lage, ein unbekanntes Wort durch die Kombination mit einem zweiten zu verstehen. Nachdem er das erste Wort gehört hat, kann er, aufgrund seiner Erwartungshaltung, die folgenden Formulierungen erraten (vgl. Rampillon 1996, 73).

Es gibt bestimmte Wortfolgen, die oft zusammen auftreten und es deshalb zulassen, ziemlich sichere Voraussagen für das folgende Wort machen zu können, zum Beispiel: mehr oder ...<weniger>. Auch bestimmte Wortformen (z.B. ein flektierendes Verb: kommst...<du>) oder der Satzbau (z.B. Kannst du...<Hinweis auf Frage>) geben Hinweise auf das, was wahrscheinlich folgt (Glaboniat 1993, 34).

Assoziieren von Wörtern aus einem Assoziationsfeld

Zum sequentiellen Kombinieren tritt eine weitere Fähigkeit ergänzend hinzu, nämlich das Assoziieren von Wörtern aus einem Assoziationsfeld. Das jeweilige Klangbild aktiviert den Assoziationsmechanismus. Dem Hörer stehen für die Semantisierung mehrere Möglichkeiten

zur Verfügung (z.B. am Rande...<der Gesellschaft>, <des Abgrunds>). Hypothesen der Erwartungsstrategien besagen, dass z.B.: auf ‚*glauben*‘ verschiedene Objektmöglichkeiten folgen können (z.B.: ich glaube, dass; ich glaube dir; ich glaube es...) (vgl. Glaboniat 1993, 34).

Erkennen von Bezugspunkten

Das Erkennen bestimmter Bezugspunkte ermöglicht es dem Hörer, auf Unbekanntes zu schließen. Solche Bezugspunkte können Ähnlichkeiten zur Erstsprache sein oder auch bereits bekannte Wörter der Zielsprache (z.B. internationale Fremdwörter) (vgl. Glaboniat 1993, 35).

Elaborationsstrategien

Elaborationsstrategien sind Strategien, die dem Verstehen und dem dauerhaften Behalten neuer Informationen dienen. Das Prinzip von Elaborationsstrategien ist, neue Information in bereits vorhandene Wissensstrukturen zu integrieren, um so den späteren Abruf zu erleichtern (Friedrich/ Mandl 2006, 2). Dazu zählen Aktivierung des Vorwissens sowie mithilfe des Vorwissens Assoziationen mit neuen Informationen herzustellen. Zu Beginn einer Lernepisode wird das eigene Vorwissen aktiviert, um so in der bestehenden kognitiven Struktur ‚Andockstellen‘ für das zu erwerbende Wissen zu schaffen (vgl. Friedrich/ Mandl 2006, 3).

Auch das Anfertigen von Notizen (note-taking-practice) wird den Elaborationsstrategien zugeordnet. Note-taking-practice ist eine Technik, die das Verstehen und Verarbeiten eines gehörten Textes unterstützt (vgl. Rampillon 1996, 77). Es handelt sich um eine multifunktionale Strategie. Sie weist neben elaborativen stark strukturierend-organisierende Elemente auf. Die Notizen dienen als externer Speicher und bilden die Grundlage weiterer Lernaktivitäten, z.B. Wiederholen und Üben (vgl. Friedrich/ Mandl 2006, 3).

Kompensationsstrategien

Wie der Name bereits vermuten lässt, ermöglichen Kompensationsstrategien es den Lernenden, unvollständiges Wissen über die Fremdsprache zu kompensieren. Die wichtigste Technik in dieser Kategorie ist das sinnerschließende Hören (*intelligent guessing*), das auch als kombinierendes Identifizieren bezeichnet wird (vgl. Oxford 1990; Rampillon 1996, 75). Es umfasst Lerntechniken wie beispielsweise das Erschließen mit Hilfe der Muttersprache oder einer anderen gelernten Fremdsprache.

Kulturelle Strategien

Die kulturelle Seite einer Textsorte beeinflusst, laut Stahl (2006, 486), die Rezeption. Er geht dabei von schriftlichen Texten aus und sagt: „Texte, die nicht den eigenkulturell geprägten Textsortenkonventionen entsprechen, können [...] Befremden und Irritation, aber auch Verstehens- und Kommunikationsprobleme verursachen“ (Stahl 2006, 486). Diese Annahmen können, meiner Meinung nach, auch auf das Hören von Texten übertragen werden. Durch den Einsatz von bestimmten Strategien kann das eigenkulturspezifische Wissen an einen fremdsprachlichen Text angepasst werden. Dadurch kann der Hörer eigene kulturelle Vorstellungen mit fremdsprachlichen vergleichen (vgl. Horvathova 2009, 51). Kulturell wichtige Aspekte erkennen sowie Unterschiede bzw. Gemeinsamkeit ergründen zählen zu den kulturellen Strategien (vgl. Ehlers 1998, 87).

3.4.3. Metakognitive Strategien

Metakognitive Strategien sind solche, die es den Lernern ermöglichen, ihren eigenen Lernprozess zu koordinieren (vgl. Oxford 1990, 136). Ziel der Anwendung von metakognitiven Strategien ist die Planung des Lernprozesses, die Steuerung der Aufmerksamkeit, die Überwachung der erfolgreichen Ausführung einer Lernaufgabe, die Feststellung von Problemen bei der Ausführung und die Evaluierung von Ergebnissen der Lernaktivitäten (Ehlers 1998, 160). Im Unterschied zu den kognitiven Lernstrategien, die direkt auf die Verarbeitung der Fremdsprache abzielen, sind metakognitive Strategien indirekt und für eine Vielfalt von unterschiedlichen Lernaufgaben verwendbar (vgl. Bimmel 1993, 9). Metakognitive Strategien werde ich in Planungs-, Steuerungs-, Überwachungs- und Bewertungsstrategien unterteilen (vgl. O'Malley/ Chamot 1990, 119; Friedrich/ Mandl 2006, 5; Goh 2000).

Planungsstrategien

Mit Hilfe dieser Strategien sollte ein Ziel bestimmt werden, und es sollten Strategien entworfen werden, die dabei helfen, dieses Ziel zu erreichen (vgl. Horvathova 2009, 52). Zu den Planungsstrategien zählen Üben möglicher Inhaltswörter, die Festlegung des Hörziels und der Möglichkeiten, wie dieses Hörziel erreicht werden kann. Außerdem zählen sogenannte ‚*advance organizers*‘ zum Bereich des Planens. *Advance Organizers* sollen die Gedächtnisanforderungen beim Hörverstehen möglichst niedrig halten. Sie dienen zur Vorentlastung, da bestimmte Erwartungen bezüglich der Textaussage und die entsprechenden Assoziationsfelder hervorgerufen werden. Die Lernenden stellen sich vor dem Hören

allgemeine Leitfragen, wie zum Beispiel *Wer? Wo? Was? oder Wann?* Durch solche Leitfragen kann der Hörer seine Konzentration auf den Textinhalt unterstützen (vgl. Rampillon 1996, 72).

Steuerungsstrategien

Hierbei handelt es sich um die Verteilung der Aufmerksamkeit. Der Hörprozess sollte an die Anforderungen der Aufgaben angepasst werden (vgl. Horvathova 2009, 52). Die Aufmerksamkeit kann bewusst, auf bestimmte Teile eines Textes gesteuert werden, oder in Abhängigkeit von der Relevanz einzelner Redeteile.

Überwachungsstrategien

Durch Überwachungsstrategien soll das Verstehen überwacht und überprüft werden. Dies geschieht während dem Hören.

Bewertungsstrategien

Diese Strategien helfen dabei, den eigenen Hörprozess bzw. das Verstehen zu kontrollieren und zu bewerten. Auch die angewendeten Strategien werden überprüft und wenn nötig geändert (vgl. Horvathova 2009, 53).

3.4.4. Sozial-affektive Strategien

Laut Oxford (1990) zählt die affektive Seite der Lerner zu den wichtigsten Einflüssen beim Lernen einer Fremdsprache. „Gute Lerner sind oft die besseren Beherrscher [,control‘] ihrer Gefühle und Einstellungen [,attitudes‘] in Bezug auf Lernen“. Das ist wichtig, weil „negative Gefühle Fortschritte hemmen, auch wenn alle ‚technischen Bedingungen‘ erfüllt sind“ (Oxford 1990, 149).

Durch den Einsatz von sozial-affektiven Strategien, können Lerner miteinander kooperieren, indem sie Feedback geben oder Informationen austauschen und um Erklärungen bitten (Edmondson/ House 2006, 232). Mit affektiven Strategien versucht man, die eigenen Gefühle beim Fremdsprachenlernen bewusst in den Griff zu kriegen (vgl. O’Malley/ Chamot 1990, 137).

Westhoff (2001, 687) nennt Lockerungs- und Entspannungsübungen, um hemmende Ängste besser in den Griff zu kriegen, als Beispiele sozial-affektiver Strategien. Dazu gehören bestimmte Atemübungen, entspannende Musik, rhythmische Wiederholungen von gewissen Bewegungen oder einsilbigen Wörtern. Weitere affektive Strategien sind, sich

selbst Mut einreden, sich für Lernerfolge belohnen, das Kultivieren und Verbalisieren positiver Erfahrungen, systematischer Vergleich von aktuellen mit früheren (etwa in einem Lerntagebuch festgehaltenen) Ergebnissen (O'Malley/ Chamot 1990, 137f; Westhoff 2001, 687).

3.5. Liste der Hörverstehensstrategien

(1) Verstehensformen

Zahlreiche Lehrwerke orientieren sich heute an der groben Einteilung in globales, detailliertes und selektives Hören.

Globales Hören

Ein Gesamtbild von Objekten, Personen und Handlungen machen.

Verbinden von ‚Weltwissen‘ mit neuen Wörtern oder Konzepten.

Konzentration auf Schlüsselwörter.

Detailliertes Hören

Alle Informationen und Aussagen zu einem Thema können wichtig sein. Ziel ist das wortgetreue Verstehen und Rekonstruieren eines Textes (vgl. Kitzler 2011, 31).

Selektives Hören

Lediglich bestimmte Informationen bzw. Einzelheiten sind interessant (vgl. Kitzler 2011, 31).

(2) Kognitive Strategien

Kognitive Strategien richten sich auf die direkte Arbeit am Sprachmaterial.

Inferenz

- *Inferieren von fehlenden oder unbekanntem Wörtern, mithilfe des Kontexts und des Vorwissens.*

- *Verfügbare Informationen nutzen, um Bedeutung zu erschließen*

- *Vorhersagungen treffen (schlussfolgern)*

- *fehlende Informationen ergänzen*

Verstehensstrategien des Vorhersagens (Antizipation)

- *Vorhersagen des allgemeinen Inhalts, vor dem Hören mithilfe des Kontexts und Aktivierung der Vorkenntnisse*

- *Vorhersagen und Vervollständigen von unvollständigen Aussagen mithilfe des Kontexts und Vorwissens*
- *Sequentielles Kombinieren*
- *Assoziieren von Wörtern aus einem Assoziationsfeld*
- *Bezugspunkte erkennen*

Elaborationsstrategien

- *Vorwissen aktivieren*
- *Neue Information auf Vorwissen beziehen, unterschiedliche Teile der neuen Information aufeinander beziehen oder Assoziationen mit der neuen Information herstellen*
- *Notizen machen (note-taking-practice):*
 - *Verstandene Wörter notieren*
 - *Während dem Hören Schlüsselwörter, Begriffe oder Ideen notieren.*
 - *Wichtige Wörter, die für das Verstehen des Inhalts relevant sind, notieren*

Kompensationsstrategien

- *Kombinierendes Identifizieren (intelligent guessing):*
 - *Erschließen mit Hilfe der Muttersprache*
 - *Erschließen mit Hilfe einer weiteren Fremdsprache*
 - *Erschließen mit Hilfe von Wörtern der Zielsprache*
 - *Erschließen mit Hilfe internationaler Fremdwörter*
 - *Erschließen mit Hilfe des Kontextes*

Kulturelle Strategien

- *Kulturell wichtige Aspekte erfassen*
- *Eigene mit fremdsprachlicher Kultur vergleichen*
- *Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten suchen*

(3) Metakognitive Strategien

Metakognitive Strategie werden eingesetzt, um Lernaktivitäten zu planen, vorzubereiten, zu kontrollieren und deren Erfolg zu evaluieren (Edmondson/ House 2006, 232). Sie werden unterteilt in Planung, Steuerung, Überwachung und Bewertung (vgl. Goh 2000, 72; O'Malley/ Chamot 1990, 119; Westhoff 1996, 687).

Planen

- *Aussprache möglicher Inhaltswörter üben*
- *Festlegung des Hörziels bzw. das Ziel einer Aufgabe identifizieren*

- *eigene Intentionen klären*
- *ermitteln, wie das Hörziel erreicht werden kann*
- *Entscheiden, auf welche spezifischen Aspekte einer Lernaufgabe man sich konzentriert und welche man eventuell ignorieren kann.*
- *Vorabstrukturierungen (advance organizers)*

Steuerung

- *Bewusste Steuerung der Aufmerksamkeit:*
 - auf bestimmte Diskursmarker
 - Intonation und Pausen
 - auf Schlüsselwörter
- *Steuerung der Aufmerksamkeit in Abhängigkeit von der Relevanz einzelner Redeteile:*
 - den potenziellen Wert der nachfolgenden Teile bestimmen und dementsprechend die Intensität der Aufmerksamkeit danach richten
 - Konzentration auf relevante Aspekte

Überwachung

- *den Verstehensprozess überwachen*
- *Selbstüberwachung (self-monitoring): Überprüfung des eigenen Verständnis während des Hörens*

Bewertung: Bin ich mit dem Ergebnis zufrieden?

- *das Erreichen des Hörziels kontrollieren*
- *Verständnis kontrollieren*
- *Prüfen der geplanten Strategien*
- *Abändern von Strategien*
- *Umgang mit Fehlern beim Verstehen*
- *Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen*

(4) Sozial-affektive Strategien

Zusammenarbeit mit anderen Lernern

- *Aufgaben zusammen lösen*
- *Gegenseitiges Feedback*
- *Informationsaustausch*

Entspannungsübungen

- *rhythmische Wiederholungen von gewissen Bewegungen oder einsilbigen Wörtern*

Affektive Strategien

- *Selbstermutigung*
- *Selbstbelohnung*
- *Verbalisieren positiver Erfahrungen*
- *Aktuelle mit früheren Lernergebnisse vergleichen (Lerntagebuch)*

Die Liste der Hörverstehensstrategien wird für die nachfolgende Lehrwerksanalyse verwendet. Es soll herausgefunden werden, ob sich in dem Lehrwerk Strategien für den Bereich ‚Hören‘ finden lassen und wenn ja, welche das sind und wie sie dargestellt bzw. vermittelt werden.

4. Lehrwerkforschung, Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse

Im folgenden Teil der Arbeit soll die Rolle von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht beleuchtet werden sowie die Begriffe Lehrwerkforschung bzw. Lehrwerkkritik abgegrenzt und definiert werden. Weiters werde ich die Auswahl des zu analysierenden Lehrwerks begründen und die Kriterien, auf die sich die Analyse stützt, anführen.

4.1. Zur Rolle von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht

Funk (2010, 188) bezeichnet das Lehrwerk als „ein strukturiertes, publiziertes Text- und Übungsangebot für Unterricht oder Einzelstudium, das in der Regel auf einem methodisch-didaktischen Gesamtkonzept basiert“.

Ein Lehrwerk dient dazu, die Vorgaben des Lehrplans in ein Unterrichtskonzept umzusetzen. Durch den Einsatz von Lehrwerken sollen die Ziele, die durch den Lehrplan vorgegeben sind, erreicht werden (vgl. Leupold 1992, 122). Die Themen und Inhalte, sowie deren Abfolge im Unterricht werden durch das Lehrwerk festgelegt. Außerdem werden die Inhalte durch das Lehrwerk in eine koordinierte Lehrprogression gebracht und Hinweise zu ihrer Überprüfung gegeben (Neuner 2007, 399). Laut Bausch (1999, 17) steuert und beeinflusst das Lehrwerk den gesamten Unterrichtsprozess. Neuner (2007, 400) bezeichnet es als den „heimlichen Lehrplan des Unterrichts“.

Im Lehrwerk findet man die essentiellen Elemente einer bestimmten fachdidaktischen und methodischen Konzeption gebündelt und veranschaulicht vor. Man kann sagen, dass das

Lehrwerk, wie kein anderer Faktor, das, was im Fremdsprachunterricht geschieht, bestimmt (vgl. Neuner 1994, 8):

- In der Umsetzung des Lehrplans legt es die Ziele des Unterrichts fest.
- Es entscheidet über die Auswahl, Gewichtung und Abstufung des Lernstoffs
- Es bestimmt die Unterrichtsverfahren, die Unterrichtsphasen, die Sozialformen des Unterrichts, das Verhalten von Lehrern und Schülern.
- Es regelt die Auswahl und den Einsatz der andern Unterrichtsmedien
- Es gibt an, welche Lehrziele überprüft werden sollen und welche Testverfahren eingesetzt werden.

4.2. Lehrwerkforschung und -kritik

Durch die Lehrwerkkritik sollen Lehrwerke anhand ausgewählter Kriterien untersucht werden. Dies soll vor allem zur Lehrwerkgestaltung und zur Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik beitragen (vgl. Krumm/ Ohms-Duszenko 2001, 1034). Es ist also Aufgabe der Lehrwerkkritik, ein valides Raster von Beurteilungskriterien zu entwickeln sowie die Beurteilung eines Lehrwerks nach den festgelegten Kriterien vorzunehmen. Auch die Erarbeitung von Empfehlungen zum Einsatz des Lehrwerks, unter den vorgegebenen zielgruppenspezifischen Bedingungen, gehört zum Aufgabenbereich der Lehrwerkkritik. Dabei sollen vergleichende Verfahren angewendet werden. Das bedeutet, die vergleichenden Bewertungen von Lehrwerken, die für eine bestimmte Zielgruppe verwendet werden können (vgl. Neuner 1994, 17). Auch Krumm betont, dass es bei der Lehrwerkkritik nicht darum gehe, eine bestimmte Methode positiv oder negativ zu bewerten, sondern vielmehr darum, „die in einem Lehrwerk zu Grunde liegenden Prämissen im Hinblick auf Methode, Lernziele, Adressatenbezug, das Verständnis von Sprache und Lernen u.ä. transparent zu machen“ (vgl. Krumm 1985; 1994 in Krumm/ Ohms-Duszenko 2001, 1035).

Lehrwerkforschung, im Gegensatz zur Lehrwerkkritik, untersucht die Wirkung von Lehrwerken auf den Lernprozess. Krumm/ Ohms-Duszenko (2001, 1037) unterscheiden hierbei zwischen Lehrwerkerprobung, Lehrwerkwirkungsforschung und historisch orientierter Lehrwerkforschung.

Folgende Bereiche werden bei der Lehrwerkuntersuchung unterschieden (vgl. Heindrichs u.a. 1980 in: Horvathova 2009, 61ff):

- *Spekulative Lehrwerkkritik*: Lehrwerke werden an linguistischen und lerntheoretischen Modellen gemessen.

- *Quantitative Lehrwerkanalyse*: Daten aus Lehrwerken werden erfasst und verarbeitet, um sie dann vergleichen zu können.
- *Empirische Lehrwerkanalyse*: Die Wirkung von Lehrwerken wird, anhand bestimmter Zielgruppen und unter kontrollierten Bedingungen, überprüft.

In der vorliegenden Arbeit werde ich ein Lehrwerk auf die Repräsentanz und Darstellung von Hörverstehensstrategien überprüfen. Die hier durchgeführte Analyse fällt somit in den Bereich der spekulativen Lehrwerkkritik.

4.3. Zur Auswahl des Lehrwerks

Für die, in dieser Diplomarbeit durchgeführten Analyse, habe ich das Lehrwerk *em-Brückenkurs* ausgewählt. Der Hauptgrund dafür war die Tatsache, dass ich, im Rahmen meiner eigenen Unterrichtstätigkeit, bereits mit diesem Lehrwerk gearbeitet habe. Es handelt sich also bei *em-Brückenkurs* um ein Lehrwerk, das aktuell in DaF-Kursen verwendet wird. Man kann vermuten, dass sich ein aktuelles Lehrwerk an der Vermittlung von Verstehensstrategien orientiert. Das Lehrwerk ist für erwachsene Lerner konzipiert und geht vom sprachlichen Niveau B1 aus. Auch dies ist ein Grund zur Annahme, dass sich Lernstrategien finden lassen, da Strategietraining im Hörverstehensbereich sich eher an fortgeschrittene Lerner richtet. Im Lehrerhandbuch des Lehrwerks wird ausdrücklich angegeben, dass Strategien, auch im Bereich Hören, trainiert werden. Dies war ein weiteres Kriterium für die Auswahl dieses Lehrwerks.

4.4. Kriterien für die Lehrwerkanalyse

Die Lehrwerksanalyse, die im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführt wird, erfolgt anhand bestimmter Kriterien, die im Folgenden aufgelistet werden. Die vorliegende Analyse stützt sich größtenteils auf jene Kriterien, die Horvathova (2009, 63ff) für ihre Untersuchung zur Darstellung von Lesestrategien in Lehrwerken angeführt hat. Sie stützt sich dabei auf Kriterien zur Lehrwerkbegutachtung von Engel/ Krumm/ Wierlacher (1981, 34ff) und Heindrichs/ Gester/ Kelz (1980, 15).

4.4.1. Konzeption des Lehrwerks

- ***Lernziele und Methoden***
 - Gibt es im Lehrwerk explizite Lernzielangaben?
 - Für welche Zielgruppen ist das Lehrwerk konzipiert?
 - Orientiert sich das Lehrwerk an bestimmten Prüfungen?
- ***Struktur des Lehrwerks***
 - Wie ist das Lehrwerk aufgebaut?
 - Wie sind die einzelnen Lektionen aufgebaut?
 - Sind die Strukturen des Lehrwerks hilfreich für die Lernenden?
- ***Sprachdidaktische Konzeption***
 - Ist das Lehrwerk lernerorientiert?
 - Wird ‚Hörverständnis‘ anhand von authentischen Hörtexten trainiert?
 - Bietet das Lehrwerk Themen an, die sich durch einen starken Realitätsbezug auszeichnen? (vgl. Horvathova 2009, 63ff).

4.4.2. Repräsentanz der Verstehensstrategien

- Werden in Lehrwerken explizit oder implizit Strategien trainiert?
- Werden Strategien explizit vermittelt, mit Angabe von Begründung, warum sie verwendet werden? Wie werden diese dargestellt?
- Lernen die Lernenden durch implizite Vermittlung von Strategien, diese selbständig anzuwenden?
- Welche konkreten Verstehensstrategien lassen sich im Lehrwerk finden? Wie werden diese dargeboten, vermittelt und trainiert? (vgl. Horvathova 2009, 64).

Anhand der beschriebenen Kriterien für die Lehrwerkanalyse, soll im folgenden Teil der Arbeit das Lehrwerk *em-Brückenkurs* vorgestellt werden. Es wird zunächst auf die Konzeption des Lehrwerks eingegangen. Danach wird das Lehrwerk, mithilfe der im Kapitel 3.5. erstellten Strategienliste, auf das Vorhandensein sowie die Vermittlung von Hörverstehensstrategien untersucht.

5. Das Lehrwerk ‚em - Brückenkurs‘

5.1. Konzeption des Lehrwerks

Das Lehrwerk *em* besteht aus drei Teilen, dem Brückenkurs, dem Hauptkurs sowie dem Abschlusskurs, die zusammen zu den Prüfungen auf der Niveaustufe C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens führen. *Em- Brückenkurs* ist der erste Band des Unterrichtsprogramms. Das Lehrwerk bietet ein systematisches Training der vier Fertigkeiten. Es wird von der lebendigen Alltagssprache ausgegangen und eine Vielzahl von verschiedenen Texten angeboten. (Perlmann-Balme/ Baier/ Thoma 1999, 5). Das Lehrwerk *em-Brückenkurs* besteht aus einem Kurs- und einem Arbeitsbuch sowie einer Lerner CD.

5.1.1. Lernziele

Das zentrale Ziel des Lehrwerks liegt darin, den Stoff der Niveaustufe B1 zu festigen und die Niveaustufe B1+ zu erreichen (vgl. Perlmann-Balme/ Schwalb u.a. 2008, 8). Die Autorinnen betonen, dass im Lehrwerk Sprache, wie sie im privaten, öffentlichen und beruflichen Leben verwendet wird, im Vordergrund steht (vgl. Perlmann-Balme u.a. 1999, 5). Das Lehrwerk unterstützt Lerner dabei, sich in Alltagssituationen situationsadäquat ausdrücken zu können, sich an Gesprächen des täglichen Lebens zu beteiligen und gehörten und gelesenen Texten wichtige Informationen entnehmen zu können. Die vier Fertigkeiten werden mithilfe von unterschiedlichen Textsorten und kommunikativen Anlässen geübt. Außerdem versucht das Lehrwerk die Lerner zu einer bewussten Gestaltung ihres Lernprozesses zu leiten und ihre Lerntechniken zu optimieren (Perlmann-Balme/ Baier/ Thoma 2008, 5).

5.1.2. Struktur des Lehrwerks

Das Kursbuch ist in 10 Lektionen unterteilt. Die Lektionen sind alle sehr ähnlich aufgebaut thematisch organisiert. Jede Lektion beinhaltet, neben einer Einstiegsseite, sechs Rubriken: Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen, Wortschatz sowie Grammatik. Jede Rubrik kann für sich bearbeitet werden, das heißt ein selektives Vorgehen ist möglich. Erleichtert wird dies durch die farblichen Kennzeichnungen der einzelnen Rubriken (Perlmann-Balme/ Baier/ Thoma 2008, 9). Die Autorinnen beschreiben diesen Aufbau als Baukastensystem, das

die Zusammenstellung eines auf individuelle Bedürfnisse abgestimmten Lernprogramms ermöglicht (Perlmann-Balme u.a., 1999).

Eine Lektion beginnt immer mit einem Foto, das als Sprech- oder Schreibanlass dienen soll. Mit dieser Einstiegsseite wird das Thema der Lektion eingeführt und die Lerner können vorhandenes Vorwissen aktivieren. Den Hauptteil der einzelnen Lektionen bildet das Training der vier Fertigkeiten, wobei die Reihenfolge der Rubriken sehr abwechslungsreich gestaltet ist (Perlmann-Balme/ Baier/ Thoma 2008, 9). Am Ende jeder Lektion gibt befindet sich eine übersichtliche Zusammenfassung der bearbeiteten Grammatik.

Das Arbeitsbuch ist wie das Kursbuch in 10 Lektionen unterteilt. Es dient zur Vertiefung einzelner Aspekte des Kursbuchs sowie zur Nachbereitung des Unterrichts. Die Übungen im Arbeitsbuch verweisen auf die dazugehörigen Stellen im Kursbuch. Die Lektionen des Arbeitsbuchs behandeln die gleichen Themen wie die des Kursbuchs. Es gibt allerdings nur vier Rubriken. Diese sind: Lernwortschatz der Lektion, Aufgaben zum Kursbuch, Aussprachetraining und Lernkontrolle (Perlmann-Balme/ Baier/ Thoma 2008, 10).

5.1.3. Sprachdidaktische Konzeption

Ich gehe hier auf den didaktischen Ansatz des Lehrwerks ein, so wie er von den Autorinnen (Perlmann-Balme/ Thoma/ Baier) im Lehrerhandbuch beschrieben wird. Auf das Lehrerhandbuch wird im nachfolgenden Kapitel (5.1.4.) auch noch genauer eingegangen.

Folgende drei Grundgedanken werden im Lehrwerk *em-Brückenkurs* aufgegriffen: Lernerzentriertheit, Handlungsorientiertheit der Aufgaben und Textsorte als curriculares Planungsmittel. Lernerzentriertheit bedeutet, dass die Aktivität im Unterricht stark auf die Lernenden verlagert wird. Sie werden aufgefordert eigene Lernziele zu formulieren und Materialien aus dem Angebot mit auszuwählen, die sie lernen möchten. Die Übungen im Lehrwerk sollen die Lernenden zu eigenständigem Arbeiten anregen. Die Lerner können sich den Lernstoff induktiv erarbeiten und aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Die Lehrperson übernimmt vor allem eine moderierende und korrigierende Rolle. Die Autorinnen betonen, dass partnerschaftliches Lernen in der Konzeption von *em-Brückenkurs* einen großen Stellenwert hat. Darum sind die Aufgaben meist so konzipiert, dass die Lerner voneinander und miteinander lernen können (Perlmann-Balme/ Baier u.a. 2008, 6ff). Auch die Möglichkeit einer Lernerfolgskontrolle wird hervorgehoben. Am Ende jedes Kapitels im Arbeitsbuch befindet sich eine Lernkontrolle. Sie besteht aus Kann-Aussagen, die die Lerner dazu anregen soll, den eigenen Lernfortschritt zu beobachten und zu bewerten (Perlmann-Balme/ Baier u.a. 2008, 7).

Bezüglich der Handlungsorientierung der Aufgaben wird im Lehrerhandbuch folgendes festgehalten: Es wird von sprachlichen Intentionen und Funktionen ausgegangen. Nicht die reine Wissensvermittlung steht im Vordergrund, sondern die sprachliche Aktivität. Die Aufgaben entwickeln einen Kontext, in denen die Lerner gesprochene oder geschriebene produzieren können. Sprechen und Schreiben, also die produktiven Fertigkeiten, werden, durch die Aufgabenformen, in realistische Situationen und Anlässe eingebettet (Perlmann-Balme/ Baier/ Thoma 2008, 7).

Der dritte Grundgedanke, auf den sich das Lehrwerk stützt, ist die Textsorte. Es werden viele verschiedene Textsorten angeboten. Wichtig bei der Auswahl der Textsorten war vor allem die Relevanz für die Zielgruppe. Die Textsorten sollen die Vielfalt der sprachlichen Realität außerhalb des Unterrichts widerspiegeln. Da unterschiedliche Textsorten unterschiedlich rezipiert werden, sollen durch die Vielfalt der Textsorten verschiedene Rezeptionsstile und -strategien geübt werden. Im Bereich Hören werden folgende Textsorten angeboten: Alltagsdialog, Gespräch, Gesprächsrunde, Interview, Ratgeber, Radiosendung, Radioreportage, Rezept, Vorgangsbeschreibung, Lied, Märchen und Spielfilmszene (ebd.).

5.1.4. Das Lehrerhandbuch

Im Lehrerhandbuch wird das Lehrwerk *em-Brückenkurs* vorgestellt und beschrieben. Es wird auf die Konzeption des Lehrwerks eingegangen, genauer gesagt auf den Aufbau, den didaktischen Ansatz, das Fertigkeitstraining sowie die Vermittlung von Wortschatz und Grammatik. Weiters werden methodisch-didaktische Hinweise zu den einzelnen Lektionen präsentiert. Im Anhang befinden sich auch noch die Transkriptionen der Hörtexte, die Lösungen zu den Aufgaben im Kursbuch sowie Lernfortschritttests.

Auf die Beschreibung der Konzeption des Lehrwerks und des didaktischen Ansatzes im Lehrerhandbuch, wird an dieser Stelle verzichtet, da diese schon im Kapitel 5.1. bzw. 5.1.3. behandelt wurden. Ich möchte im Folgenden auf die Beschreibung des Fertigkeitstrainings im Lehrerhandbuch eingehen. Dabei werde ich allerdings nur das Training des Hörverstehens behandeln.

Die Texte, die für die Hörverstehensschulung verwendet werden, sind größtenteils authentisch und für die Lerner relevant. Verschiedene Textsorten bilden die Grundlage, um unterschiedliche Hörstile trainieren zu können. Es werden das genaue Hören, das globale Hören sowie das selektive Hören nach Einzelheiten geübt. Außerdem lernen die Teilnehmer beim Hören zwischen Hauptinformationen und unwesentlichen Einzelheiten zu unterscheiden (Perlmann-Balme/ Baier, u.a. 2008, 13). Die Hörtexte werden in Abschnitten präsentiert, um

so einerseits die zu verarbeitende Menge an neuen Informationen zu reduzieren, und andererseits die Aufmerksamkeit der Lerner bis zum Textende aufrecht zu erhalten (Perlmann-Balme/ Baier, u.a. 2008, 13).

Es werden im Hörverstehensbereich Aufgaben vor, zum und nach dem Hören angeboten. Die Übungen, die vor dem Hören gemacht werden sollen, dienen vor allem der Vorentlastung. Sie sollen die Aufmerksamkeit auf den kommenden Text richten und bereits vorhandenes Vorwissen aktivieren. Zu diesen Aufgaben zählen: Assoziationen sammeln, Erfahrungen aktivieren, vorhandene Informationen sammeln sowie mit Begleitmaterial, wie Fotos, Lesetexten und Ankündigungstexten zum Hörtext, arbeiten. Die Aufgaben zum Hörverstehen richten sich nach der jeweiligen Textsorte. Es gibt meist mehrere Aufgaben, die vom globalen hin zum detaillierten Verstehen führen sollen. Aufgabentypen in diesem Bereich sind: Stichworte notieren, Zuordnung vom Typ ‚Wer sagt was‘, Ankreuzen von Hauptinformationen, richtig/falsch bzw. Multiple-Choice, Zuordnung von Text und Bild sowie Fragen zu einem gehörten Text beantworten. Aufgaben, die nach dem Hören gemacht werden sollen, dienen dazu, den Lernenden Transfermöglichkeiten anzubieten. Solche Übungen sind: persönliche Reaktionen bzw. Bewertung des Gehörten, Bezug auf den eigenen Erfahrungshintergrund bzw. auf die aktuelle/eigene Situation, Interpretation, mündliche Zusammenfassung oder Textrekonstruktion sowie Gespräch mit Bezug auf das Gehörte (Perlmann-Balme/ Baier, u.a. 2008, 14).

5.2. Repräsentanz der Verstehensstrategien im Kursbuch

In den jeweiligen Lektionen des Lehrwerks gibt es immer ein bis zwei Seiten, die dem Hören gewidmet sind. Jede Hörseite beinhaltet immer ein oder zwei Hörtexte und dazu verschiedene Aufgaben, die vor, während oder nach dem Hören zu bearbeiten sind. Es lassen sich im Lehrwerk *em-Brückenkurs* unterschiedliche Verstehensstrategien finden, die den Lernenden das Verstehen von gesprochenen Texten erleichtern sollen. Sie werden in die einzelnen Aufgaben des Kursbuches integriert. Allerdings lässt sich schnell erkennen, dass es sich bei der Strategienvermittlung eher um eine implizite handelt. Eine explizite Darstellung von Hörverstehensstrategien bzw. deren Erläuterungen lassen sich nur wenig bis gar nicht finden.

Im folgenden Teil der Arbeit werden die einzelnen Lektionen des Lehrwerks *em-Brückenkurs* präsentiert. Es wird dabei jeweils kurz das Thema der Lektion beschrieben und danach der Hörteil vorgestellt. Auch die Übungen, die zum Hören gemacht werden sollen,

werden hier erläutert. Schließlich werden die Strategien, die in den jeweiligen Übungen vorkommen, herausgearbeitet und beschrieben.

5.2.1. Lektion 1

Die erste Lektion des Lehrwerks hat das Thema Arbeit und Freizeit. Sie beinhaltet zwei Rubriken, die dem Hören gewidmet sind. Im ersten Hörteil gibt es einen Hörtext, bei dem es sich um ein Interview handelt. Dazu gibt es vier Übungen, die teilweise vor, während und nach dem Anhören des Textes zu bearbeiten sind. Der zweite Hörteil der Lektion besteht aus einem Lied und fünf Aufgaben, die zu lösen sind.

Hörteil 1

Die Lerner sehen ein Foto von einem Mann und sollen, mithilfe von vorgegebenen Redemitteln, Vermutungen, bezüglich seines Alters und Berufs, äußern. Dadurch werden sie auf den Hörtext vorbereitet und es entsteht eine erhöhte Erwartungshaltung, die ein zielgerichtetes Hören zur Folge hat (vgl. Perlmann-Balme u.a. 1999, 21). Es wird der erste Teil des Interviews gehört, und die Lerner sollen gezielt die Informationen in ein Raster eintragen bzw. sie mit ihren Vermutungen vergleichen. Danach wird das Interview in Abschnitten angehört. Die Lerner sollen sich vor dem Hören die Aufgaben durchlesen. Dies dient zur Entlastung, damit sie sich voll auf das Hören konzentrieren können. Es geht hier um ein globales Verstehen, das mit ‚richtig – falsch‘ Fragen überprüft wird. Bei den letzten beiden Übungen soll noch einmal das Verständnis kontrolliert werden. Die Lerner sollen den Hörtext kurz zusammenfassen und dann ihre Meinung äußern.

Übung 1: „Vermutungen. Sehen Sie sich das Foto an. Wie alt ist der Mann wohl? Was könnte er von Beruf sein?“

Kognitive Strategien

Verstehensstrategien des Vorhersagens (Antizipation)

- *Vorhersagen des Inhalts, vor dem Hören mithilfe von Bildern und Aktivierung der Vorkenntnisse.*

Metakognitive Strategien

Planen

- *Festlegung des Hörziels bzw. das Ziel einer Aufgabe identifizieren*
- *Vorabstrukturierungen (advance organizers)*

Übung 2: „Hören Sie nun den ersten Teil eines Interviews mit Thomas W. Ergänzen Sie die Informationen im Kasten und vergleichen Sie mit ihren Vermutungen.“

Verstehensformen

Detailliertes Hören

Übung 3: „Hören Sie den zweiten Teil des Interviews in Abschnitten. Lesen Sie die Aufgaben jeweils vor dem Hören. Welche der folgenden Aussagen sind richtig, welche falsch? Kreuzen Sie an.“

Verstehensformen

Globales Hören

- *Konzentration auf Schlüsselwörter*

Übung 4: „Fassen Sie in kurzen Sätzen die wichtigsten Informationen zusammen, die Sie über Thomas W. bekommen haben.“

Übung 5: „Finden Sie Thomas W. sympathisch? Welche Einstellung hat er zu seiner Arbeit? Was halten Sie davon?“

Metakognitive Strategien

Bewertung

- *das Erreichen des Hörziels kontrollieren*

Hörteil 2

Es werden zunächst ein paar Takte eines Liedes vorgespielt. Über Melodie und Titel schließen die Lerner auf das mögliche Thema und die Art des Liedes. Auch das Foto dient als Hilfe, um Hypothesen über den Sänger und das Lied aufzustellen. Die Lernenden hören das Lied und sollen im Anschluss Empfehlungen, die der Sänger gibt, notieren bzw. Fragen beantworten. Es geht hier um ein globales Verstehen des Textes bzw. darum, auf bestimmte Aspekte zu achten. Im Anschluss sollen die Lerner alle Empfehlungen im Text unterstreichen und sie mit ihrer Liste aus Übung 3 vergleichen, um ihr Verständnis zu kontrollieren. Das neu Gelernte soll in Partner- bzw. Gruppenarbeit angewendet werden.

Übung 1: „Hören Sie die ersten Takte eines Liedes. Was assoziieren Sie mit dieser Musik? Wie alt ist wohl das Lied, das sie nun hören werden? Was sagt das Foto über den Sänger und Komponisten Georg Kreisler?“

Übung 2: „Das Lied heißt ‚Wenn alle das täten...‘. Worum könnte es hier gehen?“

Kognitive Strategien

Inferenz

- *Verfügbare Informationen nutzen, um Bedeutung zu erschließen.*
- *Vorhersagungen treffen (schlussfolgern)*

Verstehensstrategien des Vorhersagens (Antizipation)

- *Vorhersagen des allgemeinen Inhalts, vor dem Hören mithilfe von Bildern, Titel und Aktivierung der Vorkenntnisse*

Übung 3: „Schließen Sie das Buch und hören Sie drei Strophen des Liedes. Beantworten Sie anschließend die folgenden Fragen.“

Übung 4: „Hören Sie das Lied noch einmal in Strophen. Lesen Sie den Text mit.“

Verstehensformen

Globales Hören

- *Ein Gesamtbild bekommen.*
- *Konzentration auf bestimmte Aspekte*

Übung 5: „Empfehlungen“

Metakognitive Strategien

Bewertung

- *Verständnis kontrollieren*

Sozial-affektive Strategien

Zusammenarbeit mit anderen Lernern

5.2.2. Lektion 2

Das Thema der zweiten Lektion ist Familie. Es gibt einen Hörteil, der ein Interview als Hörtext beinhaltet. Es gibt eine vorbereitende Aufgabe, zwei Übungen, die während, und eine Übung, die nach dem Hören gemacht werden sollen.

Die Lerner sollen zuerst Interviewfragen anfertigen. Dies dient als Vorbereitung auf den Hörtext, bei dem es sich ebenfalls um die Textsorte Interview handelt. Das Interview wird dann einmal ganz vorgespielt. Nach dem Hören sollen die Lerner in einem Raster jene Themen ankreuzen, über die gesprochen wurde. Dann wird das Interview in Abschnitten gehört. Zu jedem Abschnitt gibt es eine Aufgabe, die nach dem Hören beantwortet bzw. ergänzt werden soll. Zum Abschluss äußern sich die Lerner zum Interview. Um sagen zu

können, was sie überrascht hat, müssen sie den Text global verstanden haben. Diese Übung dient also zu Kontrolle des Verständnisses.

Übung 1: „Auf dem Foto auf Seite 21 sehen Sie Familie Braun-Weininger. Was würden Sie die Familienmitglieder alles fragen?“

Metakaognitive Strategien

Planen

- *Festlegung des Hörziels bzw. das Ziel einer Aufgabe identifizieren*

Übung 2: „Sie hören nun ein Interview mit dieser Familie. Hören Sie das Gespräch einmal ganz. Über welche der folgenden Themen wird gesprochen?“

Verstehensformen

Globales Hören

- *Konzentration auf Schlüsselwörter*

Übung 3: „Hören Sie das Interview noch einmal in Abschnitten.“

Verstehensformen

Detailliertes Hören

Übung 4: „Was hat Sie bei diesem Interview überrascht?“

Metakognitive Strategien

Bewertung

- *Verständnis kontrollieren*

5.2.3. Lektion 3

Das Thema dieser Lektion sind Feste. Beim Hörtext im Hörteil handelt es sich um eine Gesprächsrunde. Dazu gibt es fünf Übungen.

Es wird zunächst nur der Anfang der Gesprächsrunde vorgespielt. Die Lerner sollen Angaben zu den Personen bezüglich Alter, Beruf und Wohnort heraushören. In einer weiteren Übung sollen sie Vermutungen über die Personen anstellen. Als Hilfe gibt es im Buch ein Raster mit Leitfragen. Dadurch wird die Konzentration der Lerner beim anschließenden Hören in eine bestimmte Richtung gelenkt. Das Gespräch wird danach in Abschnitten gehört und es gibt zu jedem Abschnitt eine kleine Übung. Die vorher gemachten Vermutungen

werden am Ende kontrolliert. Durch das Gespräch im Kurs über das Thema wird noch einmal das Verständnis kontrolliert und das neu Gelernte angewendet.

Übung 1: „Hören Sie den Anfang eines Gesprächs. Wer spricht hier? Ergänzen Sie die Angaben zu den Personen.“

Übung 2: „Was denken Sie? Wer von diesen Personen feiert gern, wer nicht?“

Verstehensformen

Globales Hören

- *Ein Gesamtbild von Personen machen.*

Kognitive Strategien

Inferenz

- *Vorhersagungen treffen (schlussfolgern)*

Metakognitive Strategien

Planen

- *Vorabstrukturierungen (advance organizers)*

Übung 3: „Hören Sie nun den zweiten Teil des Gesprächs in Abschnitten.“

Übung 4: „Welche Ihrer Vermutungen (Aufgabe 2) waren richtig?“

Übung 5: „Gespräch im Kurs: Was halten Sie von Familienfeiern?“

Metakognitive Strategien

Bewertung:

- *das Erreichen des Hörziels kontrollieren*

- *Verständnis kontrollieren*

5.2.4. Lektion 4

In der Lektion 4 geht es um das Thema Schule. Es befinden sich zwei Hörteile in diesem Kapitel. Der erste Hörteil umfasst zwei Hörtexte, eine Radiosendung und ein Einzelgespräch. Es gibt insgesamt 4 Übungen, die zu den Hörtexten gemacht werden sollen. Der zweite Hörteil besteht aus einem Hörtext, einer Radiosendung und 5 dazugehörigen Übungen.

Hörteil 1

Die Lerner hören eine Radiosendung in Abschnitten. Zu jedem Abschnitt sollen sie die jeweiligen Aufgaben lösen. Bei den Aufgaben handelt es sich um offene Fragen, die in Stichwörtern beantwortet werden können, und um Ankreuzaufgaben. Die Lerner sollen die

Hauptaussagen des Textes erschließen. Beim zweiten Hörtext handelt es sich um ein Interview mit einer Schülerin. Er geht mehr ins Detail als der vorige Hörtext. Auch bei den Übungen zu diesem Text sollen die Lernenden die Hauptaussagen verstehen bzw. erschließen. Im Anschluss können die Lernenden sich über ihre eigenen Erfahrungen in ihren Heimatländern austauschen.

Übung 1: „Sie hören eine Radiosendung in Abschnitten. Beantworten Sie die Aufgaben nach jedem Abschnitt.“

Kognitive Strategien

Inferenz

- *Verfügbare Informationen nutzen, um Bedeutung zu erschließen.*
- *fehlende Informationen ergänzen.*

Übung 2: „Hören Sie jetzt ein Gespräch mit Sabrina.“

Übung 3: „Lesen Sie den folgenden Text. Unterstreichen Sie die wichtigsten Wörter.“

Verstehensformen

Globales Hören

- *Ein Gesamtbild von Personen und Handlungen machen.*
- *Konzentration auf Schlüsselwörter*

Kognitive Strategien

Inferenz

- *Verfügbare Informationen nutzen um Bedeutung zu erschließen.*
- *Vorhersagungen treffen (schlussfolgern)*
- *fehlende Informationen ergänzen.*

Übung 4: „Welche Bedeutung haben Zeugnisse in Ihrem Heimatland? Berichten Sie in der Klasse.“

Kognitive Strategien

Kulturelle Strategien

- *Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten suchen*

Hörteil 2

Die ersten beiden Übungen dienen als Vorbereitung auf den Hörtext. Das Thema wird mithilfe von Bildern, Aktivierung des Vorwissens und eigenen Erfahrungen eingeleitet.

Dann wird der Beginn der Radiosendung vorgespielt. Die Lerner sollen sich ein erstes Bild machen über das Thema der Sendung sowie genannte Orte und Kleidungsstücke heraushören. Die Lerner hören dann Interviews mit verschiedenen Personen. Sie sollen herausfinden, ob die Interviewten Schuluniformen gut oder schlecht finden und danach die Gründe dafür ausschreiben. Sie sollen ihre Aufmerksamkeit also in eine bestimmte Richtung lenken. In der anschließenden Übung sollen sie sagen, welche Meinung sie besonders originell fanden. Dies dient zur Verständniskontrolle.

Übung 1: „Sehen Sie die Bilder an. Was tragen die Personen?“

Übung 2: „Versuchen Sie sich zu erinnern: Sie als Schüler vor etwa 15 Jahren. Wie sah Ihre Kleidung an einem normalen Schultag aus?“

Kognitive Strategie

Elaborationsstrategien

- *Vorwissen aktivieren*

Übung 3: „Hören Sie die Einleitung zu einer Radiosendung.“

Verstehensformen

Globales Hören

- *Ein Gesamtbild von Personen und Handlungen machen.*

Übung 4: „Hören Sie nun, was drei Mädchen und drei Jungen über das Thema denken.“

Übung 5: „Welche der Meinungen finden Sie besonders originell?“

Verstehensformen

Globales Hören

- *Konzentration auf Schlüsselwörter*

Metakognitive Strategien

Steuerung

- *Bewusste Steuerung der Aufmerksamkeit auf Schlüsselwörter*

5.2.5. Lektion 5

Lektion 5 beschäftigt sich mit dem Thema Essen und Trinken. Auch hier gibt es zwei Hörteile. Der erste Hörteil umfasst ein Interview und drei Übungen. Im zweiten Hörteil gibt es eine Geschichte und vier Aufgaben dazu.

Hörteil 1

Die Lernenden sollen ein Foto beschreiben. Dazu aktivieren sie ihre Vorkenntnisse und bilden Hypothesen über die Art des Lokals, bzw. wo dieses sein könnte. Dann wird das Interview komplett vorgespielt und es soll herausgefunden werden, welche Personen befragt und welche Themen angesprochen werden. Ein Raster im Buch fordert die Lerner auf, sich Notizen zu machen. Das Interview wird danach in Abschnitten noch einmal vorgespielt. Die Lerner sollen die entsprechenden Aufgaben bearbeiten. Sie müssen auf Details achten, um die Aufgaben zu lösen.

Übung 1: „Beschreiben Sie dieses Foto.“

Kognitive Strategien

Verstehensstrategien des Vorhersagens (Antizipation)

- *Vorhersagen des allgemeinen Inhalts, vor dem Hören durch Bilder und Aktivierung der Vorkenntnisse*

Elaborationsstrategien

- *Vorwissen aktivieren*

Übung 2: „Hören Sie ein Interview.“

Verstehensformen

Globales Hören

Kognitive Strategien

Elaborationsstrategien

- *Notizen machen:* Während dem Hören Schlüsselwörter und Begriffe notieren.

Übung 3: „Hören Sie das Interview noch einmal in vier Abschnitten. Lösen Sie nach jedem Abschnitt die entsprechenden Aufgaben.“

Verstehensformen

Detailliertes Hören

Hörteil 2

Auf einem Foto sind Salzstangen abgebildet. Die Lerner sollen beschreiben, was man sieht und wann man das isst. Sie werden also aufgefordert, ihr Vorwissen zu aktivieren und Hypothesen zu bilden. Diese Übung bereitet auf den anschließenden Hörtext vor. Die Geschichte wird dann einmal ganz vorgespielt. Die Lernenden müssen nicht auf Details

achten, sondern nur die Bilder der Geschichte in die richtige Reihenfolge bringen. Die Geschichte wird noch einmal in Abschnitten gehört. Es gibt ein Kästchen mit Leitfragen, die beantwortet werden sollen. Die Lernenden konzentrieren sich auf Details und versuchen diese aus dem Hörtext herauszufiltern.

Übung 1: „Was sehen Sie auf dem Foto? Wann isst man das?“

Kognitive Strategien

Verstehensstrategien des Vorhersagens (Antizipation)

- *Vorhersagen vor dem Hören mithilfe von Bildern und Aktivierung der Vorkenntnisse*

Elaborationsstrategien

- *Vorwissen aktivieren*

Übung 2: „Wie kommt eigentlich Salz auf die Salzstangen? Hören Sie die ‚Sachgeschichte‘ zunächst einmal ganz und nummerieren Sie die Bilder in der richtigen Reihenfolge.“

Verstehensformen

Globales Hören

Übung 3: „Hören Sie die Geschichte nun in Abschnitten noch einmal und beantworten Sie nach jedem Abschnitt die Fragen in Stichworten.“

Verstehensformen

Detailliertes Hören

Metakognitive Strategien

Planen

- *Vorabstrukturierungen (advance organizers)*

5.2.6. Lektion 6

Das Thema der Lektion 6 ist Film. Beim Hörtext in dieser Lektion handelt es sich um ein Lied von Marlene Dietrich. Es gibt dazu eine Übung, die vor dem Hören, und fünf weitere Übungen, die im Anschluss an den Hörtext gemacht werden sollen.

Das Foto zeigt eine Frau, die vor einem Mikrophon steht. Aufgrund des Fotos kann man erschließen, dass es sich wahrscheinlich um eine Sängerin handelt. Dies wiederum ist ein Indikator dafür, dass es sich beim nachfolgenden Text um ein Lied handeln wird. Die Lernenden werden vor dem Hören des Textes aufgefordert, sich das Foto der Sängerin anzusehen. In der ersten Übung sollen sie raten, wie alt sie wohl ist. Dies kann als Strategie

des Vorhersagens bezeichnet werden. In dieser Übung wird die erste Strophe des Liedes angehört. Die Lernenden werden aufgefordert, während des Anhörens, auf die Stimmung bzw. die Atmosphäre zu achten. Es geht bei dieser Übung nicht darum, den genauen Text des Liedes zu verstehen, sondern lediglich darum, einen ersten Eindruck zu gewinnen. Die Lerner sollen die Stimmung des Liedes beschreiben. Dafür werden auch Beispielwörter wie angenehm, komisch, traurig, ernst, witzig usw. angeboten. Die Lernenden wenden bei dieser Übung die Strategie ‚globales Hörverstehen‘ an. Sie müssen nicht auf den Textinhalt achten, sondern sie sollen ein Gesamtbild des Textes bekommen. Durch Aktivierung ihres Vorwissens können die Lerner erkennen, dass es sich um die Textsorte ‚Lied‘ handelt, und durch das Achten auf die Musik und die Stimme der Sängerin können sie herausfinden, ob es sich um ein eher fröhliches oder trauriges Lied handelt. Diese Erkenntnis erleichtert im Anschluss das Verständnis des Inhalts. Der Text wird nun einmal ganz gehört. Es sind bestimmte Wörter aus dem Text abgedruckt. Die Lernenden sollen darauf achten, in welcher Beziehung diese Wörter zueinander stehen, und sie mit einem Pfeil markieren. Dies kann als selektives Hören bezeichnet werden, da die Aufgabe darin besteht, auf bestimmte Informationen im Text zu achten und diese herauszufiltern. Es ist nicht notwendig den gesamten Inhalt des Liedes zu verstehen, sondern nur die Beziehungen zwischen den vorgegebenen Wörtern zu erkennen. Danach haben die Lernenden den Hörtext verschriftlicht vor sich. Sie sollen nun die Zeilen in den Strophen unterstreichen, die neu sind, und danach berichten, was ihnen an der Form auffällt. Durch das Herausheben von bestimmten Wörtern des Textes, sollen die Lernenden in der Lage sein, die Struktur des Textes und seine Besonderheiten herauszufinden. Die Lernenden sollen dann beschreiben, worum es in dem Lied geht. Das Verknüpfen der Inhalte des Hörtexts mit bereits vorhandenem Wissen erleichtert den Lernenden das Verständnis. Sie müssen nicht jedes einzelne Wort verstanden haben, um sagen zu können, worum es in dem Text geht. Zum Schluss sollen sie das Lied mit einem in ihrer Sprache gesungenen Lied vergleichen. Es sollen Vergleiche zwischen der eigenen und der zielsprachigen Kultur angestellt werden.

Übung 1: „Sehen Sie sich das Foto an. Wie alt ist Marlene Dietrich hier wohl?“

Kognitive Strategien

Strategie des Vorhersagens

- *Antizipieren der Textsorte aufgrund von Bildern*

Übung 2: „Hören Sie die erste Strophe eines Liedes. Wie ist die Stimmung, die Atmosphäre?“

Verstehensformen

Globales Hören

- *Einen Eindruck bzw. ein Gesamtbild des Textes bekommen*

Kognitive Strategien

Elaborationsstrategien

- *Vorwissen aktivieren*

Übung 3: „Hören Sie das Lied jetzt einmal ganz. Welche Beziehung gibt es zwischen diesen Wörtern? Verbinden Sie mit Pfeilen und erklären Sie.“

Verstehensformen

Selektives Hören

- *bestimmte Informationen herausfiltern*

Übung 4: „Lesen Sie den Liedtext. Unterstreichen Sie die Zeilen, die in jeder Strophe neu sind. Was fällt Ihnen an der Form auf?“

Metakognitive Strategien

Steuerung

- *Bewusste Steuerung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Wörter*

Übung 5: „Worum geht es in diesem Lied? Kennen Sie ein ähnliches Lied in ihrer Sprache? Berichten Sie der Klasse.“

Kognitive Strategien

Elaborationsstrategien

- *Neue Information auf Vorwissen beziehen.*

Kulturelle Strategie

- *Vergleich zwischen fremder und eigener Kultur*

- *Ähnlichkeiten suchen*

5.2.7. Lektion 7

Die Lektion 7 beschäftigt sich mit dem Thema Reisen. Im Hörteil der Lektion gibt es eine vorbereitende Übung, eine Übung, die während des Hörens zu absolvieren ist, sowie zwei Übungen, die im Anschluss an den Hörtext gemacht werden sollen.

Die erste Übung dient als Vorbereitung auf den Hörtext. Die Lernenden beschäftigen sich mit dem Thema Reisen und sollen sich in Partnerarbeit über eigene Erfahrungen austauschen. Informationen zum Thema Reisen, wie zum Beispiel Verkehrsmittel, Unterkunft, usw., sollen in Spalten eingetragen werden. Die Lernenden aktivieren ihr eigenes Wissen über Reisen. Sie verwenden Wörter zu diesem Thema, die sie schon kennen, und tauschen ihre eigenen Erfahrungen aus. Sie sind also für den nachfolgenden Hörtext vorbereitet. Bei der nächsten Aufgabe werden die Lerner explizit aufgefordert die Hauptaussagen des Textes herauszufinden. Sie hören kurze Aussagen von Personen und müssen nach jeder dieser Aussagen eine kurze Frage, bezüglich des Reiseziels, beantworten. Es geht hier nur um die Kernaussagen des Textes. Bei der darauffolgenden Übung wird explizit auf genaues Hinhören hingewiesen. Die Lerner sollen den Text erneut anhören, diesmal aber auf bestimmte Details, nämlich Vor- und Nachteile, achten und diese notieren. Die abschließende Übung dient zur Kontrolle des Verständnisses. Sie sollen eine der Reisen, die im Hörtext vorgestellt wurden, auswählen und begründen, warum ihnen diese am besten gefallen würde. Die Lernenden müssen die Vor- und Nachteile der Reisen verstanden haben, um selbst eine auswählen zu können. Sie erkennen also, ob bzw. wieviel sie verstanden haben.

Übung 1: „Was für Arten von Reisen kennen Sie? Beschreiben Sie Ihrer Lernpartnerin / Ihrem Lernpartner eine Reise, die Sie schon einmal gemacht haben, und ergänzen Sie Informationen zu Ihrer Reise im Kasten unten.“

Kognitive Strategien

Elaborationsstrategien

- *Vorwissen aktivieren*

Sozial-affektive Strategien

Zusammenarbeit mit anderen Lernern

- *Aufgaben zusammen lösen*

- *Informationsaustausch*

Übung 2: „Hauptaussagen. Hören Sie den Text und lösen Sie nach jedem Abschnitt die Aufgaben.“

Verstehensformen

Selektives Hören

- *Hauptaussagen herausfiltern*

Übung 3: „Genaueres Hören. Hören Sie den Text noch einmal. Notieren Sie kurz, welche Vor- und Nachteile in Bezug auf die vier Reisen gemacht werden.“

Verstehensformen

Detailliertes Hören

- Genaueres Hören

Kognitive Strategien

Elaborationsstrategien

- *Notizen machen:* Während dem Hören Begriffe notieren.

Übung 4: „Welche der vier Reisen würde Ihnen am besten gefallen? Warum?“

Metakognitive Strategien

Bewertung

- *Verständnis kontrollieren*

5.2.8. Lektion 8

In der Lektion 8 geht es um das Thema Musik. Im Teil Hören gibt es zwei Hörtexte. Der erste ist ein kurzes Musikstück, und beim zweiten handelt es sich um ein Interview mit einem Musiker.

Es werden zuerst ein paar Takte Musik vorgespielt und die Hörer sollen beschreiben, wie das Instrument bzw. das Stück für sie klingt. Dazu sind einige Adjektive wie, angenehm, leise, hoch usw. vorgegeben. Danach werden die Lernenden gefragt, was sie über den Interpreten des Musikstücks gerne wissen würden. Die Übung dient als Vorbereitung auf den darauffolgenden Hörtext, bei dem es sich um ein Interview handelt. Hierbei wird das Vorwissen der Lernenden aktiviert. Sie müssen selber Fragen formulieren und sind so schon auf das im nachfolgenden Text verwendete Textformat, nämlich Interview, vorbereitet. Die Lernenden sollen sich vor dem Hören die nachfolgenden Fragen zuerst genau durchlesen. Es handelt sich hier um Fragen, die der Interviewer dem Musiker stellt. Jede Frage bietet mehrere Antwortmöglichkeiten. Die Lernenden sollen nach dem Hören die Fragen korrekt beantworten. Das Durchlesen der Fragen dient als Vorentlastung, da das Verstehensziel eingegrenzt und der Hörprozess in eine bestimmte Richtung gelenkt wird. Beim Anhören des Interviews muss nicht jedes Wort verstanden werden, sondern es soll nur auf die Fragen, die nachher beantwortet werden müssen, geachtet werden. Die Lerner sollen danach mit eigenen Worten zusammenfassen, was sie über den Musiker erfahren haben. Sie sollen den Hörtext möglichst detailliert wiedergeben. Dabei sollen sie die gefundenen Antworten der Übung 2

verwenden. Sie kontrollieren so, ob sie ihr Hörziel, nämlich die Antworten des Musikers herauszufinden, erreicht haben bzw. wieviel sie tatsächlich verstanden haben.

Übung 1: „Hören Sie zunächst einige Takte Musik.“

Kognitive Strategien

Elaborationsstrategien

- Vorwissen aktivieren

Übung 2: „Hören Sie nun ein Interview mit dem Musiker Daniel K. Lesen Sie zunächst die Aufgaben zu jedem Abschnitt und hören Sie dann den Abschnitt.“

Metakognitive Strategien

Planen

- Festlegung des Hörziels bzw. das Ziel einer Aufgabe identifizieren
- Entscheiden, auf welche spezifischen Aspekte einer Lernaufgabe man sich konzentriert und welche man eventuell ignorieren kann.

Steuerung

- Bewusste Steuerung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Diskursmarker

Verstehensformen

Selektives Hören

Übung 3: „Mündliche Zusammenfassung. Fassen Sie mithilfe Ihrer Antworten auf die Fragen a bis i zusammen, was Sie über Daniel K. erfahren haben.“

Verstehensform

Detailliertes Hören

Metakognitive Strategien

Bewertung

- das Erreichen des Hörziels kontrollieren
- Verständnis kontrollieren

5.2.9. Lektion 9

Lektion 9 befasst sich mit dem Thema Sport. In der Rubrik Hören gibt es einen Hörtext. Es handelt es sich um eine Radiosendung, in der es um Fitness geht. Es gibt zwei Übungen, die vor dem Hörtext, und eine, die im Anschluss an den Hörtext gemacht werden sollen. Weitere zwei Übungen befassen sich direkt mit dem Hörtext.

Die Lerner sollen sich zu zweit über verschiedene sportliche Aktivitäten unterhalten. Sie sollen sich über ihre eigenen Erfahrungen mit bestimmten Sportarten austauschen. Das Thema des Hörtextes wird somit eingeführt. Weiters aktivieren die Lerner ihr eigenes Wissen über das Thema, indem sie über ihre eigenen Erfahrungen sprechen. Im Buch sind Bilder von einem Sportschuh und *Nordic Walking* Stöcken zu sehen. Die Lernenden sollen beschreiben, was sie auf den Fotos sehen können und zu welcher modernen Sportart diese Dinge gehören. Sie aktivieren ihre Vorkenntnisse und bilden Hypothesen über die Sportart. Die Lernenden können anhand der Bilder antizipieren, dass es sich im nachfolgenden Hörtext wohl um das Thema *Nordic Walking* handeln wird. Die Radiosendung wird einmal vorgespielt. Die Lerner müssen nicht auf Details achten, sondern nur auf vorgegebene Wörter, die sie in die richtige Reihenfolge bringen sollen. Die Radiosendung wird dann erneut vorgespielt und es sollen Multiple Choice Fragen beantwortet werden. Die Lernenden müssen nun also auf bestimmte Elemente im Text achten. Am Ende werden sie aufgefordert, über die Sportart, die sie im Hörtext kennengelernt haben zu sprechen. Dies ermöglicht ihnen eine Kontrolle ihres Verständnisses.

Übung 1: „Unterhalten Sie sich zu zweit. Haben Sie schon einmal eine der folgenden Aktivitäten unternommen? Wann und wo war das?“

Kognitive Strategien

Elaborationsstrategien

- *Vorwissen aktivieren*

Sozial-affektive Strategien

Zusammenarbeit mit anderen Lernern

- *Informationsaustausch*

Übung 2: „Was sehen Sie auf den Fotos?“

Kognitive Strategien

Verstehensstrategien des Vorhersagens (Antizipation)

- *Vorhersagen des allgemeinen Inhalts, vor dem Hören durch Aktivierung der Vorkenntnisse*

Übung 3: „Hören Sie die Radiosendung „Sanftes Fitness-Training. Sie hören die Sendung einmal ganz. In welcher Reihenfolge hören Sie diese Themen? Nummerieren Sie.“

Verstehensformen

Globales Hören

- *Ein Gesamtbild bekommen*
- *Konzentration auf Schlüsselwörter*

Übung 4: „Hören Sie die Sendung in Abschnitten noch einmal. Bearbeiten Sie die Aufgaben zu jedem Abschnitt. Was ist richtig?“

Verstehensformen

Selektives Hören

Übung 5: „Möchten Sie Nordic Walking ausprobieren?“

Metakognitive Strategie

Bewertung

- *Verständnis kontrollieren*

5.2.10. Lektion 10

Die letzte Lektion des Lehrwerks beschäftigt sich mit dem Thema Mode. Es gibt zwei Hör rubriken. Im ersten Hör teil geht es um ein Märchen. Dazu gibt es eine vorbereitende Übung, zwei Aufgaben, die während des Hörens gemacht werden sollen, und eine an den Text anschließende Übung.

Beim Hörtext im zweiten Hör teil handelt es sich um eine Radiosendung. Hierzu gibt es zwei Übungen.

Hör teil 1

Das Märchen Aschenputtel ist in vielen Sprachen bekannt. Die angegebenen Stichwörter geben Hinweise, und die Lernenden aktivieren ihr Vorwissen, um das gesuchte Märchen zu erkennen. Diese Übung dient zur Vorentlastung des Hörverstehens. Die Lerner sollen sich zuerst die Bilder anschauen. Sie können, mithilfe ihrer Vorkenntnisse sowie des Kontexts, Hypothesen über die richtige Reihenfolge der Bilder erstellen. Es wird der Text ganz gehört. Beim Anhören des Märchens muss nicht der gesamte Inhalt verstanden werden, denn mithilfe der Bilder lassen sich nicht komplett verstandene Aussagen erschließen. Bei der nächsten Übung handelt es sich um eine Rekonstruktionsübung. Der Hörtext ist in vier Abschnitte aufgeteilt und jeder Abschnitt wird separat angehört. Die Lerner sollen die jeweiligen Abschnitte mithilfe von abgedruckten Stichwörtern möglichst genau wiedergeben. Als Vorentlastung sollen die Lerner die Abschnitte den Bildern der vorigen Übung zuordnen. Die vorgegebenen Stichwörter dienen den Lernern als Hilfe um den Text zu rekonstruieren.

Übung 1: „Kennen Sie ein Märchen, in dem böse Stiefschwestern, Tauben und ein goldener Schuh eine wichtige Rolle spielen? Wie heißt das Märchen und wovon handelt es?“

Kognitive Strategien

Elaborationsstrategien

- *Vorwissen aktivieren*

Verstehensstrategien des Vorhersagens (Antizipation)

- *Vorhersagen des allgemeinen Inhalts, vor dem Hören durch Aktivierung der Vorkenntnisse*

Übung 2: „Sehen Sie sich die Bilder an und hören Sie das Märchen Aschenputtel. Nummerieren Sie während des Hörens oder danach die Bilder in der richtigen Reihenfolge.“

Verstehensformen

Globales Hören

Kognitive Strategien

Verstehensstrategien des Vorhersagens (Antizipation)

- *Vorhersagen des allgemeinen Inhalts, vor dem Hören mithilfe des Kontexts und Aktivierung von Vorkenntnissen.*

Inferenz

- *Verfügbare Informationen nutzen, um Bedeutung zu erschließen.*

Übung 3: „Hören Sie das Märchen nun noch einmal in vier Abschnitten. Lesen Sie die Aufgaben zu jedem Abschnitt vor dem Hören.“

Kognitive Strategien

Kompensationsstrategien

- *Intelligent guessing:* Erschließen mit Hilfe von Wörtern der Zielsprache Erschließen mit Hilfe des Kontextes

Verstehensformen

Detailliertes Hören

Übung 4: „Wie lautet die Moral des Märchens?“

Metakognitive Strategie

Bewertung

- *Verständnis kontrollieren*

Hörteil 2

Das Thema des Hörtextes wird vorgestellt und die Lerner aktivieren ihr Vorwissen darüber bzw. sprechen über ihre eigenen Gewohnheiten. Der Hörtext wird in vier Abschnitte geteilt und zu jedem Teil gibt es eine Aufgabenstellung. Sie sollen dem Text gezielt die gewünschten Informationen entnehmen.

Übung 1: „Sehen Sie sich die Personen und ihre Kleidung an. Was fällt Ihnen auf? Wie viele Jeans haben Sie in Ihrem Kleiderschrank? Zu welchen Gelegenheiten tragen Sie sie?“

Kognitive Strategien

Elaborationsstrategien

- *Vorwissen aktivieren*

Übung 2: „Hören Sie nun eine Radiosendung zum Thema ‚Blue Jeans‘ in Abschnitten.“

Verstehensformen

Detailliertes Hören

Im Kursbuch des Lehrwerks *em-Brückenkurs*, konnten eine Reihe von verschiedenen Hörverstehensstrategien gefunden werden. Abhängig von den Aufgabenstellungen werden unterschiedliche Strategien vermittelt. Es hat sich allerdings gezeigt, dass bestimmte Strategien häufiger trainiert werden, andere wiederum nur wenig bis gar nicht. Die nachfolgende Tabelle bietet eine übersichtliche Darstellung der gefundenen Strategien. Sie zeigt, welche Strategien im Kursbuch vorhanden sind und wie oft sie vertreten sind.

5.3. Übersichtliche Darstellung der im Kursbuch *em-Brückenkurs* vermittelten Hörverstehensstrategien

Strategien		Anzahl der vorkommenden Strategien
Verstehensformen		
<i>Globales Hören</i>		15
	Text global verstehen	3
	Konzentration auf Schlüsselwörter	6
	Ein Gesamtbild von Objekten, Personen und Handlungen machen	6

Detailliertes Hören		6
Selektives Hören		4
	Text selektiv hören	2
	Bestimmte Informationen herausfiltern	1
	Hauptaussagen herausfiltern	1
Kognitive Strategien		
Inferenz		9
	Verfügbare Informationen nutzen, um Bedeutung zu erschließen	4
	Vorhersagungen treffen (schlussfolgern)	3
	Fehlende Informationen ergänzen	2
Verstehensstrategien des Vorhersagens (Antizipation)		8
	Vorhersagen des allgemeinen Inhalts, vor dem Hören mithilfe des Kontexts und Aktivierung von Vorkenntnissen	1
	Vorhersagen des Inhalts, vor dem Hören mithilfe von Bildern und Aktivierung der Vorkenntnisse	6
	Antizipieren der Textsorte aufgrund von Bildern	1
Elaborationsstrategien		11
	Vorwissen aktivieren	8
	Neue Informationen auf Vorwissen beziehen	1
	Notizen machen – während dem Hören Schlüsselwörter und Begriffe notieren	2
Kulturelle Strategien		3
	Vergleich zwischen fremder und eigener Kultur	1
	Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten suchen	2
Metakognitive Strategien		
Planen		7
	Festlegung des Hörziels bzw. das Ziel einer Aufgabe identifizieren	3
	Entscheiden, auf welche spezifische Aspekte der Lernaufgabe man sich konzentriert und welche man eventuell ignorieren kann	1
	Vorabstrukturierungen (<i>advance organizers</i>)	3
Steuerung		3
	Bewusste Steuerung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Diskursmarker	1
	Bewusste Steuerung der Aufmerksamkeit auf Schlüsselwörter	2
Bewertung		9
	Das Erreichen des Hörziels kontrollieren	3
	Verständnis kontrollieren	6
Sozial-affektive Strategien		
Zusammenarbeit mit anderen Lernern		4
	Aufgaben zusammen lösen	2
	Informationsaustausch	2

5.4. Repräsentanz der Verstehensstrategien im Arbeitsbuch

Das Arbeitsbuch dient als Zusatzmaterial zum Kursbuch. In den einzelnen Lektionen werden die gleichen Themen wie im Kursbuch behandelt. Aus diesem Grund werden sie im Arbeitsbuch nicht mit einer Einstiegsseite eingeführt. Im Bereich Hören lassen sich kaum Strategien finden. Es gibt in jeder Lektion eine Seite ‚Aussprachetraining‘. Hier werden Hörtexte verwendet und kleinere Übungen dazu angeboten. Die Übungen zielen hier hauptsächlich auf das Trainieren der Aussprache ab. Mehrere Aufgaben im Arbeitsbuch sollen in Partnerarbeit bearbeitet werden. Es lassen sich also in diesem Teil des Lehrwerks hauptsächlich Strategien zum Üben der Aussprache sowie sozial-affektive Strategien, vor allem Zusammenarbeiten mit anderen Lernern, finden.

Am Ende jeder Lektion im Arbeitsbuch befindet sich Seite mit dem Titel ‚Lernkontrolle‘. Die Lernenden können hier überprüfen, was sie in den jeweiligen Kapiteln gelernt haben. Die Lernerkontrolle besteht aus Lernzielangaben, die nach Rubriken zu den vier Fertigkeiten sowie Wortschatz und Grammatik gegliedert sind. Jede Lernzielangabe bietet Antworten zum Ankreuzen, was die Evaluation für die Lernenden stark vereinfacht (vgl. Horvathova 2009, 93). Da Bewertung zu den Strategien gezählt wird, kann man hier von einer expliziten Strategievermittlung sprechen. Die Möglichkeit der Selbstevaluierung kann durchaus als positiv eingestuft werden. Fremdsprachenlerner können sich selbst einschätzen und ihren jeweiligen Wissensstand überprüfen. Dadurch können sie erkennen, welche Bereiche sie eventuell noch intensiver trainieren müssen.

5.5. Zusammenfassung

Das Lehrwerk *em-Brückenkurs* ist sehr übersichtlich strukturiert und in zehn Lektionen aufgeteilt. Innerhalb der Lektionen können die Lernenden, bzw. die Kursleiter, selbst wählen in welcher Reihenfolge sie die einzelnen Rubriken bearbeiten möchten. Jede Rubrik ist mit einer bestimmten Farbe gekennzeichnet, welche den Lernenden eine schnelle Orientierung ermöglicht und ein selbstständiges Bearbeiten zulässt. Alle vier Fertigkeiten kommen in jeder Lektion vor und können innerhalb dieser, je nach individuellen Bedürfnissen, trainiert werden. Explizite Lernzielbeschreibungen sowie Hinweise zu den einzelnen Übungen der Lektionen lassen sich ausschließlich im Lehrerhandbuch finden. Auch Lösungen zu den Aufgaben werden im Kurs- und Arbeitsbuch nicht angeführt, sondern befinden sich nur am Ende des Lehrerhandbuchs (vgl. Horvathova 2009, 94). Es wäre sicherlich ein Vorteil, wenn sich sowohl Lernzielangaben, also auch Lösungsschlüssel auch im Kurs- oder Arbeitsbuch

befinden würden, da dadurch den Lernenden ihr eigener Lernprozess transparenter gemacht werden würde und eigenständiges Lernen noch besser funktionieren könnte.

Ausgangspunkt für das Hörtraining ist eine Vielfalt an Textsorten, die für die Lernenden relevant sind. Durch das Angebot unterschiedlicher Textsorten können verschiedene Hörstile bzw. Verstehensformen geübt werden. Die Lerner üben neben dem genauen Hören das globale Hören und das selektive Hören nach Einzelheiten. Sie lernen auch beim Hören, zwischen Hauptinformationen und unwesentlichen Einzelheiten zu unterscheiden (vgl. Perlmann-Balme/ Baier/ Thoma 2008, 13). Varianten des Deutschen finden nur in zwei Hörtexten Berücksichtigung, Dialekte werden komplett ausgeschlossen.

In *em-Brückenkurs* konnten verschiedene Strategien für das Hörverständnis gefunden werden. Diese werden fast ausschließlich implizit vermittelt. Die Analyse hat aufgezeigt, dass bestimmte Strategien besonders häufig verwendet werden, andere wiederum nur wenig bis gar nicht. Die vielfach vorkommenden Strategien sind, im kognitiven Bereich, Antizipationsstrategien, vor allem Vorhersagen des Inhalts durch Aktivierung der Vorkenntnisse sowie Elaborationsstrategien, vor allem Aktivierung des Vorwissens. Bei fast allen Hörtexten werden Strategien zur Vorentlastung implizit vermittelt, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den kommenden Text zu lenken und um ihr Vorwissen zu aktivieren. Im metakognitiven Bereich werden vordergründig Bewertungsstrategien, mit dem Schwerpunkt Verständniskontrolle, implizit, nach dem Hören, vermittelt. Auch Planungsstrategien, wie Festlegung des Hörziels, lassen sich öfter finden. Aus dem Bereich der Verstehensformen wird vor allem das globale Hören vermittelt, aber auch selektive und detaillierte Höraufgaben sind vorhanden. Die Aufgaben zu den Hörtexten sind so aufgebaut, dass sie meist von einem globalen Verstehen zu einem detaillierten Verstehen führen sollen. Explizite Strategien werden im Kursbuch so gut wie gar nicht angeboten. Es gibt bei manchen Übungen explizite Aufforderungen an die Lerner, wie zum Beispiel vor dem Hören die Aufgabenstellungen durchzulesen. Dies kann eventuell als explizite Strategievermittlung bezeichnet werden, da die Lerner auf ein bestimmtes Handeln explizit hingewiesen werden. Allerdings gibt es keine Begründungen zur Verwendung von Hörverstehensstrategien. Auch Erklärungen oder Tipps zur Anwendung von Hörstrategien sind nicht vorhanden. Lediglich im Lehrerhandbuch gibt es Beschreibungen und Erläuterungen zum Hörverstehen und zu den verwendeten Strategien. Im Arbeitsbuch kann die Evaluationsseite ‚Lernkontrolle‘ als explizite Strategie bezeichnet werden. Die Lerner können ihre Lernfortschritte hier kontrollieren und überprüfen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bestimmte Strategien im Bereich Hören häufiger und wiederholt angewendet werden. Die Auswahl der Strategien ist eher gering und eintönig. Die Strategievermittlung erfolgt fast ausschließlich implizit. Es wäre wichtig, die Strategiebeschreibungen, die sich im Lehrerhandbuch finden lassen, auch ins Kursbuch zu integrieren. Dies wäre eine Hilfe für die Lernenden, Strategien bewusst zu trainieren und zu verstehen, warum Strategien ihnen das Hören und das Verstehen erleichtern können. Explizit vermittelt wird nur die Strategie Verständniskontrolle im Arbeitsbuch.

Es kann positiv bewertet werden, dass das Lehrwerk sehr übersichtlich und umgänglich ist und die Höraufgaben gewisse Verstehensstrategien beinhalten. Es wäre jedoch wünschenswert, Strategien, vor allem ihre Beschreibungen und ihre Wichtigkeit für die Lerner transparenter zu machen, um ihnen so auch ein eigenständiges Strategietraining außerhalb des Unterrichts zu ermöglichen.

6. Resümee

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, wie wichtig das Hörverständnis sowohl beim Erstspracherwerb als auch beim Fremdsprachenlernen ist. Hören wird in der Fremdsprachendidaktik trotzdem immer noch als vernachlässigte Fertigkeit behandelt, da es nur wenig und oft nicht allzu intensiv trainiert wird.

Hörverstehen wird als ein sehr komplexer Prozess beschrieben. Er fordert den Lernern ein äußerst hohes Potenzial an Gedächtnisfähigkeit ab (vgl. Sachtleben 1999, 108).

Hören wird nicht, wie das Sprechen, durch soziale Interaktion gelernt. Es scheint demnach etwas zu sein, das wir schon von Geburt an können. Hören ist zwar ein physischer Prozess, Verstehen ist allerdings ein mentaler, der Aufmerksamkeit, Wahrnehmen und Interpretieren beinhaltet (vgl. Turner (1995, 2). In der Erstsprache bereiten uns Hören und Verstehen keine Schwierigkeiten. Wir können, ohne jedes Wort verstanden zu haben, verstehen. Wir bedienen uns dabei gewisser Strategien wie Aktivierung des Hintergrundwissen, Schlussfolgern oder Vorhersagen.

Um die Fertigkeit Hören beim Fremdspracherwerb zu trainieren, bedarf es den Einsatz von Strategien. Solche Strategien werden in der Muttersprache ständig, jedoch meist unbewusst, angewendet und müssen von Lernenden auf die Fremdsprache umgesetzt werden. In der vorliegenden Arbeit wurden Strategien, die sich in der Literatur finden lassen, beschrieben, und jene Strategien, die für den Bereich Hörverständnis relevant sind,

herausgearbeitet. Weiters wurde erläutert, wie wichtig die Bewusstmachung und das Training von Verstehensstrategien im Fremdsprachenunterricht sind.

Einen wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts stellt das Lehrwerk. Es wurde davon ausgegangen, dass aufgrund der Tatsache, dass dem Lehrwerk eine leitende Funktion im Unterrichtsgeschehen zugesprochen wird, sich darin zahlreiche Hörverstehensstrategien sowie Tipps zu deren Anwendung finden lassen würden. Da in der Literatur die Wichtigkeit der Vermittlung von Hörverstehensstrategien sehr stark betont wird, sollte die Analyse als Beispiel dienen, um zu zeigen, wie in der Praxis mit der Strategievermittlung umgegangen wird. Die Untersuchung bezüglich der Repräsentanz und Darstellung von Verstehensstrategien im Lehrwerk *em-Brückenkurs* hat Folgendes ergeben:

Das Lehrwerk ist nach einem Baukastenprinzip aufgebaut. Die einzelnen Lektionen sind nicht aufeinander aufgebaut und ermöglichen so eine, an die Lerner angepasste, Bearbeitung. Die vier Fertigkeiten sowie die Rubriken Wortschatz und Grammatik sind durch unterschiedliche Farben markiert, wodurch die Lerner oder Lehrpersonen auch in dieser Hinsicht individuelle Entscheidungen treffen können, was wann und wie intensiv trainiert wird. Lernzielangaben, die für Lerner durchaus als Hilfestellungen bei der Auswahl der einzelnen Rubriken dienen könnten, werden nur im Lehrerhandbuch beschrieben und können so nur durch die Lehrperson an die Lernenden weitergegeben werden (vgl. Horvathova 2009, 120).

Das mit *em- Brückenkurs* erreichte sprachliche Niveau entspricht der Stufe B1+ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Es gibt eine vielfältige Auswahl an Textsorten für den Bereich Hören. Sie reichen von Interviews und Gesprächsrunden bis hin zu Liedern und Märchen. Es wird so auf verschiedene Interessen der Lerner eingegangen bzw. werden unterschiedliche Lerntypen angesprochen.

Die Lehrwerkanalyse hat gezeigt, dass das Lehrwerk *em-Brückenkurs* verschiedene Verstehensstrategien beinhaltet. Allerdings gibt es kaum eine explizite Vermittlung von Hörstrategien. Implizit vermittelte Hörstrategien lassen sich im gesamten Lehrwerk finden. Sie werden durch die einzelnen Übungen zu den Hörtexten trainiert. Die vermittelten Strategien wiederholen sich hier sehr oft und es scheint, als ob eher immer dieselben Strategien trainiert werden. Immer wieder werden Strategien auch miteinander kombiniert. Dies betrifft primär die Verstehensformen, die gekoppelt mit anderen Strategien, sehr häufig zum Einsatz kommen. Nicht alle Strategien, die in der Strategienliste dieser Arbeit angeführt sind, konnten auch im Lehrwerk gefunden werden.

Es kann als positiv bewertet werden, dass die Strategien, die im Lehrwerk verwendet werden, immer wieder in verschiedenen Übungen zum Einsatz kommen, da die Lerner so die Möglichkeit haben, diese ausreichend zu üben und anzuwenden. Negativ bewertet werden muss allerdings, die nicht ausreichende explizite Strategievermittlung (vgl. Horvathova 2009, 122ff). Das Trainieren von Strategien ist erfolgreich, wenn es in den Unterricht integriert wird. Laut Bimmel (1993, 10) muss der Erwerb von Lernstrategien zum integralen Bestandteil des Unterrichts und der Lehrwerke werden. Weiters betont er, dass Lernende, die sich nur im Gebrauch von Lernstrategien üben, ohne bewusste Kenntnisse über sie zu erwerben, erfolglos bleiben, auch wenn sie in den Unterricht integriert werden (ebd.). Auch O'Malley/ Chamot (1990) empfehlen die Integration eines Strategietrainings in den Unterricht und eine explizite, kognitive Bewusstheit fördernde Einführung in den Gebrauch speziell metakognitiver Strategien.

Das analysierte Lehrwerk bietet im Bereich Hörverstehen keinerlei Informationen zu den Strategien, die angewendet werden sollen. Die Lerner werden also durch das Lehrwerk nicht über Strategien als Lernhilfen aufgeklärt.

Bimmel (1993, 10) empfiehlt Trainingsprogramme, in denen die Lerner lernen Strategien zu gebrauchen, aber auch über sie informiert werden, und zwar über:

- die Strategie selbst (aus welchen Komponenten oder Schritten sie sich zusammensetzt)
- den Nutzen der Strategie (was die Strategie bewirkt und wann sie brauchbar ist)
- die Anwendungsmöglichkeiten der Strategie
- Möglichkeiten, wie man die erfolgreiche Ausführung der Strategie überwachen kann
- Darüber, wie man die Strategie an vergleichbare Ziele adaptieren kann (Transfer).

Wünschenswert wäre also ein Strategietraining im Bereich Hören, das aus Erläuterungen und Tipps zur Anwendung sowie Übungen, in denen Lerner Strategien implizit anwenden können, um so die für sie geeigneten herauszufinden, besteht. Dadurch könnten Lerner selbständiger lernen und Strategien auch im alltäglichen Hören bewusst einsetzen.

7. LITERATUR

- ANDERSON**, Anne/ **LYNCH** Tony (1988): *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- ARNDT**, Host/ **RATTUNDE**, Eckhard/ **SCHRÖDER**, Konrad/ **WELLER**, Franz-Rudolf (Hrsg.) (1983): *Die neueren Sprachen*. Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Fachgebiet der modernen Fremdsprachen. Band 82. Frankfurt, M.; Berlin; Bonn: Diesterweg.
- BARKOWSKI**, Hans/ **KRUMM**, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- BAUSCH**, Karl-Richard (1999): *Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen: Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven*. In: Bausch/ Christ /Königs/ Krumm (Hrsg.) (1999), S. 17-22.
- BAUSCH**, Karl-Richard; **CHRIST**, Herbert; **KRUMM** Hans-Jürgen (Hrsg.) (1998): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BAUSCH**, Karl-Richard/ **CHRIST**, Herbert/ **KRUMM**, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5.Aufl.). Tübingen: A. Francke Verlag.
- BAUSCH**, Karl-Richard/ **CHRIST**, Herbert/ **KÖNIGS**, Frank G./ **KRUMM**, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1999): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BIMMEL**, Peter (1993): *Lernstrategien im Deutschunterricht*. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Klett Edition Deutsch. Goethe Institut. Heft 8, 1/1993, S. 4-11.
- BIMMEL**, Peter/ **RAMPILLON**, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien* (Fernstudieneinheit 23). Berlin, München (u.a.): Langenscheidt.
- BORGWARDT**, Ulf (Hrsg.) (1993): *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- BUTTARONI**, Susanna/ **KNAPP**, Alfred (1988): *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- BUTTARONI**, Susanne/ **KNAPP**, Alfred (1998): *Wahrnehmen und Verstehen – die wesentliche Grundlage des Fremdspracherwerbs*. In: Fremdsprachenwachstum, Fernkurse der Wiener Volkshochschulen (1998).

- DAHLHAUS**, Barbara (1994): *Fertigkeit Hören*. (Fernstudieneinheit 5). Berlin, München (u.a.): Langenscheidt.
- DIRVEN**, René (Hrsg.) (1977): *Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht*. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- EDMONDSON**, Willis J. & **HOUSE**, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung* (3.Aufl.). Tübingen: Francke.
- EGGERS**, Dietrich (Hrsg.) (1989): *Didaktik Deutsch als Fremdsprache: Hörverstehen – Leseverstehen – Grammatik*. Materialien Deutsch als Fremdsprache 28. Regensburg.
- EGGERS**, Dietrich (1996): *Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. In: Peter Kühn (Hrsg.) (1996), 13-44.
- EHLERS**, Swantje (1989): Hör- und Leseverstehen (Grundfragen der auditiven und visuellen Rezeption von Texten). In: Eggers Dietrich (Hrsg.) (1989), 111-124.
- EHLERS**, Swantje (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- ENGEL**, Ulrich; **KRUMM**, Hans-Jürgen & **WIERLACHER**, Alois (Hrsg.) (1981): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. (2.Aufl.), Heidelberg: Julius Groos Verlag, Bd. 2.
- ESCHBACHER**, Carina (2010): *Die Fertigkeiten Hören und Sprechen im Italienischunterricht heute*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- EUROPARAT – Rat für kulturelle Zusammenarbeit** (Hrsg.: Goethe Institut; KMK; EDK; BMBWK) (2004): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, Wien (u.a.): Langenscheidt
- FAERCH**, Claus/ **KASPER**, Gabriele (1986): *The Role of Comprehension in Second-language Learning*. In: Applied Linguistics 7 (3), 257-274.
- FUNK**, Hermann (2010): *Das Lehrwerk*. (Eintrag im Fachlexikon). In: Barkowski/ Krumm (Hrsg.) (2010), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. S. 188-189.
- GLABONIAT**, Manuela (1993): *Hörverstehen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- GOH**, Christine C.M.: (2000), *A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems*. In: System 28, S.55-75.
- GROTJAHN**, Rüdiger (2005): *Testen und Bewerten des Hörverstehens*. In: Ó Dúill Micheál/ Zahn Rosemary/ Höppner Kristina (Hrsg.): *Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss*. Bochum: AKS-Verlag. S. 115-144.

- GUTJAHR**, Bärbel/ **KYRITZ**, Johannes (1985): Neuere Ergebnisse zur Psychologie der Textverarbeitung und ihre Implikationen für die Entwicklung des Hörverstehens in der fachbezogenen Fremdsprachenausbildung. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin* 3/1985, 227-230.
- HEINDRICHS**, Wilfried; **GESTER**, Friedrich; **KELZ**, Heinrich P. (1980): *Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Hrsg. V. Bernd Spillner, Stuttgart: Kohlhammer.
- HELBIG**, Gerhard/ **GÖTZE**, Lutz/ **HENRICI**, Gert/ **KRUMM**, Hans-Jürgen (Hrsg.): (2001), *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. 1. und 2. Halbband. Berlin (u.a.): de Gruyter.
- HERINGER**, Hans Jürgen (1984): *Textverständlichkeit. Leitsätze & Leitfragen*. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. (1984), 5-70.
- HEYD**, Gertraude (1991): *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- HEYD**, Gertraude (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- HONNEF-BECKER**, Irmgard (1996): *Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. In: Peter Kühn (Hrsg.) (1996), 45-77.
- HORVATHOVA**, Veronika (2009): *Darstellung von Lesestrategien in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken im Hauptkurs und Aspekte B1+*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- JUNG**, Udo O.H. (Hrsg.) (1992): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.; Wien (u.a.): Lang.
- KAST**, Bernd/ **NEUNER**, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. München, Wien (u.a.): Langenscheidt.
- KITZLER**, Sandra (2011): *Der authentische Hörtext im Deutsch-als-Fremdsprache Unterricht*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- KLINGLMAIR**, Anita (2008): *Zur Rolle des Hörens im Deutsch als Zweitspracheunterricht*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- KRUMM**, Hans-Jürgen (1985): *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Stockholm: Uppsala
- KRUMM**, Hans-Jürgen (1994): *Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache*. In: Kast/ Neuner (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. München (u.a.): Langenscheidt, S. 23-29.

- KRUMM**, Hans-Jürgen (2001): *Hörmaterialien*. In: Helbig Gerhard u.a. (Hrsg.) (2001), 1086-1093.
- KRUMM**, Hans-Jürgen/ **OHMS-DUSZENKO**, Maren (2001): *Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik*. In: Helbig/ Götze/ Henrici/ Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Berlin (u.a.): de Gruyter, 2. Halbband, S.1029-1041.
- KÜHN**, Peter (Hrsg.) (1996): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache Band 53. Frankfurt a.M. (u.a.): Lang.
- LEUBOLT**, Monika (2006): *Schon gehört? Ziele und Möglichkeiten von Hörerziehung im Deutschunterricht*. Diplomarbeit: Universität Wien.
- LEUPOLD**, Eynar (1992): *Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht*. In: Jung (Hrsg.) (1992): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, S. 121-126.
- LOMPSCHER**, Joachim (1992): *Lehr- und Lernstrategien im Unterricht – Voraussetzungen und Konsequenzen*. In: Nold Günter (1992): *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Versteheungsstrukturen?* Tübingen: Narr, S. 95-104.
- MANDL**, Heinz/ **FRIEDRICH**, Helmut Felix (Hrsg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen; Bern (u.a.): Hogrefe Verlag.
- NEBE-RIBAKI**, Ursula (1994): *Hörverstehen in der Fremdsprache*. In: Eggers (Hrsg.) (1994): *Hörverstehen*. Mainz. 55-76. (= *Erwachsenengemäßes Lehren und Lernen einer Fremdsprache – Sprachandragogik* 42).
- NEUF-MÜNKEL**, Gabriele (1989): *Bericht der Arbeitsgruppe Hörverstehen*. In: Eggers Dietrich (Hrsg.) (1989), *Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Hörverstehen – Leseverstehen – Grammatik. Materialien Deutsch als Fremdsprache* 28, Regensburg.
- NEUNER**, Gerhard/ **HUNFELD**, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. (Fernstudieneinheit 4). Berlin; Wien (u.a.): Langenscheidt.
- NEUNER**, Gerhard (1994): *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik*. In: Kast/ Neuner (Hrsg.) (1998), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. S. 8-22.
- NEUNER**, Gerhard (2007): *Lehrwerke*. In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.), S. 399-402.
- NOLD**, Günter (Hrsg.) (1992): *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Versteheungsstrukturen?* Tübingen: Narr.

- NOLD**, Günter (1992): *Lernbedingungen, Lernstrategien, kognitive Strukturen. Ein Problemaufriß*. In: Nold Günter (1992): *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?* Tübingen: Narr, S. 9-22.
- O'MALLEY**, Michael/ **CHAMOT**, Anna (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORTNER**, Brigitte (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber.
- ORTNER**, Brigitte (2007): *Alternative Methoden*. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.) (2007), 234-238.
- PASCHKE**, Peter (2000): *Fremdsprachliches Hörverstehen. Grundlagen, Lernziele und Probleme der Leistungsmessung*. M.A.- Thesis, Dublin.
- PERLMANN-BALME**, Michaela/ **BAIER**, Gabi/ **THOMA**, Barbara (1999): *em-Brückenkurs. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber.
- PERLMANN-BALME**, Michaela/ **BAIER**, Gabi/ **THOMA**, Barbara (2008): *em-Brückenkurs. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber.
- PERLMANN-BALME**, Michaela/ **SCHWALB**, Susanne/ **ORTH-CHAMBAH**, Jutta/ **WEERS**, Dörte (2008): *em-Brückenkurs. Kursbuch und Arbeitsbuch (Lektionen 1-5)*. Ismaning: Hueber.
- PERLMANN-BALME**, Michaela/ **SCHWALB**, Susanne/ **ORTH-CHAMBAH**, Jutta/ **WEERS**, Dörte (2008): *em-Brückenkurs. Kursbuch und Arbeitsbuch (Lektionen 6-10)*. Ismaning: Hueber.
- PROKOP**, Manfred (1993): *Lernen lernen – aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernstrategien im Fremd- und Zweitsprachenunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Klett Edition Deutsch, Goethe Institut. Heft 8, 1/1993, S. 12-17
- RAMPILLON**, Ute (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht - Handbuch* (3.Aufl.). Ismaning: Max Hueber Verlag.
- ROST**, Michael (1994): *Introducing listening*. London [u.a.]: Penguin Books.
- ROST**, Michael (2002): *Teaching and Researching: Listening*. London: Longman.
- SACHTLEBEN**, Antonia (1999): *Kognitive Vorgänge beim Hörverstehen*. In: *Dogilmunhak: Koreanische Zeitschrift für Germanistik* Band 72, Jahrgang 40/ Heft 4. 107-120.
- SEGERMANN**, Krista (2007): *Übungen zum Hörverstehen*. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.) (2007), 295-299.

- SOLMECKE**, Gert (1992): *Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht*. In: Fremdsprache Deutsch Heft 7: Hörverstehen. München: Klett Edition Deutsch. 4-11.
- SOLMECKE**, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München, Wien [u.a.]: Langenscheidt.
- SOLMECKE**, Gert (2001): *Hörverstehen*. In: G. Helbig/ L. Götze/ G. Henrici/ H.-J. Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin, Artikel 92; S. 893-900.
- SOLMECKE**, Gert (2003): *Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 4+5*, S. 4-10.
- STAHL**, Thomas (2006): *Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht*. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.), *Info DaF*. 33/5, 480-493.
- STORCH**, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- TSCHIRNER**, Erwin (1995): *Theorie und Praxis des Natural Approach in den 90er Jahren. Eine Methode wird volljährig*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 32 (1995) S. 3-11.
- TSCHIRNER**, Erwin (1999): *Der Natural Approach: Prinzipien und Unterrichtswirklichkeit*. In: Barkowski, Hans/ Wolff, Armin (Hrsg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 52. Regensburg: FaDaF. S. 64-78.
- TURNER**, Karen (1995): *Listening in a foreign language*. London: CILT.
- VOGEL**, Klaus (1998): *Cognitive Apprenticeship: Ein Modell zur Lehr- und Lernbarkeit von Strategien im Fremdsprachenunterricht*. In: Bausch Karl- Richard (Hrsg. u.a.) (1998): *Kognition als Schlüsselbegriff der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 187-196.
- VRABL**, Olivia (2008): *Hören will gelernt sein*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- WESTHOFF**, Gerard J. (2001): *Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken*. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz u.a.(2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband S. 684-692.
- WILDMANN**, Doris: (1993), *Die Funktion von Hörtexten im gesteuerten Fremdsprachenerwerb von Erwachsenen. Eine Analyse von Französischlehrbüchern*. Diplomarbeit. Universität Wien.

WILDMANN, Doris & FRITZ, Thomas (1996): *Die Funktion von Hörtexten im gesteuerten Fremdspracherwerb von Erwachsenen*. In: ÖDaf Mitteilungen 2 (1996), S. 14-21.

WOLFF, Dieter (1983): *Überlegungen zum Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht*. In: Die neueren Sprachen 82. 4/1983, 282-287.

WOLFF, Dieter (2003): *Hören und Lesen als Interaktion: zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung*. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 4+5, S.11-21.

ZIMMER, Hubert D. (1989): *Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache*. In: Dietrich Eggers (Hrsg.) Materialien Deutsch als Fremdsprache 28 (1989), 1-20.

ANHANG

Zusammenfassung

Hörverständnis wird von zahlreichen Autoren und Autorinnen als Grundlage für die Teilnahme an mündlicher Kommunikation bezeichnet. Somit steht es im Zentrum des Fremdsprachenerwerbs. Um Lernende effizient beim Hören und Verstehen fremdsprachlicher Texte unterstützen zu können, müssen ihnen bestimmte Strategien vermittelt werden. Diese Strategien werden in der Erstsprache automatisch angewendet, müssen beim Fremdsprachenerwerb allerdings erst bewusst gemacht werden.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Rolle und Bedeutung von Hörverstehen beim Fremdsprachenerwerb hervorzuheben, einen Überblick über verschiedene Hörverstehensstrategien zu schaffen sowie Möglichkeiten ihrer Vermittlung aufzuzeigen.

Im ersten Teil werden die Prozesse des Hörens und Verstehens sowie die Rolle des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht dargestellt. Dabei wird vor allem auf mögliche Verstehensprobleme, auf Hörziele und unterschiedliche Hörstile eingegangen. Außerdem werden Strategien im fremdsprachlichen Hörprozess dargestellt und klassifiziert. Im zweiten Teil wird, am Beispiel eines DaF-Lehrwerks, gezeigt, wie in der Praxis mit der Darstellung und Vermittlung von Strategien im Bereich Hören umgegangen wird. Die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse werden zusammengefasst und die, im Lehrwerk gefundenen, Strategien werden in einer übersichtlichen Tabelle präsentiert.

Die Arbeit zeigt einerseits, wie wichtig ein effizientes Strategientraining im Bereich Hören für den Fremdsprachenerwerb ist und andererseits, wie Lehrwerke dazu beitragen könnten, dass Lernende Strategien selbstständig trainieren und anwenden.

Abstract

Many authors view listening comprehension as the foundation of spoken communication. Thus it became a main focus of foreign language acquisition. In order to help learners to listen and understand foreign language texts more efficiently, it is crucial to provide them with certain strategies. Learners are able to apply such strategies automatically in their first language but when it comes to foreign language acquisition, it is necessary to point out their importance explicitly.

This diploma thesis aims to highlight the role and the significance of listening comprehension in foreign language acquisition, to provide an overall view of various listening strategies and to identify possibilities of how they can be taught and acquired.

In the first section of the thesis the processes of listening and understanding, as well as the function of listening comprehension in foreign language teaching, are presented. In the course of this, potential problems of understanding, listening goals and different types of listening are discussed. Furthermore, strategies used during foreign language listening processes are presented and classified. In the second part of the thesis a German-as-a-foreign-language textbook is analyzed in order to show how listening strategies are represented and implemented in reality. The results of the analysis are summarized and the strategies found are presented in a comprehensible table.

The diploma thesis stresses the importance of efficient listening comprehension strategy training in foreign language acquisition. In addition, it indicates how textbooks could help learners to train and apply strategies independently.

Curriculum Vitae

Andrea Garcia

Persönliche Daten

Geburtsort: Wien

Geburtsdatum: 16. August 1981

Familienstand: verheiratet; 1 Kind

Ausbildung

- Seit 2006** Diplomstudium Sprachwissenschaft
Universität Wien
- 2001-2004** Studium: Social Science
Camden County Community College. New Jersey, USA
Abschluss: Associates Degree
- 1991-1999** BG & BRG Wien VIII, Albertgasse 18-22 *Wien*
Matura
- 1987-1991** VS Notre Dame de Sion *Wien*

Berufliche Erfahrung

- Seit Aug. 2012** DaF-Trainerin
Deutsch Akademie Wien
- Okt. 2006 - Juni 2012** Gastronomieleitung, Servicekraft, Künstlerbetreuung
Kulisse Wien
- März 2000 – Juni 2005** ‚Au-Pair in America‘ und Kinderbetreuerin
New Jersey, USA

Ehrenamtliche Tätigkeit

- 2001- 2005** Freiwillige Mitarbeiterin bei der ‚Sunshine Foundation‘, *USA*

Weiterbildung/ Praktika

Im Rahmen des Diplomstudiums Sprachwissenschaft:

- Wahlfachmodul Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (24 SStd.)
- Interkulturelles Praktikum
- Hospitationspraktikum I+II und Unterrichtspraktikum (*JUBIZ Wien*)

- 2012** Tschechisch A1 (VHS – Landstraße), *Wien*
- 2010** Hebräisch A1 und A1+ (VHS- Margareten Polycollege), *Wien*
- 2008/2009** Französisch A1 – A2+ (Sprachenzentrum), *Universität Wien*