



universität  
wien

## DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Das Hörverstehen - Teilfertigkeit der mündlichen  
Kommunikation im Spanisch-Fremdsprachenunterricht

Verfasserin

Lisa-Sophie Tonkovitsch

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 482 353

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Bewegung und Sport, UF Spanisch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

## **Danksagung**

Ich möchte Herrn ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon für die kurzfristige Übernahme meiner Diplomarbeitsbetreuung danken, bei der er mir kompetent zur Seite stand und mir dabei doch stets meinen Freiraum ließ.

Besonderer Dank gilt meinen Eltern, für ihre Unterstützung in jeder Hinsicht.  
Ohne sie wäre die Realisierung meines Studiums nicht möglich gewesen.

# Inhaltsverzeichnis

Danksagung .....	1
Inhaltsverzeichnis .....	2
Einleitung .....	4
<b>I. Kapitel 1 – Mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht</b>	
<b>1. Mündliche Kommunikation .....</b>	<b>6</b>
1.1 Was ist mündliche Kommunikation.....	6
1.2 Synchron und asynchrone mündliche Kommunikation .....	6
1.3 Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache .....	6
<b>2. Mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht.....</b>	<b>8</b>
2.1 Schwierigkeiten.....	8
<b>3. Die sprachlichen Fertigkeiten .....</b>	<b>10</b>
3.1 Schreiben.....	10
3.2 Lesen (Leseverstehen) .....	11
3.3 Sprechen .....	11
3.4 Hören (Hörverstehen) .....	12
3.5 Hör-Seh-Verstehen .....	13
3.6 Fertigkeiten der mündlichen Kommunikation.....	14
<b>4. Methoden des Fremdsprachenunterrichts im Wandel der Zeit .....</b>	<b>16</b>
4.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) .....	16
4.2 Die direkte Methode .....	16
4.3 Die audiolinguale bzw. audiovisuelle Methode .....	17
4.4 Der kommunikative Ansatz.....	18
4.5 Der interkulturelle Ansatz .....	18
<b>5. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) .....</b>	<b>19</b>
5.1 Was ist der GERS und wozu dient er? .....	19
5.2 Die Kompetenzniveaus .....	20
5.3 Sprachprozesse und Interaktion .....	24
5.4 Kritik am GERS .....	25
<b>6. Lehrplanbezug .....</b>	<b>26</b>
6.1 Unterstufe .....	26
6.2 Oberstufe .....	27
6.3 Kompetenzniveaus des GERS im österreichischen Lehrplan .....	28
Zusammenfassung.....	30

## II. Kapitel 2 – Das Hörverstehen

<b>7. Was ist Hörverstehen?</b> .....	<b>32</b>
7.1 Die Fertigkeit Hören .....	32
7.2 Hören vs. Zuhören vs. Verstehen .....	32
7.3 Zuerst verstehen, dann verarbeiten .....	34
7.4 Mentale Prozesse beim Hörverstehen .....	35
7.5 Unterschiede des Hörverstehens in L1 und L2.....	36
<b>8. Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht</b> .....	<b>38</b>
8.1 Ziele des Hörverstehens .....	38
8.2 Strategien und Stile .....	38
8.2.1 Bedeutung von Vorwissen und Weltwissen beim Hörverstehensprozess .....	40
8.3 Die drei methodischen Phasen des Hörverstehens .....	43
8.4 Hörsituation und Hörtext - authentisch oder didaktisiert? .....	45
8.5 Relevanz für die Fremdsprachenkompetenz .....	45
<b>9. Unterschiede zum Hör-Seh-Verstehen</b> .....	<b>47</b>
<b>10. Medieneinsatz</b> .....	<b>49</b>
10.1 Arten von Medien .....	49
10.1.1 Auditive Medien .....	50
10.1.2 Audiovisuelle Medien .....	51
<b>11. Schwierigkeiten, Fehler und Bewertung</b> .....	<b>54</b>
11.1 Mögliche Schwierigkeiten und häufige Fehlerquellen .....	54
11.2 Testen und Bewerten mündlicher rezeptiver Leistungen .....	58
Zusammenfassung.....	60

## III. Kapitel 3 – Praxisteil

<b>12. Experteninterviews</b> .....	<b>62</b>
12.1 Relevanz .....	62
12.2 Die Interviewpartner .....	62
12.3 Die Interviewfragen .....	63
12.4 Zusammenfassung und Fazit .....	84

## IV. Anhang

<b>13. Resúmen en Español</b> .....	<b>86</b>
<b>14. Abstract</b> .....	<b>93</b>
<b>15. Bibliographie</b> .....	<b>94</b>
<b>CURRICULUM VITAE</b> .....	<b>99</b>

## Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit ist in drei Kapitel gegliedert. Das erste befasst sich mit der mündlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, im zweiten liegt das Hauptaugenmerk auf dem Hörverstehen als Teilfertigkeit der mündlichen Kommunikation im Spanisch-Fremdsprachenunterricht und das dritte soll mittels Interviews mit Lehrkräften einen Praxisbezug herstellen.

Im ersten Kapitel wird zunächst die allgemeine, mündliche Kommunikation behandelt und darauffolgend auf die mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Die sprachlichen Fertigkeiten, sowohl die mündlichen als auch die schriftlichen, werden ebenfalls besprochen. Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts im Wandel der Zeit, von der Grammatik-Übersetzungsmethode über die direkte Methode und die audiolinguale bzw. audiovisuelle Methode bis hin zum kommunikativen Ansatz und auch dem interkulturellen Ansatz, sollen angesprochen werden. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) soll im Bereich der mündlichen Kommunikation diskutiert und die Kompetenzniveaus beschrieben werden. Ein Lehrplanbezug, unterteilt in Unterstufe und Oberstufe, wird ebenfalls hergestellt und auch die darin enthaltenen abgewandelten Beschreibungen der Kompetenzniveaus des GERS sollen untersucht werden.

Kapitel 2 setzt sich mit dem Hörverstehen auseinander, von der Fertigkeit Hören, über den Unterschied zwischen dem Hören, dem Zuhören und dem Verstehen, bis hin zu auftretenden mentalen Verarbeitungsprozessen und auch die Unterschiede zwischen L1 und L2 Hörverstehen sollen analysiert werden. Es wird geklärt, welche Ziele, Strategien und Stile es gibt und die Bedeutung von Vorwissen und Weltwissen soll geklärt werden. Die Wichtigkeit von Authentizität und die Relevanz des Hörverstehens für die Fremdsprachenkompetenz werden auch beschrieben. Die Unterschiede zwischen Hörverstehen und Hör-Seh-Verstehen werden untersucht und die auditiven und audiovisuellen Medien und deren Einsatz sollen beleuchtet werden. Mögliche Schwierigkeiten beim Hörverstehen und auch bei der Leistungsbeurteilung werden präsentiert.

Das Praxiskapitel soll Aufschluss darüber geben, inwiefern sich die abgehandelte Theorie mit der Praxis im Fremdsprachenunterricht deckt bzw. wo sie sich unterscheiden. Dazu wurden sechs Lehrkräfte befragt, die in Österreich an höherbildenden Schulen Spanisch als Fremdsprache unterrichten.

### *Abkürzungsverzeichnis*

GERS – Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

MCER – el marco comun europeo de referencia

GÜM – Grammatik-Übersetzungsmethode

### *Anmerkung zur wissenschaftlichen Form dieser Arbeit*

Ich habe so gut es möglich war versucht, die Inhalte der im Text genannten Werke aus erster Hand wiederzugeben. Einige waren mir jedoch nicht zugänglich, weshalb sie im Text als Sekundärzitate auffindbar sind.

Sinngemäße Zitate habe ich so klar wie möglich markiert, es sind am Anfang und/oder Ende des Absatzes oder Satzes der Autor und die Jahreszahl des Werks inklusive Seitenangaben zu finden, direkte Zitate sind kursiv gedruckt.

### *Lesefluss*

Um den Lesefluss zu erleichtern habe ich mich bemüht, in der folgenden Arbeit sprachliche Ausdrücke zu verwenden, die beide Geschlechter gleichermaßen berücksichtigen. In Ausnahmefällen habe ich jedoch männliche Formen personenbezogener Substantive verwendet, welche geschlechterneutral zu verstehen sind und somit die weibliche Form einschließen.

Da die Interviewpartnerinnen alle weiblich sind, wurde bei deren Auswertung die weibliche Form verwendet, es sind darüber hinaus in Kapitel 3 auch die sprachlichen Ausdrücke, die beide Geschlechter gleichermaßen berücksichtigen, als weibliche Form zu sehen.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und einfacheren Verständlichkeit wird in indirekten Zitaten von Autoren stets der Indikativ anstelle des Konjunktivs verwendet.

# I. Kapitel 1

## Mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

### 1. Mündliche Kommunikation

#### 1.1 Was ist mündliche Kommunikation?

Unter mündlicher Kommunikation wird, meiner Erfahrung nach, oft unvollständiger Weise von der gesprochenen Sprache konkret nur das aktive Sprechen an sich verstanden. Die Tatsache, dass jedoch zur mündlichen Kommunikation auch das Hörverstehen und die komplexe mündliche Interaktion dazu gehören wird oft vergessen oder vernachlässigt. Die Interaktion bei der mündlichen Kommunikation ist jedoch unverzichtbar, da monologisches Sprechen im realen Alltagsleben nur selten vorkommt. Da beim Kommunizieren zumindest eine zweite Person erforderlich ist, ist das Zuhören, Verstehen und Eingehen auf den Gesprächspartner ein wichtiger Bestandteil der mündlichen Kommunikation. Darüber ist sich die Literatur einig.

#### 1.2 Synchrone und asynchrone mündliche Kommunikation

Bei der synchronen, mündlichen Kommunikation, wie z.B. bei einem spontanen Gespräch, gibt es zwei Hauptmerkmale der Mündlichkeit: einerseits das gemeinsame Verstehen zu sichern und andererseits die Echtzeitverarbeitung der Sprache. Bei asynchroner, mündlicher Kommunikation, wie beispielsweise bei Vorträgen, gibt es in den meisten Fällen erst nach der Präsentation die Möglichkeit auf das Gehörte verbal zu reagieren, jedoch ist eine mündliche Reaktion auf das Präsentierte nur in Ausnahmefällen zwingend notwendig. Asynchrones, monologisches Sprechen ist um ein Vielfaches komplexer als synchrone Kommunikation, wodurch die sprachliche Komplexität und auch die Planung und Vorbereitung der Inhalte genauer durchgeführt werden muss, da hier nicht die Möglichkeit besteht, auf eine Aussage des Gesprächspartners einzugehen oder dessen Reaktion oder Antwort abzuwarten. (Zydatiř 2010: 223-225)

#### 1.3 Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache

Der geistige Sprechprozess ist ein sehr rascher, automatisierter Vorgang, bei welchem jeweils nur eine Auswahl an Ausdrücken bzw. kurze Phrasen überlegt, geordnet und

ausgesprochen werden. Es ist um ein Vielfaches schneller als die geschriebene Sprache. Diese These unterstützt Schwitalla mit einem Versuch, bei welchem er eine Konversation unter Freunden aufnimmt und auch verschriftlicht. Für den Schreibeil benötigte er ca. 4 Minuten, während die Dauer der mündlichen Konversation jedoch nur knappe eineinhalb Minuten betrug. Er zitiert auch Chafe (1982), welcher anführt, dass die Dauer des Schreibens ein Zehnfaches von jener des Sprechens beträgt. (Schwitalla 2012: 27-28)

Ein automatischer Arbeitsspeicher wird laut Psycholinguistik für das Hören verwendet, welcher das Gehörte ein paar Sekunden abspeichert und dann jedoch bei fehlender Wiederholung verwirft. Aussagen mit Sinnzusammenhang können dabei etwas länger im Arbeitsgedächtnis bleiben, als jene ohne. (Schwitalla 2012: 28)

Ein weiterer Unterschied besteht in der Anwesenheit von Sprecher und Hörer, die eine zeitlich nicht versetzte Interaktion der Beteiligten erfordert. Ein Vorteil darin besteht jedoch insofern, als die Gesprächsteilnehmer durch Mimik, Gestik und Intonation in den Aussagen einen Bedeutungsunterschied oder Fokus einfließen lassen können, relevante Wörter betonen, auf Objekte zeigen oder mittels Lächeln oder Stirnrunzeln dem anderen Gesprächspartner die emotionale Bedeutung einer Aussage hervorheben können. (Schwitalla 2012: 30-31)

## **2. Mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht**

Die Ansicht, dass eine kommunikative Mündlichkeit einen unverzichtbaren Bestandteil und eines der Hauptziele des modernen Fremdsprachenunterrichts darstellt, dürfte laut Surkamp derzeit unumstritten sein. (Surramp 2010: 225)

Dies war jedoch nicht immer der Fall. Der Wandel zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht erfolgte in den 1970er Jahren durch die kommunikative Wende, als Fremdsprachenwissenschaftler und -didaktiker die Notwendigkeit erkannten, dass in einer Fremdsprache die erfolgreiche Kommunikation aufgrund von internationalen Vernetzungen und gesellschaftlichen Veränderungen ein wesentliches Ziel darstellt. Dieses Ziel kann jedoch nur erreicht werden, wenn der Fremdsprachenunterricht dementsprechend gestaltet wird, indem er sich an den Lernenden und ihren Kommunikationsbedürfnissen orientiert. Ein Hauptaugenmerk musste daher auf die Sprachverwendung gelegt werden und das Sprachsystem rückte in den Hintergrund. Dialogfördernde Sozialformen, flexible Lehrmaterialien und kommunikative Übungen waren bereits damals drei der damals fünf Grundprinzipien eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. (Surramp 2010: 137-138)

Die Sprache als Grundlage sozialen Handelns basiert auf der Pragmalinguistik, wodurch dann auch die Pragmadidaktik entstand. Ihr funktionaler Ansatz basiert auf dem Ziel, die Lernenden zur Realisierung von Sprechakten zu befähigen, welche schließlich auch in komplexeren Alltagssituationen erfolgreich angewendet werden sollen. (Küster 2009: 45)

### **2.1 Schwierigkeiten**

Der Fremdsprachenunterricht sollte den Schülern gewisse Grundlagen der Fertigkeit der mündlichen Kommunikation mitgeben, sodass diese dann fähig sind sich in verschiedensten Situationen in dieser Fremdsprache zurecht zu finden und in einem gewissen Maße erfolgreich zu kommunizieren. Die Übungen sollten daher stets der Lernergruppe angepasst werden um diese nicht zu über- oder unterfordern und dadurch die Motivation möglicherweise zu senken. Die Struktur der Kommunikation im fremdsprachlichen Unterricht ist leider keine 1:1 reale außerschulische Situation, weshalb bei den Lernenden in einem alltäglichen Gespräch in der Fremdsprache oft Schwierigkeiten entstehen, auch wenn die Situation im Fremdsprachenunterricht noch so oft durchgespielt wurde. Im Unterricht wird meist nur die isolierte und vereinfachte

Version eines fiktionalen Gesprächs im Alltag trainiert, manchmal sogar nur Übungsaufgaben ausgefüllt, Lehrerfragen beantwortet, Texte gelesen und auswendig gelernt, wodurch sogar guten und lernsamen Schülern das Meistern einer realen fremdsprachlichen Kommunikationssituation in der außerschulischen Welt schwer fällt. (Huneke & Steinig 2010: 111)

Ein weiteres häufiges Problem ist die Aufteilung der Sprechzeit im gesteuerten Fremdsprachenerwerb, zum Beispiel in einem Schulklassenraum. Viele Lehrkräfte beanspruchen den Großteil der Sprechzeit für sich, geben Instruktionen, erklären Inhalte, geben Beispiele. Die Schüler, deren Anzahl meist zwischen dem Zehn- und Zwanzigfachen der Lehrkraft beträgt, müssen sich dann die etwa 20% der verbleibenden Sprechzeit aufteilen. Dies führt einerseits zu einer sehr geringen wöchentlichen Minutenanzahl an Sprechzeit in der Fremdsprache, andererseits scheuen sich die Lernenden deshalb sehr oft davor zu sprechen, da sie es nicht gewohnt sind, was das Ganze in einer realen außerschulischen Situation dann aber umso schwieriger macht. (Huneke & Steinig 2010: 109-110)

Eine weitere Problematik für die mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht ist das Verhältnis zwischen mündlichem und schriftlichem Unterrichtsanteil, welches leider immer noch bei etwa 5% mündlich zu 95% schriftlich liegt (Kieweg 2006: 92). Die zuvor gegebenen Angaben von Huneke & Steinig zur Aufteilung der Sprechzeit sind auch bei Kieweg nachzulesen und er erweitert diese um eine weitere erschreckende Prozentangabe. Mindestens 30% der Schüler leisten in einer Unterrichtsstunde keinerlei mündlichen Kommunikationsbeitrag, obwohl sogar das Vorlesen eines Textteils bereits als mündlicher Beitrag gewertet wird. (Kieweg 2006: 96)

Betrachtet man die Ansichten und Forschungsbeiträge zur mündlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht von Kieweg und Huneke & Steinig, so kann festgestellt werden, dass die Aussage Surkamps leider in der Realität nicht ganz zutrifft. Mündlichkeit sollte zwar ein mehrheitlicher Bestandteil im gesteuerten Fremdsprachenerwerb sein, jedoch ist dies leider (noch) nicht der Fall. Auch Küsters Aussage stellt bisher nur den erstrebenswerten Optimalfall dar, denn in Wirklichkeit hat immer noch die Mehrzahl der Schüler Schwierigkeiten beim Anwenden der im Unterricht geschulten Fähigkeiten und erworbenen Fremdsprachenfertigkeiten in einer realen Alltagssituation.

### **3. Die sprachlichen Fertigkeiten**

Im Fremdsprachenunterricht wird die Bezeichnung „Fertigkeiten“ meist für die klassischen vier Fertigkeiten verwendet: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Ende der 1980er Jahre wurden sie jedoch um eine fünfte Fähigkeit erweitert: Das Hör-Seh-Verstehen. Die nun fünf Fertigkeiten werden sowohl nach medialen (akustisch oder graphisch) als auch nach funktionalen (produktiv oder rezeptiv) Eigenschaften und auch nach dem Erwerbszeitpunkt (gleichzeitig oder versetzt) unterteilt und darüber hinaus auch in Fertigkeiten der Mündlichkeit oder Schriftlichkeit gegliedert. Im Fremdsprachenunterricht sind diese Fertigkeiten einerseits das Lehr- und Lernziel, andererseits auch das Unterrichtsmittel und werden für die Sprachverarbeitung und Sprachverwendung gebraucht. Alle fünf Teilfertigkeiten bilden gemeinsam eine Sprachkompetenz und sind voneinander abhängig. An dieser Stelle ist es jedoch wichtig zu erwähnen, dass das Verständnis vor der Produktion kommen sollte, weshalb oft die rezeptiven Fertigkeiten weiter entwickelt sind als die produktiven. (Faistauer 2010: 961-967)

#### **3.1 Schreiben**

Die Schreibfertigkeit in einer Fremdsprache sollte die Lernenden befähigen Sätze und Phrasen korrekt zu formulieren und wenn möglich richtig niederzuschreiben. Aufgrund des begrenzten Wortschatzes und der möglichen Lücken in der Fremdsprachen-rechtschreibung können hier oft Schwierigkeiten auftreten, die es im Unterricht zu minimieren gilt. Voraussetzung beim erfolgreichen Verfassen eines Textes sind ausreichend Informationen bezüglich der zu verschriftlichenden Inhalte und eventuell auch zur konkreten Textsorte. Je nach Anteil der produktiven Eigenleistung wird hier zwischen reproduktiven Übungen, beispielsweise Lückentexte oder Diktate, reproduktiv-produktiven Übungen, hier sollen Satzteile ergänzt werden oder Texte modifiziert werden, und zu guter Letzt rein produktiven Übungen, bei welchen Texte selbstständig erzeugt werden, unterschieden. Alle haben jedoch zum Hauptziel, die Lernenden in ihrer Selbstständigkeit zu fördern und ihre Individualität zu unterstützen. Als Hilfsmittel wird oft bereits im Anfängerunterricht die Verwendung eines Wörterbuches erlaubt, der korrekte Umgang mit diesem muss jedoch ebenfalls trainiert werden. (Pyka 2008b: 469-470)

### **3.2 Lesen (Leseverstehen)**

Das Lesen und Verstehen einer Fremdsprache ist ein sehr komplexer Vorgang der Psycholinguistik. Im Anfängerunterricht sind diese Prozesse noch bewusst, je mehr die Zielsprache im fortgeschrittenen Stadium jedoch beherrscht wird, desto automatisierter verlaufen diese Vorgänge. Dies bedeutet, dass die Lernenden anfangs nicht exakt wissen wie sie „richtig“ lesen sollen und worauf geachtet werden muss und sie sich daher beim Erlernen dieser Techniken noch intensiver und aufmerksamer mit deren korrekter Anwendung beschäftigen müssen. (Tesch 2010: 87)

Ein häufiges Problem beim Lesen im Fremdsprachenunterricht besteht darin, dass das Arbeiten mit authentischen Texten zwar ein wesentlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein sollte, diese Texte jedoch oft Fachsprache enthalten oder eine große Anzahl an Alltagssprachlichem Vokabular, das den Lernenden nicht bekannt ist und sie deshalb möglicherweise abgeschreckt werden und/oder die Geduld verlieren. Hier ist es besonders wichtig, dass die Lehrkraft die Schüler im Umgang mit solchen Texten schult und sie so früh wie möglich daran gewöhnt. (Tesch 2010: 93)

Beim Leseverstehen gibt es eine weitere Schwierigkeit, die Unterscheidung zwischen „Lesen“ und „Verstehen“. Leider verstehen Fremdsprachenlernende in der Zielsprache nicht immer alles, nur weil sie etwas lesen können. Aus diesem Grund ist es enorm wichtig, dass die Lehrkraft das fremdsprachliche Leseverstehen der Lernenden durch verschiedene Aufgabenformate schult und dabei auch integrative Leseprojektaufgaben miteinbezieht, die die Lesemotivation oft sehr positiv beeinflussen. Lesestrategien sind in diesem Zusammenhang ebenfalls ein Schlüsselwort und sollten je nach Aufgabenformat ausgewählt werden. Globales, detailliertes, sortierendes, selektives und kritisches Lesen sollte trainiert werden und auch aufgabenorientierte Übungen können hier zum gewünschten Ziel führen und die Leseverstehenskompetenz schulen. (Tesch 2010: 90-91)

### **3.3 Sprechen**

Das fremdsprachliche Sprechen gilt als Integrationskompetenz aus produktiven und rezeptiven Teilkompetenzen, da es in den meisten Fällen mit der Fertigkeit Hörverstehen verknüpft ist. Das Fördern der sowohl flüssigen als auch korrekten Sprechkompetenz kann einen langwierigen Prozess darstellen.

Die dabei ablaufenden kognitiven Prozesse und deren drei Stufen übernimmt Tesch von Schatz (2006) und auch Kieweg beschreibt diese in seinem Werk (2000). Die erste Stufe ist jene der Konstruktion, in welcher die notwendigen Inhalte überlegt und geordnet werden, die zweite ist die der Transformation in konkrete Aussagen und die dritte wird Stufe der Realisation genannt, in der die Mitteilung lautlich und mimisch-gestisch umgesetzt wird. (Schatz 2006, zitiert nach Tesch 2010: 96-97)

Zur Förderung der Sprechkompetenz sollten zunächst mögliche Sprechängste beseitigt werden, was durch ausgiebiges Üben und eine angemessene Fehlertoleranz bzw. zumindest einem positiven Umgang mit Fehlern als Lernmöglichkeit erreicht werden kann. (Tesch 2010: 101-102)

Schwierigkeiten können hier insofern auftreten, als die Lernenden ihre Erstsprache(n) oft als Grundlage für direktes Übersetzen in die Zielsprache verwenden und sich dadurch morphologische und grammatikalische Fehler und auch so genannte „falsche Freunde“ einschleichen können. Die allgemeine kommunikative Kompetenz in der Erstsprache der Lernenden kann jedoch auch förderlich sein und die Lernenden befähigen, nicht nur in ebendieser Sprache erfolgreich zu kommunizieren, sondern auch beim Erwerb von Zweit-, Dritt- und Viertsprachen hilfreich sein. Die Fähigkeit erfolgreich argumentieren zu können und auf einen oder mehrere Gesprächspartner einzugehen hängt nicht immer nur vom Niveau der Sprachbeherrschung ab. (Pyka 2008a: 429-430)

Um die allgemeine und spezifische Sprechkompetenz zu trainieren gibt es im (spanischen) Fremdsprachenunterricht verschiedene Möglichkeiten um Sprechanlässe zu generieren. Diese gehen von Bildinputs über Gehörtes oder Gesagtes als Sprechanlass bis zu kommunikationsfördernden Spielen. (Pyka 2008a: 440-442)

### **3.4 Hören (Hörverstehen)<sup>1</sup>**

Hörverstehen ist kognitionspsychologisch gesehen ein überaus komplexer Prozess, bei dem sowohl Informationen erfasst, als auch bedeutungstechnisch verarbeitet werden müssen. Schwierigkeiten können durch viele Faktoren entstehen, beispielsweise durch ein „*hohes Sprechtempo*“, „*undeutliche Aussprache*“, „*eine hohe Anzahl verschiedener Sprecher*“ welche durcheinander reden, aufgrund von den

---

<sup>1</sup> für nähere Informationen zum Hörverstehen siehe gesamtes Kapitel 2

Lernenden unbekanntem Inhalt, „*schwieriges Fachvokabular*“ oder durch „*den Lernenden unvertrauten sprachlichen Varietäten*“. (Fäcke 2011: 121)

Beim Erlernen jeder Sprache, sei es institutionell gesteuert oder ungesteuert, erfolgt der primäre Zugang über die Fertigkeit Hören. Dies liegt vermutlich auch daran, dass diese im alltäglichen Leben fast die Hälfte der Kommunikation beansprucht und somit die meistbenötigte sprachliche Fertigkeit ist. (Solmecke 2010: 969)

Ähnlich wie beim Leseverstehen gibt es verschiedene Strategien, erfolgreich zu hören und zu verstehen. Hierzu zählen das globale, das selektive, das selektierende und das detaillierte Hörverstehen. Beim globalen Hörverstehen geht es nur darum die zentralen Informationen herauszufiltern. Das selektive Hörverstehen zielt darauf ab, bestimmte für Arbeitsaufträge relevante Daten zu erfassen. Selektierendes Hörverstehen hat den Hintergrund der persönlichen Relevanz, um in der Lage zu sein, den Text zum Beispiel zusammenzufassen. Wenn der gesamte Inhalt und darin enthaltene Zusammenhänge wichtig sind, so kommt das detaillierte Hörverstehen zur Anwendung. (Roche 2013: 233-234)

### **3.5 Hör-Seh-Verstehen <sup>2</sup>**

Bei dieser Fertigkeit geht es darum, dass die Lernenden zugleich auditiven und visuellen Input bekommen und diese beiden gleichzeitig verarbeiten können/müssen. Diese Fertigkeit hat einerseits den Vorteil, dass weniger auditiver Input verstanden werden muss als beim ausschließlichen Hören, da sich die Zuseher/-hörer auch aus dem Bild, Video etc. Informationen sammeln können. Andererseits wird sehr wahrscheinlich die Aufmerksamkeit und Konzentration auf das Hörverstehen durch die gesetzten Reize an ein zusätzliches Organ geschwächt. Die Psycholinguistik ist jedoch der Ansicht, dass mit Hör-Seh-Verstehen nicht nur die verkürzte Interpretation des Ansehens eines Filmes mit gleichzeitigem visuellen und auditiven Input gemeint ist, sondern dass die Kombination aus visuellen und akustischen Reizen doppelt so stark dieses kombinierte Verstehen fördert. (Meißner 2010: 78)

Aufgrund der Dominanz von audiovisuellen Medien im alltäglichen Leben darf dem Hör-Seh-Verstehen nicht zu wenig Bedeutung beigemessen werden. Aus diesem Grund ist es im Fremdsprachenunterricht unverzichtbar, diese kombinierte Fertigkeit ausreichend zu schulen. Die Lernenden können durch Bild- und Textinput die Inhalte besser und einfacher erfassen als nur verbale Quellen. (Fäcke 2011: 122)

---

<sup>2</sup> siehe Kapitel 2 für mehr Informationen

### 3.6 Fertigkeiten der mündlichen Kommunikation

Von jenen in 3.1 bis 3.5 beschriebenen Fertigkeiten zählen nur drei zu den Fertigkeiten der mündlichen Kommunikation. Dazu gehören das Sprechen, das Hören und das Hör-Seh-Verstehen. Bezüglich der aus den Fertigkeiten resultierenden Kompetenzen hat Noe die Unterteilung der monolingualen Sprachkompetenz in rezeptive und emittierende in zwei Grafiken sehr übersichtlich zusammengefasst.

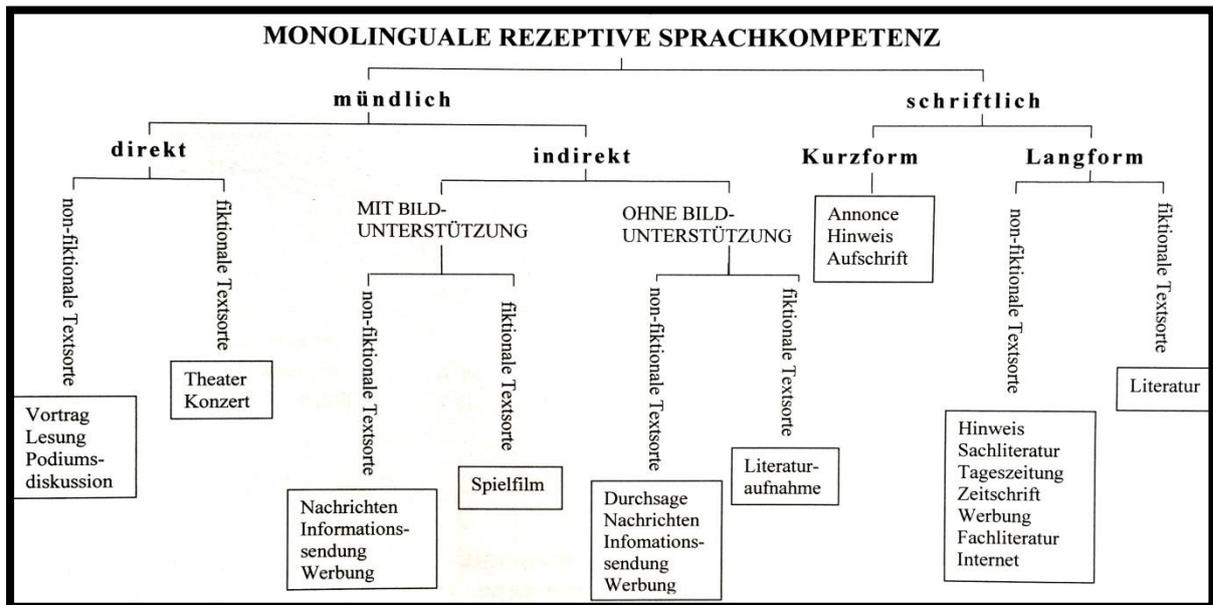


Abb. 1: Unterteilung monolingualer rezeptiver Sprachkompetenz (vgl. Noe 2008: 131)

In beiden Grafiken wird zwischen direkter und indirekter mündlicher Kommunikation differenziert. Bei der rezeptiven indirekten mündlichen Kommunikation erfolgt darüber hinaus die Unterteilung in jene Bereiche mit und jene ohne Bildunterstützung. Die rezeptive indirekte mündliche Sprachkompetenz mit Bildunterstützung entspricht dem Hör-Seh-Verstehen aus Punkt 3.5 während hingegen dieselbe Art von Sprachkompetenz ohne Bildunterstützung dem Hörverstehen in Abschnitt 3.4 gleichgesetzt ist. Das Hör-Seh-Verstehen wird überdies in fiktionale Textsorten unterteilt, beispielsweise ein Spielfilm, während hingegen Nachrichten und Werbungen zu non-fiktionalen, also realen Textsorten zählen. Auch beim Hörverstehen ohne Bildunterstützung erfolgt diese Unterteilung, jedoch gehören in diesem Fall Literaturaufnahmen zu fiktionalen Textsorten und Durchsagen und Informationssendungen zur non-fiktionalen Art.

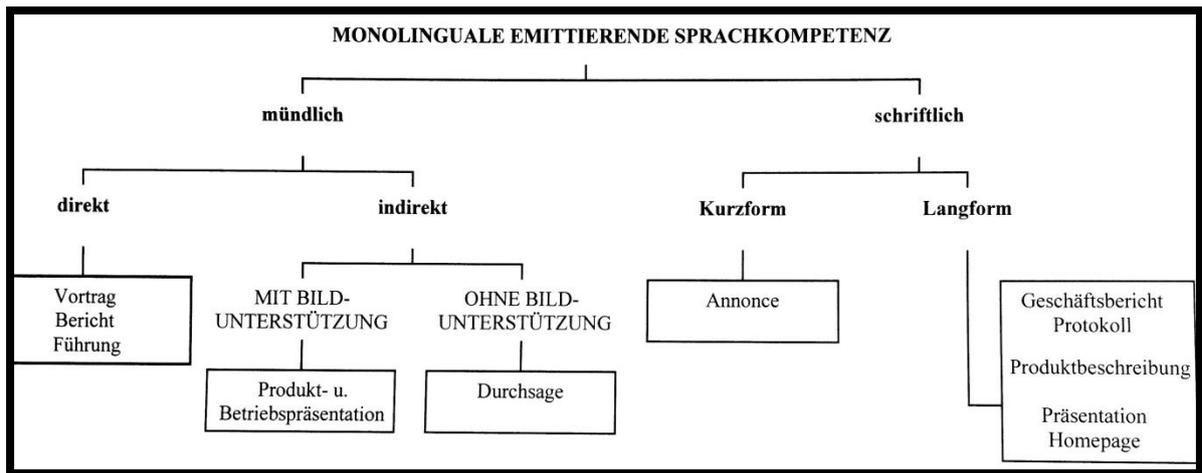


Abb. 2: Unterteilung monolingualer emittierender Sprachkompetenz (vgl. Noe 2008: 130)

Bei der monolingualen emittierenden mündlichen indirekten Sprachkompetenz gibt es ebenfalls die Trennung in jene mit und jene ohne Bildunterstützung. Bei den Fertigkeiten entsprechen beide jedoch der Fertigkeit Sprechen in Unterpunkt 3.3, obwohl es für den Fremdsprachensprecher sehr wohl von Relevanz ist, ob er mit oder ohne Unterstützung einer Abbildung in einer Fremdsprache etwas erklären, beschreiben oder erzählen muss.

Als Beispiel jener mit Bildunterstützung wird eine Produktpräsentation genannt, als jener ohne Bildunterstützung eine Durchsage genannt. Beide können im Unterricht jeweils passend zum Thema der Lerneinheit oder des Lehrbuchkapitels umgesetzt werden.

## **4. Methoden des Fremdsprachenunterrichts im Wandel der Zeit**

### **4.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)**

Grünewald und Faistauer unterteilen und beschreiben die verschiedenen Methoden im Laufe der Zeit und beginnen beide mit der Grammatik-Übersetzungsmethode im 19. Jahrhundert. Hier lag das Hauptaugenmerk auf den schriftlichen Fertigkeiten, Texte wurden gelesen und sollten dann, meist in die Muttersprache, übersetzt werden. Auch wurde das Verfassen eigener Aufsätze geschult und dabei sollten die Lernenden die gelernte Grammatik in korrekten eigenen Sätzen reproduzieren. Mündlichkeit hat dabei keinerlei Relevanz, weshalb auch das Integrieren in mündliche und situative Zusammenhänge gänzlich fehlt. (Faistauer 2010: 963)

Die vorherrschende Schriftlichkeit war darauf zurückzuführen, dass lebende Fremdsprachen einen deutlich geringeren Stellenwert als Altgriechisch und Latein hatten, weshalb Methoden wie die Grammatik-Übersetzungsmethode schließlich direkt auf die Lebenden übertragen wurden. Die Reihenfolge der Vermittlung in der GÜM war wie folgt: zuerst Grammatik erlernen, dann Lektüre übersetzen. (Grünewald 2009a: 100-101)

Auch Fäcke (2011: 33) beschreibt die GÜM auf gleiche Weise, denn *„die Beherrschung der Fremdsprache wird durch Übersetzung von Texten nachgewiesen“*. Die mündliche Kommunikation war bei dieser Methode in keiner Art und Weise integriert.

### **4.2. Die direkte Methode**

Bei Grünewald auch Reformmethode genannt, lag der Fokus bei dieser Vermittlungsvariante auf der Natürlichkeit, was bedeutet, dass das Sprachkönnen einen höheren Stellenwert hatte als das theoretische Sprachwissen. Sie steht somit im Kontrast zur Grammatik-Übersetzungsmethode, wobei phonetische und grammatikalische Richtigkeit dabei noch immer im Mittelpunkt stehen. Diese Methode entwickelte sich als Teil der Reformpädagogik bis in die 20er Jahre des 20. Jahrhunderts weiter. (Grünewald 2009a: 101)

Durch die immer stärkere Integration von lebenden Fremdsprachen in das Schulwesen führt die neusprachliche Reformbewegung zur Umpolung der Unterrichtsmethoden. Fäcke zitiert Vietor (1982) und Schröder (1984), die beide die Meinung vertraten, dass

beim Erlernen einer lebenden Fremdsprache der Hauptfokus auf der mündlichen Kommunikation liegen müsse. Das Schulen der alltagssprachlichen Kommunikation und das Abhalten des Unterrichts in der Zielsprache rückten in den Mittelpunkt und blieben bis in den gegenwärtigen spanischen Fremdsprachenunterricht erhalten. (Fäcke 2011: 35)

Faistauer (2010: 963) hebt zusätzlich zu Grünewalds und Fäckes Beschreibungen den „*lebendigen Charakter einer sich ständig wandelnden Sprache*“ hervor, welcher in der direkten Methode schließlich in die Unterrichtsweise miteinbezogen wurde.

### **4.3. Die audiolinguale bzw. audiovisuelle Methode**

Bei dieser Methode wird die „natürliche“ Abfolge der Fertigkeiten beachtet, es werden vorrangig jene der mündlichen Kommunikation trainiert und sowohl in mündlichen als auch schriftlichen Bereichen gilt rezeptiv vor produktiv. Die Sprachbenutzung als Gewohnheit steht hier im Vordergrund, was bedeutet, dass sich die Lernenden Phrasen durch häufiges Wiederholen einprägen und in passenden Situationen und Kontexten anwenden können. (Faistauer 2010: 963-964)

Auch Grünewald (2009a: 101-102) fasst die beiden Methoden in einer zusammen und kritisiert, dass bei den auswendiggelernten Sätzen zwar überwiegend grammatikalische Korrektheit vorherrschte, jedoch deshalb auf den Inhalt kein Einfluss genommen werden konnte. Er sieht den Ursprung dieser Methode(n) im Militär, da in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts einige Sprachprogramme entwickelt wurden, die später die Grundkonzepte dieser Methoden bildeten.

Fäcke hingegen beschreibt die audiolinguale und die audiovisuelle Methode getrennt. Erstere basiert auf dem Behaviorismus, welcher das beobachtbare Verhalten in das Zentrum stellt und auf dem Strukturalismus, der alle Sprachen nach ihren individuellen Eigenschaften beschreibt und behandelt. Der Spracherwerb wird daher auf sprachlichen Input und Reaktion reduziert. (Fäcke 2011: 37-38)

Die audiovisuelle Methode sieht Fäcke (2011: 40) als „*Weiterentwicklung der audiolingualen Methode*“. Große Relevanz hat hier die Verwendung von verschiedensten Medien, wodurch ermöglicht wird, dass Fremdsprachen in praktischen Zusammenhängen und so gut wie möglich authentischen Situationen gelehrt und gelernt werden.

#### **4.4. Der kommunikative Ansatz**

Kommunikative Kompetenz ist das Schlagwort bei dieser Vermittlungsvariante und auch der Fokus wird diesbezüglich, anders als bei den bisherigen Methoden, auf die Lernenden und deren lernbezogene Prozesse und Faktoren gelegt. Im überwiegend offenen Unterricht werden mündliche und schriftliche kommunikative Vorgänge miteinbezogen und Kompetenzen geschult. (Grünewald 2009a: 102-103)

„*Kommunikative Didaktik*“ bezeichnet Fäcke (2011: 43) den kommunikativen Ansatz, der eine Reform darstellte, die den Spanischunterricht bis in die Gegenwart stark beeinflusst hat. Kommunikation wird hier groß geschrieben und bedeutet nicht zwingend grammatikalische Korrektheit und sprachliche Sicherheit. Die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel ist im aktuellen Lehrplan im Bereich lebende Fremdsprachen festgehalten, worauf noch im Lehrplan in Punkt 6 eingegangen wird. Authentische Alltagskommunikation ist ein wesentlicher Bestandteil der kommunikativen Kompetenz, bei welcher der schriftlichen Kommunikation wenig Bedeutung beigemessen wird und die Lernenden und das menschliche Handeln in der Fremdsprache dabei im Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses stehen. (Faistauer 2010: 964)

#### **4.5. Der interkulturelle Ansatz**

Bei Faistauer und Fäcke endet mit dem kommunikativen Ansatz die geschichtliche Abhandlung der Unterrichtsmethoden. Grünewald jedoch erweitert die Aufzählung um den interkulturellen Ansatz im Fremdsprachenunterricht. Er beruht darauf, dass, beginnend in den 80er Jahren aufgrund von europäischem Zusammenwachsen und Steigerung der Internationalität, Interkulturalität und Toleranz im Unterricht gefördert und geschult werden sollten und darüber informiert werden sollte. Kulturelle Unterschiede und andere Verhaltensweisen und Traditionen sollen gleichzeitig mit sprachlicher Kompetenz gelehrt und gelernt werden. (Grünewald 2009a: 103)

Huneke & Steinig (2010: 199) haben, zusätzlich zu GÜM, audiolingualer/audiovisueller Methode und kommunikativem Ansatz, diesen interkulturellen ebenfalls in ihrem Repertoire an fremdsprachlichen Methoden/Ansätzen. Er ist dem kommunikativen Ansatz in vielerlei Hinsicht ähnlich, geht jedoch über das ausschließliche Vermitteln der sprachlichen Fertigkeiten hinaus. Die sprachliche Kommunikation mit Menschen in der Zielsprache soll durch Kulturwissen und die Fähigkeit zu dessen Einbeziehung in Konversationen verfeinert und erweitert werden.

## **5. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS)**

### **5.1 Was ist der GERS und wozu dient er?**

Die Einführung des GERS hat viele Vorteile, wie zum Beispiel die europaweite gemeinschaftliche Grundlage für das Erstellen von Lehrbüchern, Lehrplänen und Prüfungen. Ein weiterer Vorteil ist die Möglichkeit der Überwindung von Barrieren, welche durch verschiedene Bildungssysteme vorherrschen. Darüber hinaus ermöglicht er einerseits den Lernenden und andererseits den Unterrichtenden größere Transparenz in der (Selbst-)Beurteilung und mehr Selbstständigkeit in der Arbeitsweise. Dass der Fokus auf die erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache gelegt wird hat ebenfalls in jeder Hinsicht Vorteile. Neben den sprachlichen Kenntnissen wird auch viel Wert auf die kulturelle Einbettung der Zielsprache gelegt, um den Lernenden ausreichend landeskundliche Kenntnisse mitzugeben und sie für Kulturunterschiede zu sensibilisieren. Das berufliche Umfeld wird beim GERS ebenfalls berücksichtigt, was bedeutet, dass die Lernenden auch Fachvokabular und spezifische Textsorten gelehrt bekommen, welche für die fremdsprachliche Kommunikation bestimmter beruflicher Bereiche notwendig sind. Zu guter Letzt bietet der GERS Abschlüsse in Form von verschiedenen Sprachzertifikaten, welche europaweit gültig sind und auch die dafür notwendigen Prüfungsinstitute sind auf die gesamte Region verteilt. (Travelplus Group [online])

Trotz der Forderung der GERS nach verschiedensten Formen der Mündlichkeit von monologischem Sprechen über mündliche Sprachmittlung bis zu interaktivem Sprechen, werden die mündlichen Anteile im Unterricht leider immer noch stark vernachlässigt. Darüber hinaus fehlt der Mündlichkeitsanteil auch bei Testaufgaben zur Überprüfung der mündlichen Kommunikationskompetenz und es wird meist nur das Hörverstehen in einer groben, nicht allzu kommunikativen Form überprüft.

## 5.2 Die Kompetenzniveaus

In den folgenden Tabellen werden die Niveaustufen bezüglich der allgemeinen mündlichen Kommunikation beschrieben, welche das allgemeine Hörverstehen, die allgemeine mündliche Produktion und die allgemeine mündliche Interaktion umfassen. A1 stellt die niedrigste Niveaustufe als Anfängerlevel dar und C2 das Niveau eines fließenden Sprachgebrauchs, das dem eines Muttersprachlers ähnlich sein sollte. Der Auszug ist aus der spanischen Fassung des GERS, der auf Spanisch „MCER – el marco común europeo de referencia“ genannt wird.

Tab. 1: GERS/MCER – Kompetenzniveaubeschreibungen Spanisch: Hörverstehen allgemein (Instituto Cervantes 2002: 69)

<b>COMPRESIÓN AUDITIVA EN GENERAL</b>	
<b>C2</b>	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
<b>C1</b>	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
<b>B2</b>	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua. Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
<b>B1</b>	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal. Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
<b>A2</b>	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud. Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
<b>A1</b>	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

Vergleicht man das Anfängerniveau A1 mit dem im schulischen zweiten Fremdsprachenunterricht optimalen erreichbaren Spanischniveau B1 bzw. B2 (mehr Informationen siehe Punkt 6. Lehrplan), so ist ein deutlicher Unterschied zu erkennen. Lernende auf A1 Level können langsame Gespräche verstehen, wenn die Sprecher sehr deutlich sprechen und ausreichend Pausen einlegen. B1 Hörer sollen bereits zusätzlich zu allgemeinen Grobinformationen konkrete Detailinformationen zum täglichen oder Berufsleben verstehen, wenn die Sprechenden eine deutliche Aussprache besitzen und keinen starken Akzent haben oder im Dialekt sprechen. Auch bei einem interaktiven Gespräch verstehen die Lernenden auf B1 Niveau die Grundideen, wenn die Konversation durch deutliche Aussprache und in der Standardsprache geführt wird. Dabei auftretende Themen können Alltagsthemen sein, jene mit dem Berufsleben oder der Schule verbundene und Freizeitaktivitäten. B2 Lernende hingegen verstehen bereits alle Arten von Konversation und können Gespräche zu bereits bekannten Themen verstehen und bei komplexen eher unbekanntem Bereichen die wichtigsten Informationen herausfiltern und verstehen, solange sie in Standardsprache erfolgen.

Tab. 2: GERS/MCER – Kompetenzniveaubeschreibungen Spanisch: mündliche Produktion allgemein (Instituto Cervantes 2002: 62)

<b>EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL</b>	
<b>C2</b>	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
<b>C1</b>	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
<b>B2</b>	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo. Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
<b>B1</b>	Puede llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentandolos como una secuencia lineal de elementos.
<b>A2</b>	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
<b>A1</b>	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

Auf Deutsch übersetzt kann ein Lernender mit Niveaustufe B2 im Bereich allgemeine mündliche Produktion bereits Beschreibungen und Präsentationen systematisch und mit klarer Sprache darstellen und dabei wichtige Aspekte und relevante Details angemessen hervorheben. Außerdem kann der Lernende dieses Niveaus klare und detaillierte Beschreibungen und Präsentationen zu einer großen Bandbreite von Themen aus den eigenen Interessengebieten geben, Ideen ausführen, erweiternde Aspekte des Themas anführen und das Ganze durch relevante Beispiele untermauern. B1 kann relativ flüssig eine einfache Beschreibung zu verschiedenen Themen aus den eigenen Interessengebieten geben und diese als zusammenhängende Elemente präsentieren. Lernende auf Stufe A1 können sich mit einfachen, isolierten Aussagen über Orte und Menschen ausdrücken.

Tab. 3: GERS/MCER – Kompetenzniveaubeschreibungen Spanisch: mündliche Interaktion allgemein (Instituto Cervantes 2002: 75)

<b>INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL</b>	
<b>C2</b>	Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
<b>C1</b>	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.
<b>B2</b>	Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.
<b>B1</b>	Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc. Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).

<b>A2</b>	<p>Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.</p> <p>Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.</p>
<b>A1</b>	<p>Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.</p>

Die Tatsache, dass es eigene Kann-Beschreibungen der mündlichen Interaktion gibt und diese sogar sehr ausführlich sind, bestätigt die bisher getätigten und zitierten Aussagen, dass mündliche Interaktion nicht bloß ein Aneinanderreihen von Sprech- und Hörprozessen darstellt, sondern ein weitaus komplexerer Vorgang ist.

Ein Anfänger mit A1 Niveau kann, was das spezifische der Interaktion betrifft, an einfachen Konversationen teilnehmen und ist angewiesen auf langsames Wiederholen der Aussagen der Gesprächspartner. Dies ist einerseits notwendig um deren Aussagen zu verstehen, andererseits um mehr Zeit zu haben, die eigenen Ideen und Reaktionen auf Aussagen der anderen Beteiligten zu ordnen und formulieren.

Auf B1 ist es den Lernenden bereits möglich, mit einer gewissen Sicherheit Aussagen zu bestätigen und Informationen auszutauschen. Auch können sie ohne Vorbereitung an Konversationen teilnehmen, wenn es um alltägliche oder persönlich interessante Themen geht und dabei Informationen austauschen und mit Ansichten und Meinungen auf Aussagen der Gesprächspartner reagieren.

B2 Sprecher drücken sich konkret und fließend aus und können Zusammenhänge der Aussagen zwischen den Beteiligten hervorheben und besprechen. Die Konversationsfähigkeit ist so spontan, dass ohne Spannungen mit Personen, die die Zielsprache als Muttersprache haben, ein relativ natürliches Gespräch geführt werden kann und dabei die eigenen Standpunkte verteidigt werden können.

### 5.3 Sprachprozesse und Interaktion

Im Abschnitt 4.5 des GERS sind die kommunikativen Sprachprozesse der Lernenden festgehalten. Jene der mündlichen Kommunikation sind in der deutschen Version wie folgt beschrieben:

Um zu sprechen, muss der Lernende:

- eine Mitteilung planen und organisieren können (kognitive Fertigkeiten)
- eine sprachliche Äußerung formulieren können (sprachliche F.)
- die Äußerung artikulieren können (phonetische F.)

Um zu hören, muss der Lernende:

- die Äußerung wahrnehmen können (auditive phonetische Fertigkeiten)
- die sprachliche Mitteilung als solche identifizieren können (linguistische F.)
- die Mitteilung verstehen können (semantische F.)
- die Mitteilung interpretieren können (kognitive F.)

(Goethe Institut [online])

Wie bereits in Punkt 3.3 beschrieben, teilt auch Schatz (2006) den Prozess des Sprechens in drei Teilprozesse ein, nämlich die Konstruktion, die Transformation und die Realisation, welche den im GERS erwähnten kognitiven, sprachlichen und phonetischen Fertigkeiten entsprechen. Diese Übereinstimmung ist insofern gewährleistet, als die Formulierungen und Inhalte des GERS auf jahrelanger Forschung und den weitverbreitetsten Werken, Autoren und deren Ansichten beruhen. Wie auch in Unterpunkt 3.4 erwähnt, ist das Hören und gleichzeitige Verstehen von Texten ein sehr komplexer Vorgang, da die verschiedensten im GERS erwähnten Teilfertigkeiten benötigt werden, um erfolgreich zu hören, zu verstehen und zu interpretieren.

In Unterkapitel 4.5.2.3 des GERS wird die Interaktion im Fremdsprachenunterricht beschrieben und ihre Komplexität betont. Die notwendigen Prozesse bei mündlicher Interaktion sind weitaus mehr als ein Aneinanderreihen der beiden Fertigkeiten Sprechen und Hören. Es wird explizit darauf hingewiesen, dass mündliche Interaktion aufgrund von Überschneidungen der rezeptiven und produktiven Prozesse und auch wegen der kumulativen Eigenschaft von Diskurs einen weitaus komplexeren Prozess darstellt. Es muss die Aussage des anderen Gesprächspartners gehört, verstanden und verarbeitet werden und gleichzeitig während der Bedeutungsinterpretation bereits die mündliche Reaktion geplant, durchdacht und daraufhin verbalisiert werden.

Während der gesamten Konversation müssen die Gesprächspartner darüber hinaus auch die Situation und zusätzlich zur verbalen auch die nonverbale Kommunikation einschätzen. (Goethe Institut [online])

#### **5.4 Positive/negative Kritik am GERS**

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen ist meiner Ansicht nach ein Leitfaden bzw. stellt er Richtlinien dar, die jedoch nicht gänzlich verpflichtend sind. Da oft viel Spielraum wegen unklarer oder mehrdeutiger Formulierungen oder der Möglichkeit der Interpretation der Textstellen gegeben ist, wird den Lehrenden, und somit auch den Lernenden, bei der praktischen Umsetzung viel Freiraum gelassen. Die Idealvorstellung der totalen Vereinheitlichung und objektiven Vergleichbarkeit in den verschiedenen Ländern und Sprachen ist nur schwierig möglich. Darüber hinaus gibt es in jeder Sprache nicht wörtlich übersetzte Definitionen der Kann-Beschreibungen aus dem Originaltext, sondern es ist den Formulierungen eine große Menge an Freiheiten gegeben. Aus diesem Grund ist die Bezeichnung Referenz-“Rahmen“ eine sehr passende Wortwahl, da er lediglich der Orientierung in gewissem Rahmen dient. Auch werden alle Fertigkeiten als gleichwertig bezeichnet, zugleich wird jedoch die Wichtigkeit der kommunikativen Kompetenz betont, was die mögliche Interpretation zulässt, dass auf die mündlichen Fertigkeiten und deren Schulung und Weiterentwicklung, aufgrund der großen Bedeutung der mündlichen Kommunikation im Alltagsleben, ein größeres Augenmerk gelegt werden sollte.

## 6. Lehrplanbezug

### 6.1 Unterstufe

Spanisch als erste oder zweite lebende Fremdsprache hat in der Unterstufe und Oberstufe konkrete Zielvorgaben im Lehrplan. Wenn Fremdsprachen in einer allgemeinbildenden höheren Schule als Pflichtgegenstand unterrichtet werden, gibt es für die Unterstufe in verschiedenen Bereichen Vorgaben zur mündlichen Kommunikation. Die folgenden Angaben gelten für die erste lebende Fremdsprache vom 1. bis 4. Lernjahr und für die zweite lebende Fremdsprache vom 1. bis 2. Lernjahr. Im Bereich Bildungs- und Lehraufgabe soll die kommunikative Fremdsprachenkompetenz unter anderem in den mündlichen Fertigkeitsbereichen entwickelt werden. Zu den mündlichen Fertigkeitsbereichen gehören das Hören und Hörverstehen, das zusammenhängende Sprechen und auch die Fähigkeit an Gesprächen zu partizipieren. Ebenfalls zu diesem Bereich gehören die allgemeinen Fachziele, welche betreffend der mündlichen Kommunikation das Verstehen von gesprochener Sprache, das orale produktive Verwenden erlernter Redemittel und auch den Einsatz neuer Technologien, wie beispielsweise das Internet und andere Quellen für Hörverstehensübungen, vorsieht. (BMBWK [online]: 1)

Betreffend der didaktischen Grundsätze ist als übergeordnetes Lernziel die erfolgreiche, nicht zwingend fehlerfreie, Kommunikation zu betrachten. Ein wichtiger Unterpunkt der didaktischen Grundsätze ist die Forderung nach Ausgewogenheit der Fertigkeitsbereiche. Diese sollen so gleichgestellt wie möglich und mit möglichst gleichwertigem Ausmaß an Aufmerksamkeit und Zeitaufwand geschult werden und dies wenn möglich auch integrativ. Ein wenig widersprüchlich dazu folgt gleich die Anweisung, dass im Anfängerunterricht das Hörverstehen und die allgemeine mündliche Kommunikation und deren Teilbereiche verstärkt zu fördern sind. Dies soll durch häufige Übungen zum Hörverstehen und regelmäßige Sprechanlässe als Möglichkeit zur Schulung der Sprechkompetenz erfolgen.

Im fremdsprachlichen Unterricht soll darüber hinaus die Zielsprache Hauptanteil der Unterrichtssprache sein. Dadurch wird regelmäßig das Hörverstehen geschult und die Lernenden gewöhnen sich schneller an die Fremdsprache und alle ihre Eigenschaften und Bestandteile.

Zu guter Letzt wird auch die Relevanz von authentischen Begegnungen im Unterricht hervorgehoben. Kontakte zu Personen mit der Zielsprache (z.B. Spanisch) als Muttersprache und auch audiovisuelle Inputs mit höchstmöglicher Authentizität sind unverzichtbar im Fremdsprachenunterricht. (BMBWK [online]: 1)

## **6.2 Oberstufe**

In der Oberstufe ist dies auch der Fall. Hier sind die Beschreibungen für das 5. bis 8. Lernjahr in der ersten lebenden Fremdsprache und für die zweite lebende Fremdsprache für das 1. bis 4. oder 3. bis 6. Lernjahr vorgesehen.

In den Bereichen kommunikative Sprachkompetenz, Zielsprache als Unterrichtssprache, gleiche Gewichtung der Fertigungsbereiche und Förderung authentischer Begegnungen stimmen die Vorgaben für Ober- und Unterstufe überein. Jene der Oberstufe werden jedoch, was die Relevanz für die mündliche Kommunikation betrifft, noch erweitert. Im Unterpunkt linguistische Kompetenzen, welcher bei der Unterstufe noch nicht erwähnt wird, wird darauf hingewiesen, dass Grammatik hauptsächlich mittels kommunikativer Aktivitäten geschult werden soll und dass Aussprache und Lautwahrnehmung in notwendigem Maße geschult werden sollten. Es wird erwähnt, dass das Niveau des rezeptiven Sprachvermögens mit Sicherheit höher ist als jenes des produktiven. Die Notwendigkeit zur Vielfalt an Textsorten im Unterricht schließt das Anwenden verschiedener Sprechformen und -situationen ein und natürlich auch eine Vielfalt an Quellen und Arten von Hörtexten. (BMBWK [online]: 2)

### 6.3 Kompetenzniveaus des GERS im österreichischen Lehrplan

Im österreichischen Lehrplan werden sowohl für die Unter- als auch die Oberstufe im Abschnitt „lebende Fremdsprachen“ darüber hinaus auch die Kompetenzniveaus des GERS der für den Schulunterricht relevanten Niveaus A1 bis B2 beschrieben:

Die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schülerinnen und Schüler von der 5. bis zur 8. Schulstufe erwerben sollen, folgen den international standardisierten Kompetenzniveaus A1, A2 und teilweise B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen [...] und umfassen die Kann-Beschreibungen des Rasters zu den Fertigungsbereichen Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen und Schreiben.

(BMBWK [online]: 1)

Für die Oberstufe lauten die Bestimmungen fast gleich, jedoch wird das Niveau der Teilkompetenzen auf „A1, A2, B1 und B2“ erweitert und zusätzlich zu den Kann-Beschreibungen der Fertigungsbereiche gibt es auch „*Deskriptoren zu den linguistischen, pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenzen*“ (BMBWK [online]: 2).

Diese Kann-Beschreibungen der Teilbereiche der mündlichen Kommunikation, also das Hören, das an Gesprächen Teilnehmen und zusammenhängendes Sprechen, sollen eine Orientierungsmöglichkeit für Lernende und Lehrende darstellen, an welchen auch die Unterrichtsinhalte und -ziele abgeleitet werden können bzw. sollen.

Das Kompetenzniveau A1 wird als niedrigstes Niveau wie folgt beschrieben:

Hören: Die Schülerinnen und Schüler können vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf sie selbst, ihre Familie oder auf konkrete Dinge um sie herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.

An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich auf einfache Art verständigen, wenn ihre Gesprächspartner bereit sind, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und ihnen dabei hilft zu formulieren, was sie zu sagen versuchen. Sie können einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die sie kennen, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo sie wohnen.

(BMBWK [online]: 2)

Das Kompetenzniveau B2 wird in der AHS als allgemein höchstes erreichbares Niveau folgendermaßen beschrieben:

Hören: Die Schülerinnen und Schüler können längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn ihnen das Thema einigermaßen vertraut ist. Sie können im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Sie können die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.

An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachensprechern und -sprecherinnen recht gut möglich ist. Sie können sich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und ihre Ansichten begründen und verteidigen.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können zu vielen Themen aus ihren Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Sie können einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

(BMBWK [online]: 2)

Diese Beschreibungen des Lehrplans<sup>3</sup>, welche sich an den Kann-Beschreibungen des GERS orientieren, sind eine Hilfestellung für Lehrende und Lernende. Es können die Unterrichtsziele und Inhalte danach gerichtet werden und darauf aufbauend auch die Leistungsbeurteilungskriterien, was eine größere Transparenz für alle Beteiligten gewährleistet. Übungen zur Schulung von mündlicher Kommunikation und kommunikativer Kompetenz können diesbezüglich konkreter und zielführender ausgewählt und durchgeführt werden.

---

<sup>3</sup> Die Kann-Beschreibungen des Lehrplans der Niveaustufen A2 und B1 sind auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zu finden (BMBWK [online]: 2).

## Zusammenfassung

Zur mündlichen Kommunikation jeder Sprache gehört sowohl die Fertigkeit Hörverstehen als auch das Sprechen. Bei der synchronen mündlichen Interaktion ist mehr als ein Gesprächspartner notwendig und es spielt die Echtzeitverarbeitung der Sprache eine große Rolle, beim monologischen Sprechen, eine asynchrone Form mündlicher Kommunikation, ist theoretisch kein zweiter Gesprächspartner notwendig.

Die Charakteristika gesprochener Sprache im Vergleich zu geschriebener Sprache sind die hohe Geschwindigkeit der Verarbeitung, Notwendigkeit eines Arbeitsspeichers und Anwesenheit von Sprecher und Hörer.

Ziel des Fremdsprachenunterrichts sollte es sein, die Lernenden zu befähigen, sich in alltäglichen fremdsprachlichen Situationen zurecht zu finden. Die hier auftauchende Problematik ist jedoch oft die realitätsferne Unterrichtsweise, da die Lernenden hier in stark isoliertem Umfeld an die Fremdsprache gewöhnt werden, weshalb sie im außerschulischen Leben dann einen regelrechten Kulturschock bekommen. Dass die schriftliche noch immer gegenüber der mündlichen Kommunikation dominiert, ist im spanischen Fremdsprachenunterricht eine weitere Problematik.

Die sprachlichen Fertigkeiten, welche einerseits das Lehr- und Lernziel, andererseits auch das Unterrichtsmittel darstellen, sind mittlerweile fünf: das Sprechen, das Hörverstehen, neuerdings auch das Hör-Seh-Verstehen, das Schreiben und das Leseverstehen. Sie werden unterteilt nach funktionalen Eigenschaften (produktiv oder rezeptiv) und auch in Fertigkeiten der Mündlichkeit oder Schriftlichkeit.

Im Wandel der Zeit gab es verschiedene Methoden im fremdsprachlichen Unterricht. Bei der Grammatik-Übersetzungs-Methode im 19. Jahrhundert lag der Hauptfokus auf den schriftlichen Fertigkeiten und dem Übersetzen, die mündliche Kommunikation hatte dabei keine Relevanz. Bei der direkten Reformmethode hingegen rückte das Sprachkönnen gegenüber dem theoretischen Input in den Vordergrund. Bei der audiolingualen bzw. audiovisuellen Methode steht die Gewohnheit der Sprachanwendung an erster Stelle und dass sich die Lernenden durch häufiges Wiederholen Textteile und Phrasen einprägen und diese dann in passenden Situationen im jeweiligen Kontext anwenden können. Wie der Name schon verrät, wird beim kommunikativen Ansatz das Hauptaugenmerk auf die kommunikative Kompetenz der Lernenden gelegt und sowohl schriftliche als auch mündliche Fertigkeiten werden geschult. In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts trat der interkulturelle Ansatz in den Mittelpunkt, bei dem die Interkulturalität intensiv in den Unterricht integriert wurde.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen ist eine gemeinschaftliche, normierte Grundlage beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen in Europa. Im Bereich der mündlichen Kommunikation gibt es die verschiedensten „Kann-Beschreibungen“ zur allgemeinen mündlichen Produktion, zur mündlichen Interaktion und zum Hörverstehen allgemein. Die spanische Bezeichnung des GERS ist „MCER – el marco común europeo de referencia“, dessen Kompetenzbeschreibungen, wie in allen anderen Sprachen, in die Sprachlevel A1 als schwächstes bis C2 als höchstes Niveau der (Fremd-)Sprachenbeherrschung eingeteilt sind. Es wird im GERS ebenfalls betont, dass mündliche Kommunikation und Interaktion nicht einfach eine Abfolge von Hören und Sprechen mehrerer Gesprächspartner ist, sondern eine Kombination enorm komplexer Prozesse. Der Versuch der europäischen Vereinheitlichung der Sprachkompetenzbeschreibungen und Beurteilungskriterien ist jedoch nur ein so genannter „Rahmen“ der oft Interpretationsfreiheit zulässt.

Der österreichische Lehrplan, welcher auch für Fremdsprachen als Pflichtfach einige Vorgaben liefert, wird in Unterstufe und Oberstufe bzw. die jeweiligen Lernjahre unterteilt. Im Bereich didaktischer Grundsätze, kommunikativer Sprachkompetenz, Zielsprache und linguistischer Kompetenzen wird die mündliche Kommunikation mehrfach angesprochen und die Notwendigkeit für und deren Art von Integration in den fremdsprachlichen Unterricht beschrieben. Auch im Lehrplan spielen die Kompetenzbeschreibungen des GERS eine große Rolle, welche in abgewandelter Form auch darin enthalten sind und somit Transparenz gewährleisten und die Leistungsbeurteilung vereinfachen.

## II. Kapitel 2

### Das Hörverstehen

#### **7. Was ist Hörverstehen?**

##### **7.1 Die Fertigkeit Hören**

Das Aufnehmen und Dekodieren von gesprochenen Inhalten setzt ein konkretes Hören und auch Zuhören voraus und auch Laute und deren Kombination bis hin zu ganzen Worten und deren Aneinanderreihung müssen einerseits festgestellt und andererseits interpretiert werden. Speziell bei jenen Worten, welche sich akustisch nicht stark unterscheiden, muss der Hörer besonders aufmerksam sein. (Günther 2008: 28)

Das Hörverstehen ist Grundbedingung für jede Art von sprachlicher Kommunikation, weshalb es in den verschiedensten Kommunikationsvorgängen eine sehr bedeutende Rolle hat. Früher wurde das Hören als passive Fertigkeit gesehen, jedoch ist durch Forschung klar geworden, dass das Hören keineswegs ein passiver Vorgang ist, sondern der Hörende sich aktiv daran beteiligen muss und bereits bekannte Wissensschemata aktivieren muss. Im Gegensatz zum Leseverstehen wird beim Hörverstehen die Geschwindigkeit des Hörens und der damit verbundenen Textverarbeitung nicht selbst gewählt. (Lütge 2010: 103-104)

Beim Prozess des Hörens gibt es zwei Beteiligte, wobei einer die sprachlichen Signale emittiert und der andere ebendiese rezipiert. Die beiden werden als Sprecher und Hörer bezeichnet. Dieses Weitergeben sprachlicher Texte oder Aussagen erfolgt entweder in einem wechselseitigen Gespräch oder indirekt über auditive oder audiovisuelle Medien. (Günther 2008: 68)

##### **7.2 Hören vs. Zuhören vs. Verstehen**

Oft wird das Zuhören im Alltag als selbstverständlich gesehen, auch wenn es das nicht immer ist. Aus ontologischer Betrachtungsweise ist Zuhören die Voraussetzung für den Erwerb der anderen Fertigkeiten, weshalb es ein unverzichtbarer Bestandteil des kommunikativen Alltagslebens ist. Günther zitiert eine Definition von Wolvin&Coakley, welche das Zuhören als Prozess der Selektion, Organisation, Strukturierung und Interpretation von akustisch transmittierten Inhalten beschreiben. (Wolvin&Coakley 1996, zitiert nach Günther 2008: 66)

Zuhören ist auch Grundlage für das Verstehen und Hören ist Voraussetzung für das Zuhören. Diese drei Begriffe sind daher eng verknüpft und der Begriff „Hörverstehen“ beinhaltet somit alle drei Ausdrücke und deren Prozesse. Hören ist ein *„selektiver, subjektiver, aber sehr aktiver Vorgang“* bei dem *„akustische Reize [...] transportiert, umgewandelt und neuronal codiert und verarbeitet werden,“* (Lindner 1975, zitiert nach Günther 2008: 68). Das Zuhören *„kennzeichnet den sich nahtlos anschließenden kognitiven und psychischen Vorgang der Verarbeitung, durch den die neuronalen Impulse als sprachliche Zeichen“* im Gehirn aufgenommen, beurteilt und interpretiert werden (Stoffel 1984, zitiert nach Günther 2008: 68). Das Hörverstehen wiederum wird von Solmecke unterteilt in vier Bereiche des Verstehens, *„das Wiedererkennen, das Verstehen, das analytische Verstehen und die Evaluation“* (Solmecke 1992, zit. nach Günther 2008: 69).

Bezüglich der konkreten Bedeutung von „Verstehen“ schreibt Solmecke über das Textverstehen, dass es von Vorgängen der Bedeutungsentnahme und -schaffung geprägt sei. Der Zuhörer benötigt für die Interpretation der Inhalte nicht nur sprachliche Kenntnisse, sondern auch Informationen über den Sprecher oder Gesprächspartner, Kontext zu den sprachlichen Inhalten und auch zur Lebensumgebung der beiden Gesprächsteilnehmer. Hervorgehoben wird ebenfalls, dass Textverstehen ein aktiver Verarbeitungsprozess von gesprochenen Textinhalten ist und definitiv kein passiver Vorgang. (Solmecke 1993: 28)

Günther (2008: 91) listet darüber hinaus zehn zentrale Voraussetzungen für das Verstehen auf, ohne die es sehr schwierig ist, überhaupt den Prozess des erfolgreichen Verstehens zu durchlaufen. Diese sind:

- Persönliches Interesse am Sprechen
- Positives Gesprächsklima
- Selbstbewusste Einstellung zur Sprachverwendung
- Persönlichkeit der Gesprächspartner und emotionale Verbundenheit
- Gesprächsfördernde Zusammenhänge
- Aufmerksamkeitsfähigkeit und aktiv zuhören können
- Kognitive Fähigkeiten weiterentwickeln
- Gutes Gehör
- Interaktionsabsicht und Kommunikationsziel des Gesprächspartners voraussagen und überprüfen können
- Auf nonverbale Kommunikationsanteile zugreifen und diese interpretieren können

Es wird anhand dieser Verständnisvoraussetzungen erneut klar, dass das Hören und das damit verbundene Verstehen ein sehr komplexer Prozess ist, der auf verschiedenen Faktoren basiert, die oft miteinander verknüpft sind.

### **7.3 Zuerst verstehen, dann verarbeiten**

Informationsverarbeitung und -aufnahme sind in diesem Zusammenhang ebenfalls zwei wichtige Schlagworte. Field (2008) ordnet diese Abfolge von Vorgängen in Informationsselektion, Informationsverknüpfung, Informationsvergleich und schließlich Aufbau eines Informationsgerüsts. Bei der Selektion geht es darum, dass der Hörer die für ihn nicht relevanten Informationen erkennt und nur die wichtigen herausfiltert. Inhalte können aus verschiedenen Ursachen unwichtig sein, beispielsweise weil sie bereits gesagt wurden, weil sie sehr unklar formuliert wurden oder weil sie einfach im Moment für das konkrete aktuelle Hörziel nicht relevant sind. (Field 2008: 241)

Die Verknüpfung von Informationen erfolgt dadurch, dass der Hörer entweder Neues mit bereits erwähnten ähnlichen Inhalten verknüpft oder aber einen komplett neuen Block eröffnet und nur dessen Relevanz oder Unterschied zu vorhergehenden Aussagen analysiert. (Field 2008: 248)

Beim Informationsvergleich muss der Hörer das Gesagte des Gesprächspartners filtern und mit den im Verlauf des Gesprächs manifestierten Ansichten und Aussagen vergleichen, um unlogische oder den vorangehenden Aussagen plötzlich widersprechende Inhalte zu erkennen. In manchen Fällen kann die Ursache für die Verwirrung jedoch auch daran liegen, dass der Hörer einen Gesprächsteil falsch verstanden hat, sei es akustisch oder semantisch. (Field 2008: 251)

Wenn eine große Menge an Informationen aufgenommen und verarbeitet wurde, muss der Hörer ein Muster generieren, um sich Inhalte und Zusammenhänge besser merken zu können. Dieses Gerüst kann jedoch nur vollständig sicher aufgebaut werden, wenn der Hörer alle Informationen verstanden hat und keine großen Lücken entstanden sind, welche er nicht imstande war aufgrund von Zusammenhängen selbst zu füllen. Dies ist die Schwierigkeit beim Hörverstehen einer Fremdsprache, da die Lernenden nicht immer alles verstehen und aber auch nicht in der Lage sind, die Lücken selbst zu ergänzen oder größere Zusammenhänge zu schaffen. (Field 2008: 252-253)

## 7.4 Mentale Prozesse beim Hörverstehen

Die Fertigkeit Hören ist durch komplexe mentale Prozesse geprägt und es läuft dabei eine Vielzahl von Interpretationsvorgängen ab. Es müssen nicht nur akustische Inputs wahrgenommen und nach Relevanz gefiltert werden, sondern auch sofort darauffolgend nach Zusammenhängen, Emotionen etc. interpretiert werden. Für das Dekodieren werden vorhandene Inhalte aktiviert und verarbeitet. Dazu gehört Wissen aus dem Bereich Fremdsprache und aber auch Weltwissen allgemein. (Lütge 2010: 104) Günther beschreibt das organische Hören als physiologischen Prozess, während hingegen das Verstehen laut ihm einen sprachlich-kognitiven Vorgang darstellt. Er stimmt mit Lütge jedoch insofern überein, als sie beide das Aufnehmen und Verarbeiten von Inhalten als Grundlage des Verstehens gesprochener Sprache sehen. (Günther 2008: 74)

Beim Verstehen gibt es die beiden Prozesse des „Top-down“ und „Bottom-up“, die in dauernder Interaktion stehen. Die Prozesse des Top-down sind für die absteigenden Vorgänge zuständig und richten sich nach Wissen, Konzept und Erwartungen. Es erfolgt deshalb dabei die Bedeutungseingliederung von Inhalten in vorherrschende Wissensschemata. Bottom-up-Vorgänge hingegen beschäftigen sich mit den aufsteigenden Prozessen und werden durch Informationen gesteuert, um diese so früh wie möglich zu identifizieren. (Günther 2008: 69)

Auch Flowerdew&Miller beschreiben die Prozesse des Top-down und Bottom-up als Modelle des Hörprozesses, jedoch um einiges genauer. Beim Bottom-up-Modell bauen die Zuhörer das Verständnis auf Phonemen, den kleinsten Einheiten einer Lautnachricht, auf. Diese werden dann zu Worten zusammengesetzt, welche wiederum Phrasen und Sätze bilden. Aus diesen kann der Hörer dann endlich Meinungen, Konzepte und Verbindungen zwischen den beiden herstellen. Die notwendigen Kenntnisse in einem Verstehensprozess werden daher hierarchisch angewendet. Die Informationsweiterleitung erfolgt demnach folgendermaßen: Der Sprecher verschlüsselt eine Nachricht, die in Form eines gesendeten Signals durch den Kommunikationskanal geschickt wird. Beim Empfänger, in diesem Fall dem Hörer, angekommen, wird dieses selbe Signal schließlich entschlüsselt. Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation ist hierbei jedoch ein funktionierender Kommunikationskanal und das Verwenden eines gemeinsamen Codes. (Flowerdew&Miller 2005: 24-25)

Im Gegenteil zum Bottom-up-Modell ist das Top-down-Modell gekennzeichnet durch das Aufbauen auf bereits vorhandene Wissensschemata beim Verarbeiten eines (gehörten) Textes. Es besagt, dass ein Zuhörer zum Entschlüsseln einer verbalen Nachricht mehr benötigt als nur akustische Signale. Vorgefertigte Wissensmuster und die Kommunikationsstruktur sind im Gedächtnis gespeichert und werden dann bei Konversationen je nach Inhalt und Zusammenhang abgerufen. (Flowerdew&Miller 2005: 25)

## **7.5 Unterschiede des Hörverstehens in L1 und L2**

Obwohl es nicht sehr viel Literatur und Forschungen zum Unterschied des Hörverstehens, dessen Prozesse und die Fehler der Lernenden gibt, zitiert Buck (2002: 48) sowohl Lynch (1998), als auch Fishman (1980) und Voss (1984), die alle viele ähnliche Fehler und Schwierigkeiten beim Hörverstehen zwischen L1 und L2 analysiert haben und auch Dunkel (1991) und Faerch&Kasper (1986) stimmen in vielerlei Hinsicht überein in ihren Aussagen zu den Prozessen und Abläufen beim L1 und L2 Hörverstehen. Wegen ebendieser mangelnden Informationen zum Bereich Hörverstehen in Fremdsprachen werden oft Wissen und Forschungsstand der L1 einfach direkt übernommen. Dies ist jedoch nicht immer und keineswegs 1:1 möglich. Ein wesentlicher Unterschied besteht beispielsweise darin, dass L2 Lernende aufgrund von Interferenzen mit der Erstsprache gefährdet sind in der Fremdsprache noch mehr Fehler zu machen. Die Ursachen für Fehler und Schwierigkeiten sind ebenfalls unterschiedlich. Während bei L1 Lernenden Probleme und Fehler fast ausschließlich aufgrund von mangelnder Aufmerksamkeit und Desinteresse auftreten kommt bei L2 Lernern noch der Faktor fehlender linguistischer und soziokultureller Kenntnisse der Fremdsprache hinzu. (Buck 2002: 48)

Erstsprachenkenntnisse sind meist unbewusst vorhanden, das prozedurale Wissen dominiert gegenüber dem deklarativen Wissen. Der Mensch kann somit zum Großteil seine Muttersprache automatisch richtig anwenden, bei dem Versuch die grammatikalischen, syntaktischen und morphologischen Hintergründe zu erläutern scheitern die meisten jedoch. Beim Erlernen einer Fremdsprache hingegen ist das meiste Wissen explizit und nur ein Teil implizit, weshalb kaum ein Lernender eine Fremdsprache exakt so dominiert wie seine Erstsprache und immer einige Lücken aufweist. (Buck 2002: 49)

Vrabl (2008: 64) zitiert Solmecke (2001) und Neuner (1985), welche beide eine weitere Problematik ansprechen, nämlich dass auch Kenntnisse und Informationen über das Leseverstehen leider in einigen Fällen oder von einigen Autoren auf das Hörverstehen übertragen werden. Der gravierende Unterschied besteht hier jedoch darin, dass beim Leseverstehen der Leser die Geschwindigkeit selbst wählen kann, beim Hörverstehen wird diese durch den Sprecher festgelegt. Darüber hinaus kann beim Hörverstehen der Text auch nicht visuell in Sinnabschnitte gegliedert werden, was eine weitere Schwierigkeit gegenüber dem Leseverstehen darstellt.

Ein weiterer Unterschied ist bei der Behaltenskapazität erkennbar. Während in der L1 (beinahe) alle Inhalte verstanden werden und somit für die gehörten Phrasen Zusammenhänge geschaffen werden können, um sich mehr Infos merken zu können, ist es L2 Lernenden aufgrund mangelnder Vokabelkenntnisse nur in begrenzter Menge und Länge möglich, Phrasen und Zusammenhänge aufzunehmen und zu behalten. (Neuf-Münkel 1992 zit. nach Vrabl 2008: 66)

## 8. Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht

### 8.1 Ziele des Hörverstehens

Es gibt verschiedene Ziele des Hörverstehens: Globalverstehen, selektives Verstehen und Detailverstehen. Schumann benennt diese drei als „*Stufen des Hörverstehens*“ (2009b: 189), durch welche die Teilkompetenzen des Hörverstehens geschult werden. Sie entsprechen unterschiedlichen Lernzielen, das Globalverstehen ist zuständig für die grobe „*thematische und pragmatische Erfassung des Gehörten*“ (2009b: 189), also Themenbereich, Gesprächspartner, -situation und -absicht. Das selektive Verstehen beschreibt er als strukturierend, es sollen dabei konkrete Details herausgefiltert werden. Das Detailverstehen zielt laut Schumann darauf ab, so gut wie möglich alle Informationen zu begreifen und zu behalten.

Glaboniat unterteilt und definiert die Verstehensziele ähnlich wie Schumann in „*orientierendes, globales Hörverstehen*“, „*selektives, analytisches Hören*“ und „*detailliertes, exaktes Hören bzw. Wort-für-Wort-Verstehen*“, erweitert die Einteilung jedoch noch um das „*interpretierende Hören*“ (2008: 54). Letzteres hat zum Ziel, dass die Hörer auch die nicht konkret ausgesprochenen Ansichten verstehen, sozusagen in der Lage sind zwischen den Zeilen zu hören. All das erfolgt durch das Aktivieren bereits vorhandener Wissensschemata und persönlicher Erfahrung. (Glaboniat 2008: 54)

Buttaroni&Knapp bezeichnen das orientierende Hörverstehen von Glaboniat bzw. das Globalverstehen von Schumann als „*authentisches Hören*“ (1988: 15), welches als Ziel das komplexe, globale Verstehen hat. Ihre Definition des „*detailorientierten Verstehens*“ (1988: 20) entspricht dem detaillierten, exakten Hören von Glaboniat und dem Detailverstehen von Schumann. Da das „*analytische Hören*“ (1988: 24) nach Buttaroni&Knapp der Suche nach konkreten Inhalten entspricht, kann es dem selektiven Verstehen von Schumann bzw. dem selektiven, analytischen Hören nach Glaboniat gleichgestellt werden. Das interpretierende Hören von Glaboniat oder ein gleichwertiges oder ähnliches Hörziel taucht auch bei Buttaroni&Knapp nicht auf.

### 8.2 Strategien und Stile

Durch die beschriebenen Ziele des Hörverstehens sollen weiterführend den Lernenden die unterschiedlichen Verstehensstile vermittelt und dadurch Hörstrategien geschult werden. Da das Hörziel den Hörstil beeinflusst und somit auch die Strategien

steuert, sind diese im Fremdsprachenunterricht den Lernenden beizubringen und zu trainieren. Um die Lernenden davon abzubringen jedes einzelne Wort verstehen zu wollen, müssen zu jedem Hörstil die jeweils passenden Hörstrategien antrainiert und geschult werden. Sprachliche und strategische Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen die Lernenden mit ihrem Vorwissen aus verschiedensten Bereichen verknüpfen. (Glaboniat 2008: 54)

Von diesen verschiedensten Strategien des Hörverstehens sind einige jedoch viel sinnvoller, zielführender und wirkungsvoller als manche andere, was jedoch auch davon abhängig ist, wer sie in welchem konkreten Fall anwendet. Im Unterricht sind Strategien *„problemorientierte, erlernbare [...], bewusst einsetzbare und auch automatisierbare[...]Techniken des effizienten Erlernens und Benutzens einer Sprache“* (Solmecke 1993: 101). Im Gegensatz dazu stehen die Verstehensprozesse, die nicht erlernbar sind. Solmecke bringt einen sehr anschaulichen Vergleich und meint, neue Vokabel mehrfach aufzusagen, um sie sich zu merken ist eine Strategie, während jedoch das Übertragen der Vokabel vom Kurz- in das Langzeitgedächtnis einen nicht steuerbaren Prozess darstellt. Das Lehren von Hörstrategien ist dann die sogenannte Hilfe zur Selbsthilfe, damit die Lernenden Strategien zur Problemlösung entwickeln. (Solmecke 1993: 101)

Bei den verschiedenen Arten von Hörstrategien bezeichnet Solmecke das Konzentrieren auf verstandene Inhalte anstatt auf unklare, nicht verstandene als wichtigste Strategie. Darüber hinaus ist ein flexibler Umgang mit Hörtexten und damit zusammenhängenden Aufgaben, Fehlern und Schwierigkeiten ein unverzichtbarer Bestandteil des Weges der Lernenden zum Erfolg. (Solmecke 1993: 102)

Auch Vrabl (2008: 19) beschreibt das Paradoxon des Dranges zum Wort-für-Wort-Verstehen und -Merken der Lernenden in einer Fremdsprache, obwohl dies sogar in der Muttersprache sehr unüblich ist. Sie beschreibt weiters die Problematik, dass Lernenden durch den kommunikativen Ansatz und den darauf aufgebauten Lehrbüchern unvorteilhaft antrainiert wird, nach jedem nicht verstandenen Wort zu fragen, da sie sich dadurch auf die unbekanntenen Wörter konzentrieren anstatt auf das Verstandene, wie es auch Solmecke beschrieben hat. (Vrabl 2008: 20) Aus diesem Grund ist es enorm wichtig, dass den Lernenden dies durch das Vermitteln von Lern- und Hörstrategien abgewöhnt wird.

Solmecke (1993: 103-105) formuliert vier Regeln zu erfolgreichen Hörstrategien. Erstens sollen Lernende so früh wie möglich Textart, Inhalt und Absicht des Autors erkennen und diesbezüglich Vermutungen zum Hörtext anstellen. Zweitens sollen die

Hörer die globalen Inhaltselemente herausfiltern. Drittens sollen Konnektoren erfasst werden und viertens durch Vorwissen und Herausfiltern der verstandenen Inhalte die unklaren, nicht verstandenen erschlossen werden.

Inferenz und Antizipation sind zwei Schlagworte, die in diesem Zusammenhang ebenfalls nicht unerwähnt bleiben dürfen. Sie stützen sich auf das ganzheitliche Hören und Verstehen und sollen auf diese Weise den Hörprozess vereinfachen. Beim Inferieren kann der Hörer aufgrund von Vorwissen von bekannten auf unbekannte Inhalte, Phrasen oder Wörter schließen. Das Antizipieren besteht darin, dass die Lernenden von Gehörtem auf eventuell noch folgende Inhalte schließen, was jedoch noch nicht sicher ist, sondern lediglich eine Vermutung darstellt. (Eschbacher 2010: 20-21)

Gute Hörer unterscheiden sich von schlechteren Hörern demnach durch Kenntnisse zu Hörtexten und –stilen, das Erkennen und Zuordnen von Konnektoren, das Nachfragen bei direkten Dialogen, Verstehensstrategien wie z.B. Bekanntes mit Unbekanntem verknüpfen, Konzentration auf Verstandenes, Inferieren, Antizipieren und aktive aufmerksamkeitslenkende Hörübungen in der Muttersprache. All dies ist notwendig, damit Lernende in einer Fremdsprache erfolgreich hören und verstehen können, also das Hörverstehen beherrschen.

### **8.2.1 Bedeutung von Vorwissen und Weltwissen beim Hörverstehensprozess**

Im Zusammenhang mit den Hörstilen und -strategien spielen die verschiedenen Wissens- und Vorwissensbereiche eine wichtige Rolle. Da die Lernenden eigentlich nie ohne, seien es positive oder negative, Vorurteile an einen Hörtext herangehen, haben Vorwissen, (fremd)sprachliches Wissen und Weltwissen in diesem Zusammenhang eine große Relevanz. Buck (2002: 8) beschreibt das mögliche Variieren des Hörtextinhaltes so, dass Erfolg, Misserfolg und Interpretationsweise unter anderem vom Hörer und seinem Wissen und Kenntnissen abhängig sind. Explizite Aussagen werden von kompetenten Hörern zwar grundsätzlich gleich verstanden, die Interpretation, speziell von unklar formulierten Passagen, variiert jedoch von Lernenden zu Lernenden und es gibt laut Buck (2002: 8) auch selten die eine richtige Interpretation, sondern immer verschiedene korrekte Interpretationsmöglichkeiten.

Er schreibt weiters, dass es eindeutig ist, dass Textverständnis eine große Menge an nicht sprachlichem Weltwissen voraussetzt. In diesem Zusammenhang sind die

häufigsten Einflüsse des Wissens der Lernenden auf die Interpretation erstens, dass Wissen über allgemeine Zusammenhänge das Interpretationsausmaß beschränkt und zweitens, dass konkretes Wissen über allgemeine Vorgänge und Zustände in der Welt die Textinterpretation so lenken können, dass Details, die nicht explizit genannt werden, möglicherweise hineininterpretiert werden. (Buck 2002: 18)

Solmecke betont ebenfalls, dass für erfolgreiches Hörverstehen das Sprachwissen allein nicht ausreicht, sondern dass auch Sach- und Vorwissen eine große Rolle spielen. Texte vermitteln primär Inhalte, die sprachlichen Kenntnisse sind nur dazu notwendig, um ebendiese Inhalte verstehen zu können. Die Ursache für die Notwendigkeit des Sachwissens ist die Unvollständigkeit bzw. das Fehlen notwendiger Informationen in jedem Text. Auch in der alltäglichen (fremdsprachlichen) Kommunikation ist das Vorwissen unverzichtbar, um auch an Vorwissen des Gesprächspartners anknüpfen zu können und der andere trotzdem die Zusammenhänge versteht und weiß, wovon gesprochen wird. (Solmecke 1992, zit. nach Eschbacher 2010: 19)

Um Erwartungen an den Text aufzubauen, benötigt der Hörer ebenfalls Vorwissen in Form von Kenntnissen über ebendiese fremdsprachliche Kultur, Sachwissen, Weltwissen etc. Die Hörer bilden nun individuell je nach Wissensstand Annahmen über den Inhalt und Verlauf des Textes, welche dann im Laufe des Hörens verifiziert oder korrigiert werden. (Hörmann 1991, zit. nach Eschbacher 2010: 20)

Buck beschreibt dazu das Prinzip der Analogie und das Prinzip der geringsten Veränderung. Das erste, „*the principle of analogy*“ (2002: 25), führt dazu, dass der Hörer erwartet, dass alles wie immer ist, wenn wir keinen konkreten Grund oder Informationen haben, die uns daran zweifeln lassen. Das „*principle of minimal change*“ (2002: 25) besagt, dass, wenn die Hörer von einer Veränderung in Kenntnis gesetzt werden, außer den konkret erwähnten Veränderungen alles andere noch „beim Alten“ ist.

Das soziale Umfeld, in welchem die Konversation stattfindet oder in dem sich die Lernenden befinden, kann ebenfalls die Hörweise und die darauffolgenden Interpretationen beeinflussen. Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass die Faktoren Emotionen, Intentionen, soziales Umfeld, Vorwissen, Intelligenz, Persönlichkeit und aktuelle Geschehnisse und Gedanken stets die Interpretationsweise von Hörtexten und Verständnis der Alltagskommunikation steuern. (Buck 2002: 21)

### 8.3 Die drei methodischen Phasen des Hörverstehens

Lütge zitiert Bahns (2006) und dessen Beschreibung der Dreiphasigkeit des Hörverstehstrainings. Die erste Phase ist die Vorphase und wird auch „*pre-listening-phase*“ genannt, die zweite ist die Hörphase, die sogenannte „*while-listening-phase*“ und die letzte wird „*post-listening-phase*“ (Lütge 2010: 105) bezeichnet und stellt die Nachphase dar. In der Vorphase sollen die Hörer auf den Hörtext eingestimmt und der Hörvorgang vorbereitet werden. Ermöglicht wird dies durch Konstruktion von Erwartungen und Einstellungen, verbalen Input der Lehrkraft oder durch bildliche oder schriftliche Impulse. (Lütge 2010: 105) Die vorbereitende Phase, im spanischen „*pre-audición*“ (Schumann 2009b: 190) genannt, ist nach Schumann für das Aktivieren soziolinguistischer Kenntnisse der Hörer zuständig. Auch Rösler (2012: 134) unterteilt die Phasen zur Förderung des Verstehens in die drei bereits von Schumann und Lütge beschriebenen. Er sieht die Hauptaufgabe der ersten Phase im Vorentlasten, Aktivieren von Vorwissen und dem Bilden von Hypothesen. Vences und Meißner benennen die erste Phase im Vergleich zu Schumann mit „*pre-escucha*“ (2010: 172) in der die Lernenden ihr Wissen aufbauen und Vorwissen hinsichtlich der Zielkultur und Zielsprache aktivieren sollen.

Die direkte while listening Hörphase sollte mit nicht allzu komplexen Aktivitäten oder Übungen gefüllt sein und auch die Schreibaktivität sollte sich in Grenzen halten. (Lütge 2010: 105) Die eigentliche Hörphase ist nach Rösler (2012: 136) dazu da, um zum Detailverstehen, Globalverstehen oder selektiven Verstehen Aufgaben zu lösen und Übungen zu erledigen. Das Sprachtempo ist hier seiner Ansicht nach ein zentraler Punkt, es sollte unbedingt auf die Lernenden und deren Kompetenzniveau abgestimmt werden, denn die Schwierigkeit liegt hier in der Flüchtigkeit des Hörtextes im Vergleich zu einem schriftlichen Lesetext. „*Audición general o selectiva*“ bezeichnet Schumann (2009b: 190) die zentrale Hörphase, in der besonders sprachliche und sachlich-inhaltliche Kompetenzen erprobt werden und auch Inferieren und Semantisieren eine Rolle spielen. Das Unterteilen in Sinnabschnitte und die inhaltliche Verarbeitung des Hörtextes sehen Vences und Meißner als Hauptaufgabe während des Hörens an sich. (Vences & Meißner 2010: 175)

Zuletzt soll in der nachbereitenden Phase, der „*post-audición*“ (Schumann 2009b: 190), der Fokus auf Entwicklung von Strategien gelegt werden, bei welchen die

Lernenden in irgendeiner Weise auf das Gehörte eingehen müssen. Nach dem Hören soll auch laut Rösler (2012: 137) das Gehörte überprüft werden und/oder die darauffolgende Kommunikation angeregt werden. Lütge beschreibt das Wesentliche der „*post-listening-phase*“ (2010: 105) in der Überprüfung des Gehörten durch sprachliche Reaktionen oder Weiterverarbeitung durch reproduktive Aufgaben. Nach der Nachphase sehen Vences und Meißner (2010: 177) es als wichtig an, das Gehörte zu verarbeiten und sprachliche Outputs der Lernenden zum gehörten Text und dessen Inhalten zu tätigen. Auch Fäcke (2011: 122) unterteilt die drei Phasen des Hörverstehens wie Rösler, Schumann und Lütge.

#### **8.4 Hörsituation und Hörtext - authentisch oder didaktisiert?**

Es gibt verschiedene Textsorten, die authentisch oder didaktisiert sein können. Die verschiedenen Autoren haben hier unterschiedliche Unterteilungen bzw. Bezeichnungen, wenn es um digitalisierte Hörtexte geht. Fäcke begründet die Wahl der Hörtexte mit den jeweiligen Unterrichtszielen, dem Niveau der Lernenden und dem gewünschten Inhalt. Schulbuchverlage differenzieren zwischen authentischen und didaktisierten Unterlagen. Authentische Unterrichtsmaterialien sind in der selben Ausführung auch in ebendiesen fremdsprachlichen Ländern vorhanden, während didaktisierte Unterlagen konkret für den fremdsprachlichen Unterricht in Deutschland, der Schweiz oder Österreich erarbeitet, verändert, gekürzt oder hergestellt wurden. Die Problematik besteht hier jedoch darin, dass der Text für die Lernenden einfacher zu verstehen ist, dass jedoch auf diese Weise originaler Ausdruck und Stil verfälscht werden und die Lernenden nicht auf die fremdsprachliche Realität vorbereitet werden und somit einen falschen Eindruck der Sprache bekommen. Im Anfängerunterricht ist es jedoch enorm schwierig angemessene, authentische Texte zu finden. (Fäcke 2010a: 220)

Solmecke beschreibt die verschiedenen Kriterien zur Texteignung und geht dabei auch detailliert auf „*authentische*“ und „*didaktische*“ (1993: 38) Texte ein. Er argumentiert, dass authentische Hörtexte keine Rücksicht auf das sprachliche Niveau der Schüler nehmen, was jedoch sowohl als Vorteil als auch als Nachteil gesehen werden kann. Die Absicht hinter der Produktion didaktischer Texte ist hingegen schlicht und einfach der fremdsprachliche Unterricht. Sie sind meist konkret auf ein sprachliches Niveau abgestimmt und die Autoren vermeiden „*große*

*Sprechgeschwindigkeit*“, „*grammatische Fehler*“, „*Denkpausen*“, „*Selbstkorrekturen*“, „*Dialekt*“, „*das gleichzeitige Reden mehrerer Sprecher*“ etc. (Solmecke 1993: 38).

Der von Solmecke erwähnte fehlende Dialekt bzw. Abwesenheit von Sprachvarietäten bei didaktisierten Texten hat auch Schumann etwas vertieft. Sie unterscheidet zwischen diatopischen, diastratischen und diaphasischen Varietäten. Erstere beziehen sich auf die regionalen Sprachunterschiede, auch Dialekte genannt. Diese werden im Unterricht dann relevant, wenn sprachlicher Kontakt mit Menschen aus bestimmten spanischsprachigen Gebieten geplant ist, weshalb es genügt, wenn die Lernenden passives Sprachverstehen dieser Varietät besitzen. Die diastratischen Varietäten umfassen die soziokulturellen Unterschiede der Sprachverwendung, sie sind insofern relevant, als in der Schule die Lernenden im Jugendlichenalter sind und beispielsweise die so genannte „*lenguaje juvenil*“ (Schumann 2009a: 24) oft sehr starke Unterschiede zur Standardsprache aufweist. Wenn die Lernenden nicht ein Mindestmaß davon zumindest passiv beherrschen, macht das Kommunizieren mit fremdsprachlichen Jugendlichen beispielsweise in Spanien nicht wirklich Spaß, wenn man nichts versteht. Diaphasische Varietät bezieht sich auf die Sprachverwendung, die abhängig von der jeweiligen Situation ist. Der mündliche Sprachgebrauch der Umgangssprache „*español coloquial*“ (Schumann 2009a: 24) ist im alltäglichen Leben im spanischsprachigen Ausland oder mit spanischsprachigen Personen mit Migrationshintergrund, die im Heimatland der Lernenden leben Gang und Gebe. Auch in diesem Fall ist die Vermittlung der rezeptiven Hörfähigkeit dieser Varietät wichtig. (Schumann 2009a: 24) Eschbacher zitiert im Zusammenhang mit den Begriffen Authentizität und authentische Hörtexte Dahlhaus (1994), der den Begriff „*gemäßigte Authentizität*“ (2010: 33) erwähnt. Er bedeutet, dass „*der Text die außerunterrichtliche Sprachwirklichkeit verdeutlicht und in ähnlicher Form in der Wirklichkeit auch vorkommen könnte*“ (Dalhaus 1994, zit. nach Eschbacher 2010: 33). In diesem Zusammenhang sollten laut Solmecke jedoch die zuvor erwähnten Textmerkmale insofern passen, als der Text als authentisch gelten könnte. Die Sprache sollte mit den authentischen Bedingungen übereinstimmen, die Geschwindigkeit sollte angemessen authentisch, also nicht zu langsam sein und eine natürliche Intonation sollte vorherrschen. Auch Fehler, Selbstkorrekturen und natürliche Komplexität und sprachliche Varietäten sollten zumindest in einfacher Weise oder minimaler Anzahl eingebaut sein. (Solmecke 1993: 38-39)

Im Bezug zum Hören in der realen Welt und Authentizität von Hörtexten beschreibt auch Field (2008: 269-284) den Unterschied zwischen authentischen und didaktischen

Texten. Er unterscheidet zwischen genormten und originalen („*graded versus ungraded*“) und drehbuchgesteuerten und spontanen („*scripted versus unscripted*“) (2008: 270) Texten. Während genormte Texte aus einem bestimmten Grund für den Fremdsprachenunterricht verfasst oder abgewandelt werden und dabei stets das sprachliche Level der Lernenden im Auge haben, werden ungenormte, also original-authentische Texte nicht bearbeitet. Die so genannten scripted-texts werden in Studioqualität ohne Störgeräusche aufgezeichnet und sind nicht spontan oder natürlich. Jene ohne auf den Fremdsprachenunterricht abgestimmtes Drehbuch sind authentisch und enthalten Fehler, Störgeräusche, ungeplante Pausen etc.

Solmecke zählt darüber hinaus drei Kriterien auf, die helfen können einen Hörtext allgemein als geeignet oder ungeeignet einzustufen. Diese sind lernerbezogene, textbezogene und lernzielbezogene Kriterien und beziehen sich auf Inhalt, Thema, Informationsdichte, Sprachvarietät, Schwierigkeit, Geschwindigkeit, Umfang, Leistungsstand, Textart, Verarbeitungsmöglichkeit und Lernziel. In allen drei Kriterienbereichen ist die Notwendigkeit der Authentizität und Didaktisierung zu analysieren um stets einen jeweils geeigneten Hörtext auszuwählen. (Solmecke 1993: 40-44)

## **8.5 Relevanz für die Fremdsprachenkompetenz**

Leider bekommt im heutigen Fremdsprachenunterricht das Hörverstehen noch nicht die notwendige Aufmerksamkeit. Speziell im Anfängerunterricht sollte der Fokus auf die rezeptiven Fähigkeiten gelegt werden und das Hörverstehen sollte demnach plan- und regelmäßig trainiert werden. Dazu gehört jedoch nicht das Anhören eines Textes und darauffolgend das Beantworten von geschlossenen Fragen, denn die kommunikative Kompetenz ist geprägt durch integrative Schulung der unterschiedlichen Fertigkeiten. (Lütge 2010: 103)

Wie bereits in Kapitel 1 in Punkt 2 erwähnt, ist Sprache die Grundlage sozialen Handelns und ihr funktionaler Ansatz hat als Ziel, die Lernenden zum Realisieren und Verstehen von Sprechakten zu befähigen, damit diese dann auch in komplexeren Alltagssituationen erfolgreich angewendet werden können. (Küster 2009: 45)

Ziel des Fremdsprachenunterrichts sollte es sein, die Lernenden auf eine kommunikative Weise zu lehren, sodass diese dann auch im realen alltäglichen Leben fähig sind, sich in verschiedensten Situationen in dieser Fremdsprache zurecht zu finden und in einem gewissen Maße erfolgreich kommunizieren können und dazu

gehört auch erfolgreiches Hörverstehen. Im Unterricht wird meist nur vereinfachtes, absolut fiktionales Hörverstehen trainiert. Da dies absolut nicht zielführend ist, sollten vorwiegend authentische Hörtexte im Unterricht verwendet werden, um die außerschulische Fremdsprachenkompetenz der Lernenden zu erhöhen. (Huneke&Steinig 2010: 111) Buttaroni&Knapp heben zur Bedeutung des Hörverstehens im Fremdsprachenerwerb erneut den hohen Stellenwert von authentischen Hörtexten hervor, ohne die es unmöglich ist, die außerschulische Fremdsprachenkompetenz der Lernenden erfolgreich zu trainieren. (Buttaroni&Knapp 1988: 13)

Hörverstehen ist im alltäglichen Leben die am meisten verwendete sprachliche Fertigkeit und hat somit enorme Relevanz für die fremdsprachliche und auch muttersprachliche Kompetenz. *„Wer heute eine Fremdsprache lernt, sei es innerhalb oder außerhalb des Unterrichts, findet in aller Regel über das Hören Zugang zu ihr“* (Solmecke 2010: 969).

In Bezug auf die Notwendigkeit der Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht ist darüber hinaus zu sagen, dass Hörverstehen Voraussetzung für das Sprechen ist. Ohne Hörverstehen ist es beinahe unmöglich, eine fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln. (Solmecke 1992 & Vogel 1984, zit. nach Eschbacher 2010: 29) Es ist also sowohl für korrekte Aussprache als auch für erfolgreiche mündliche Interaktion unverzichtbar. Hörverstehen trägt ebenfalls dazu bei, grammatische und orthographische Schwierigkeiten und Fehler zu beseitigen, da ein Sprachgefühl aufgebaut werden kann, wodurch es den Lernenden leichter fällt Richtiges von Falschem zu differenzieren. (Glaboniat 1993, zit. nach Eschbacher 2010: 30)

## 9. Unterschiede zum Hör-Seh-Verstehen

Vereinfacht gesehen geht es darum, dass Lernende zugleich auditiven und visuellen Input bekommen und diese gleichzeitig verarbeiten müssen. Wie bereits in Kapitel 1 Punkt 3 beschrieben, ist die Psycholinguistik jedoch der Ansicht, dass mit dem Hör-Seh-Verstehen nicht nur die verkürzte Interpretation des Ansehen eines Filmes mit gleichzeitigem visuellen und auditiven Input gemeint ist, sondern dass die Kombination aus Hörverstehen und bildlichem Sehen doppelt so stark dieses kombinierte Verstehen fördert. (Meißner 2010: 78)

Fäcke beschreibt das Hör-Seh-Verstehen als zusätzliche Dimension des Hörverstehens. Sie wiederum definiert es schlicht und einfach als Kombination auditiver und visueller Anteile. Aufgrund ständiger Präsenz digitaler Medien im modernen alltäglichen Leben sollte dem Hör-Seh-Verstehen ein angemessener Anteil im Unterricht eingeräumt werden. Beim Hörverstehen im fremdsprachlichen Spanischlernen kann das Erfassen von Zusammenhängen aufgrund von zusätzlichen bzw. kombinierten Bildinputs für die Lernenden enorm vereinfacht werden. (Fäcke 2011: 122) Ein Unterschied bzw. eine Problematik taucht jedoch laut Decke-Cornill&Küster im Bereich der gleichzeitigen Verarbeitung auditiver und visueller Impulse auf. Sie können zwar eine Hilfe bei der „*sprachlichen Entschlüsselung*“ sein, jedoch auch umgekehrt negative Folgen haben und eine Überforderung aufgrund „*Interferenzen und kognitiver Überlastungen*“ (Decke-Cornill&Küster 2010: 183) darstellen.

Da das Hör-Seh-Verstehen bei Lernzielüberprüfungen eine sehr geringe Relevanz hat, wird ihm leider im fremdsprachlichen Unterricht oft ein zu geringer Stellenwert zugeschrieben. Dies beschreiben auch Decke-Cornill&Küster als fatal, denn in der alltäglichen Kommunikation in der modernen Welt gibt es kaum Personen, mit Ausnahme von krankheitlich beeinträchtigten, die ohne Hör-Seh-Verstehen auskommen. (Decke-Cornill&Küster 2010: 181) Dem Hörverstehen und dem Hör-Seh-Verstehen ist gemein, dass sie zwar rezeptive, nicht aber passive Fertigkeiten sind. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass Weltwissen und Vorwissen, wie auch beim Hörverstehen, beim Hör-Seh-Verstehen unverzichtbar sind. (Decke-Cornill&Küster 2010: 181-182)

Die Mehrdimensionalität des Hör-Seh-Verstehens entsteht aus der Kombination des Hörverstehens und Sehverstehens, wie Thaler (2007) in einer übersichtlichen Tabelle zusammengefasst hat:

Hörverstehen	Sehverstehen
<p>Allgemeine Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Weltwissen</li> <li>- Soziokulturelles Wissen</li> </ul> <p>Linguistische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Phonetisch-phonologische Kompetenz</li> <li>- Lexikalische Kompetenz</li> <li>- Grammatikalische Kompetenz</li> <li>- Semantische Kompetenz</li> </ul> <p>Soziolinguistische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Register</li> <li>- Varietäten</li> <li>- Höflichkeitskonventionen</li> </ul> <p>Pragmatische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diskurskompetenz</li> <li>- Schemakompetenz</li> <li>- Funktionale Kompetenz</li> </ul> <p>Deutung prosodischer Mittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stimmqualität</li> <li>- Stimmhöhe</li> <li>- Lautstärke</li> <li>- Länge</li> </ul>	<p>Verstehen von Handlungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktivitäten</li> <li>- Demonstrieren</li> <li>- Zeigen</li> </ul> <p>Dekodierung ikonischer Elemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilder</li> <li>- Landschaften</li> <li>- Objekte</li> </ul> <p>Deutung paralinguistischer Merkmale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestik</li> <li>- Mimik</li> <li>- Körperhaltung</li> <li>- Augenkontakt</li> <li>- Körperkontakt</li> <li>- Proxemik</li> </ul> <p>Verstehen kinematografischer Techniken:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kameraperspektiven, -bewegungen</li> <li>- Montage</li> <li>- Licht, Musik</li> </ul> <p>Weltwissen, soziokulturelles Wissen</p>

Tab. 4: Mehrdimensionalität des Hör-Seh-Verstehens (Thaler 2007, zit. nach Decke-Cornill&Küster 2010: 183)

In Anbetracht der Argumente über Vorwissen, Weltwissen und kulturelles Wissen von Buck, Solmecke, Eschbacher und Hörmann in Punkt 7.2.1 ist die doppelte Zuteilung von Weltwissen und soziokulturellem Wissen zum reinen Hörverstehen und zum Sehverstehen aus der Tabelle zur Mehrdimensionalität des Hör-Seh-Verstehens meiner Meinung nach absolut logisch. Beim reinen Hörverstehen benötigen die Hörer Weltwissen und soziokulturelles Wissen um die Inhalte antizipieren und interpretieren zu können. Beim Sehverstehen werden diese Wissensbereiche ebenfalls gebraucht, um kulturelle Unterschiede wie zum Beispiel Gestik oder Kleidung richtig einordnen zu können. Die audiovisuellen Medien und ihr Einsatz zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens oder auch des Hörverstehens werden in Punkt 9 behandelt.

## 10. Medieneinsatz

### 10.1 Arten von Medien

Der Zweck von Medien im fremdsprachlichen Unterricht ist, dass die Lehrkräfte ihre Vermittlungsaufgaben in die Tat umsetzen können. Sie werden in neue elektronische Medien, visuelle, audiovisuelle und auditive Medien untergliedert. Die übergeordnete Aufgabe aller Medien ist es authentischen Zugang zur Zielsprache zu schaffen, Wissen zu vermitteln und „*kommunikatives Handeln [zu] initiieren und regulieren*“ (Huneke&Steinig 2010: 205) und zwar zwischen zwei verschiedenen Instanzen. Diese sind entweder Lehrkräfte und Lernende, Unterricht und Lernende oder Lernende und Zielsprache inklusive dazugehörigem Kulturraum.

Decke-Cornill&Küster unterteilen die Medien in verschiedene Kategorien. Zusätzlich zur auditiven, audiovisuellen und visuellen Medienunterteilung beschreiben sie die Trennung in technische Geräte und personale Lehrkräfte oder in „*direkte Realien*“ und „*indirekte Abbildungen*“ (2010: 97) oder schließlich auch in original authentische und für den Unterricht didaktisierte Medien.

Bei der Auswahl geeigneter Medien sollten laut Huneke&Steinig einige Faktoren beachtet werden. Die Authentizität der Materialien ist ein enorm wichtiges Kriterium, denn nur so kann sichergestellt werden, dass der fremdsprachliche Unterricht den Lernenden kein realitätsfernes, didaktisiertes Bild vermittelt. Zweitens ist zu beachten, dass das sprachliche Niveau der Inhalte zu den Lernenden passt, es sollte daher weder zu hoch noch zu niedrig gewählt werden. Auch die Ausgeglichenheit von thematischem Vorwissen und neuen Informationen ist ein wesentliches Kriterium bei der Auswahl geeigneter Medien und Texte. Die verwendeten Medien sollten an die Seh- und Hörgewohnheiten der Lerner angepasst sein und bei neuen Varianten sollten die Lernenden davor und dabei entsprechend angewiesen werden. Ein bestimmter Offenheitsgrad der an verschiedenste Sinne anschließen lässt ist ebenfalls wichtig. Das sechste und letzte Merkmal ist der so genannte Appellcharakter, der die Fremdsprachenlernenden auffordert sich mit dem Medium und den Inhalten auseinanderzusetzen. (Huneke&Steinig 2010: 207)

## 10.2 Auditive Medien

Adamczak-Krysztofowicz (2010: 275) erwähnt die Notwendigkeit, die Einsatzmöglichkeiten von auditiven Medien auf das Unterrichtsziel abzustimmen. Sie sollten zu Hörstrategien hinführen oder eine davon schulen, den Lehr- und Lerninhalten genügen und auch auf die Sprachkompetenz der Lernenden abgestimmt sein.

Das erste Beispiel für rein auditive Medien ist der gute alte Kassettenrekorder. Er war bis vor einigen Jahren das meistverwendete Medium, um das Hörverstehen mittels Hörtexten zu trainieren. Die Aufnahmen waren auf bestimmte Niveaustufen abgestimmt und sollten auf das fremdsprachliche Leben außerhalb der Schule vorbereiten. Dies erfolgte durch eine Mischung von authentischen übernommenen und didaktisch produzierten Hörtexten. Vor einigen Jahren wurde der Kassettenrekorder dann vom CD-Player abgelöst, der zwar die gleiche Funktion hat, nur das Verwenden von Kassetten veraltet war und aufgrund der steigenden Technisierung die modernere Version davon CDs waren. Die Lernenden müssen sich hier mit Inhalten von aufgezeichneten Nachrichten oder Telefondialogen bis hin zu Lautsprecherdurchsagen oder auch Musik auseinandersetzen. (Solmecke 2007: 421) Je nach Sprachkompetenz der Lernenden sind diese Hörtexte auf den Kassetten oder CDs mehr oder weniger authentisch oder vereinfacht. (Fäcke 2011: 121) Zu jedem modernen fremdsprachlichen Lehrwerk gibt es mittlerweile dazugehörige CDs und auch schon vorgegebene Aufgabenstellungen sind dazu im Lehrbuch enthalten und sind sogar notwendig für das Lösen bzw. Bearbeiten der auditiven Höraufgaben bzw. Hörtexte. (Freudenstein 2007: 398) Das Sprachlabor, welches heute nur mehr selten im schulischen Unterricht verwendet wird, ist ähnlich wie Tonbandaufnahmen und CDs, bietet jedoch eine Reihe von Vorteilen. Durch die Verwendung von Kopfhörern wird die gleiche akustische Qualität für alle Lernenden ermöglicht. Dadurch, dass jeder Lernende einen individuellen von der Lehrkraft festgelegten Hörtext bekommt, hat es weiters den Vorteil, unterschiedliche Schwierigkeitsstufen für alle Lernenden zu ermöglichen. Auch ein direktes Mikrofon mit Verbindungsmöglichkeit zur Lehrkraft gewährleistet, dass nicht alle Lernenden unterbrochen werden, sondern der Hörbetrieb ungestört weiterlaufen kann. (Solmecke 2007: 421-422)

Das Radio als authentisches Medium ist ebenfalls eine Möglichkeit ausschließlich das Hörverstehen zu schulen. Die Problematik, die hier auftauchen könnte, ist der Einsatz im Anfängerunterricht, da es hierfür kaum geeignete Radiosendungen oder

-ausschnitte gibt. Es gibt jedoch laut Solmecke spezielle Rundfunksendungen, die für den fremdsprachlichen Unterricht gemacht werden und dazu sogar passende Materialien gedruckt werden. Das Aufzeichnen dieser Radiosendungen ist jedoch von Vorteil, da sie nur selten in der passenden Unterrichtsstunde übertragen werden und auf diese Weise auch das mehrfache Abspielen ermöglicht wird. (Solmecke 2007: 422-423)

Im Fremdsprachenunterricht kann auch Musik für die verschiedensten Zwecke eingesetzt werden. Aufgrund von Interesse und emotionaler Bedeutung besonders für jugendliche Lernende ist es eine gute Möglichkeit dabei das Hörverstehen zu schulen. Die Lernenden interessieren sich meist auch für Inhalte der Musik und Lieder, die sie gerne hören. Bei der rezeptiven Verarbeitung der Fremdsprache werden das gesamte sprachliche und auch das Weltwissen aktiviert, woraus sich dann weiters das Verstehen der gehörten Inhalte ergibt. Dieser Vorgang ist nicht ganz einfach, da aufgrund von regionalen oder soziologischen Varietäten das Hörverstehen besonders für nicht muttersprachliche Sprecher erschwert wird. (Grünewald 2009b: 162)

Sowohl Grünewald (2009b: 182-183) als auch Stork (2012: 5-9) beschreiben den sinnvollen Einsatz von Podcasts im fremdsprachlichen Unterricht. Diese modernen „Tondateien“ haben technisches und didaktisches Potential und es gibt davon Audio- oder Videoaufnahmen. In Bezug auf Audio-Podcasts beschreiben die beiden Autoren deren Vorteile, sie können als Hausaufgaben genutzt werden, wenn davor den Lernenden der selbstständige Umgang damit vermittelt worden ist. Gerade im Zeitalter der Smartphones und Mp3-Player sind sie eine ausgezeichnete Möglichkeit sie den Lernenden schmackhaft zu machen und sie zu motivieren, auch außerhalb des Unterrichts diese Möglichkeit des Fremdsprachenkontakts zu nutzen.

### **10.3 Audiovisuelle Medien**

Es gibt darüber hinaus audiovisuelle Medien, welche im Unterricht oft nicht nur explizit zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens, sondern auch zum Trainieren des Hörverstehens eingesetzt werden. Bezüglich der Auswahl und Verwendung audiovisueller Medien zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens unterteilt Raabe sie in Prozessmedien und Produktmedien. Bei Prozessmedien handelt es sich um Sprechakte, die zur selben Zeit übertragen werden wie sie konsumiert werden, beispielsweise die Nachrichten. Schauen und hören die Lernenden jedoch ein aufgezeichnetes Video wird dies in die Kategorie Produktmedium eingeteilt. Die zweite

Art von Medien ist für den audiovisuellen Einsatz im fremdsprachlichen Unterricht praktischer und der große Vorteil ist die Zeitunabhängigkeit. Beide ermöglichen jedoch aktuelle und vor allem authentische audiovisuelle Inputs zur Schulung des Hörverstehens und zwar konkret des Hör-Seh-Verstehens. (Raabe 2007: 423)

Mögliche auftretende Problematiken können einerseits das passive Konsumieren von Informationen seitens der Lernenden und andererseits die höhere Einprägsamkeit von visuellen gegenüber sprachlichen Informationen sein, wodurch der auditive Input in vielen Fällen zu kurz kommt. (Raabe 2007: 424) Diese konkreten Kritikpunkte kommen beim Schulen des reinen Hörverstehens nicht vor, weshalb im Unterricht ein ausgeglichenes Verhältnis bei der Schulung der beiden Fertigkeiten sehr stark von Vorteil ist.

Ein seit den 1980er Jahren häufig verwendetes Medium ist der Film. Seien es Kurzfilme, Spielfilme, Dokumentationen oder Ausschnitte von Filmen, alle eignen sich optimal um das Hör-Seh-Verstehen zu schulen. Die Mehrheit davon ist authentisch, weshalb das Sprechtempo jenem der spanischen Muttersprache-Sprecher entspricht, verschiedene Varietäten auftreten können, mit stimmlichen Überlagerungen und Störgeräuschen. Das Ziel kann entweder das Grobverstehen des gesamten Films oder Detailverstehen einzelner Schlüsselszenen sein. Weiterverarbeitungsmöglichkeiten des Films und die dabei integrierte Überprüfung des Hörverstehens können das Verfassen von Inhaltsangaben, kooperatives Erschließen eines konkreten Ausschnitts oder auch die Verarbeitung von landeskundlichen Inhalten sein. (Decke-Cornill&Küster 2010: 101-102)

Nicht zu vergessen sind natürlich auch Computer und Internet. Diese beiden Medien prägen die moderne Gesellschaft durch ihre innovativen Kommunikationsweisen und sind deshalb auch im Unterricht ein unverzichtbarer Bestandteil geworden. Was das Hör-Seh-Verstehen betrifft gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten, wie der Computer und das Internet zu dessen Schulung eingesetzt werden können. Auf den Homepages verschiedener Zeitungen, Radio- oder Fernsehsender gibt es zusätzlich zu geschriebenen Texten auch auditive und audiovisuelle Materialien. (Grünwald 2009b: 174-175) Es gibt im Internet sowohl authentische als auch didaktische Unterlagen, didaktische Materialien sind in manchen Fällen kostenpflichtig, authentische Hörtexte sind nur ein kleiner Anteil der digitalen online Materialien, dafür jedoch meist kostenlos. Der große Vorteil des Internets ist die geografische Unabhängigkeit, denn es können auch aus weit entfernten Ländern authentische, zielsprachliche Materialien bezogen werden. (Rösler 2010: 286)

Personalisierte authentische Medien zur Schulung des Hörverstehens und Hör-Seh-Verstehens sind ebenfalls eine Möglichkeit, beispielsweise Fremdsprachentandems mit „nativos“ oder der Einsatz von Muttersprache-Sprechern als Sprachassistenten im Unterricht. Fremdsprachentandems mit Personen aus einer Region der Zielsprache, welche die Muttersprache der Lernenden ebenfalls als Fremdsprache lernen, müssen nicht unbedingt persönlich gehalten werden, da dies oft organisatorische Schwierigkeiten mit sich bringt. Aufgrund neuer Technologien ist es jedoch möglich, diesen Fremdsprachenaustausch auch über das Internet zu führen. Live-Chats mit oder ohne Videoanteil sind hier die beste Möglichkeit. (Decke-Cornill&Küster 2010: 105-106)

## 11. Schwierigkeiten, Fehler und Bewertung

### 11.1 Mögliche Schwierigkeiten und häufige Fehlerquellen

Wie bereits in Punkt 6.1 (Lütge 2010: 104) erwähnt, wird im Gegensatz zum Leseverstehen beim Hörverstehen die Geschwindigkeit des Hörens und der damit verbundenen Textverarbeitung nicht selbst gewählt. Dies kann deshalb leider schnell zur Frustration der Lernenden führen, wenn diese den Eindruck bekommen, von einem Hörtext absolut gar nichts verstanden zu haben. Auch der Versuch einzelne Worte additiv zu übersetzen kann den ganzheitlichen Verstehensvorgang verkomplizieren.

Die Lehrkraft ist dafür verantwortlich, die Lernenden zum erfolgreichen Verarbeiten eines Hörtextes hinzuführen. Dazu gehört unter anderem das konkrete Informieren über die Höraufgabe und Vermitteln von passenden Hörstrategien. Werden Art und Länge des Hörtextes und die darauffolgende Aufgabenstellung nicht im Vorhinein geklärt kann es zu groben Schwierigkeiten kommen, denn *„eine zehnhsekündige Lautsprecherdurchsage am Bahnhof unterscheidet sich erheblich von einer fünfminütigen Radiosendung“* (Lütge 2010: 104-105).

Wilson unterteilt die möglichen Schwierigkeiten beim Hörverstehen in vier Kategorien, *„characteristics of the message, the delivery, the listener and the environment“* (Wilson 2009: 12). Die erste, die Schwierigkeit der Mitteilung, bedeutet, dass das unbekannte Vokabular, die Sprechgeschwindigkeit, komplexe Grammatikstrukturen, Aussprache und Dialekt, sowie Thema, kultureller Zugang und andere nicht linguistische Eigenschaften das Hören und Verstehen der Hörer beeinflussen. (Wilson 2009: 13) Solmecke (2010: 970) berichtet ebenfalls über die Problematik des zu hohen Sprechtempos, welches speziell die Lernenden im Anfängerunterricht überfordert und dadurch möglicherweise von Anfang an die Motivation für erfolgreiches Hörverstehen erstickt. Beim Hörverstehen kann das Sprechtempo vom Hörer im Normalfall nicht selbst gewählt werden und Sprachanfänger benötigen ohnehin mehr Zeit für den Verstehensvorgang und das Nachdenken als fortgeschrittene Lerner. Er spricht auch die Aussprache und die Sprachvarietäten an, welche den Verstehensvorgang und das Identifizieren von Vokabeln und grammatischen Strukturen erschwert. Da diese beiden jedoch einen wesentlichen Bestandteil der Authentizität darstellen, sollten die Lernenden von Anfang an und Stück für Stück daran gewöhnt werden. Auch bei Glaboniat sind das Thema (2008: 55), die Lexik (2008: 56) und der Soziolekt und die

Standardvarietät (2008: 58) als wesentliche Schwierigkeiten und Fehlerquellen angeführt. Alltägliche Themen, die den Interessen der Lernenden entsprechen, sind selten problematisch, mit steigendem Vokabelniveau und spezialisierten Themen wird der Hörtext jedoch umso komplexer.

Die zweite, die Schwierigkeit der Vortragsweise nach Wilson, ist unterteilt in einseitiges Hören, bei dem der Hörer keinen Einfluss auf die gehörte Konversation hat und reziprokes Hören, bei dem der Hörer im Zweifelsfall nachfragen kann, also direkt an dem Gespräch beteiligt ist. Das einseitige Hören ist um einiges schwieriger, da der Hörer keinerlei Einfluss auf das Gesagte hat, wie beispielsweise Geschwindigkeitsregulierung oder Wiederholung einer Phrase. Beide Hörarten der Vortragsweise beinhalten auch die Schwierigkeit der Gesprächsdauer, bei längerer Dauer lässt die Aufmerksamkeit der Hörer vermutlich nach, die Schwierigkeit der Sprecheranzahl, je höher diese, desto komplexer und unübersichtlicher ist die Konversation, und die Schwierigkeit des Akzents und der sprachlichen Varietät, sind Hörer an eine bestimmte Weise einer Sprache gewöhnt, wird es ihnen schwer fallen Varietäten zu verstehen, die sehr stark von dieser oder der Standardsprache abweichen. (Wilson 2009: 13) Auch Glaboniat betont den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und sie unterteilt die Schwierigkeitsgrade der Hörtexte in sechs Arten:

- „*spontan gesprochene, unvorbereitete Texte*“ (Glaboniat 2008: 58): Ausschnitte realer Kommunikation, auf den Hörer wird keine Rücksicht genommen
- „*spontan gesprochene, aber vorbereitete Texte*“ (Glaboniat 2008: 59): z.B. Interviews oder Diskussionen, einige Inhalte wurden bereits vorher grob überlegt, weshalb diese Texte einfacher zu verstehen sind als spontan gesprochene, unvorbereitete Texte
- „*nicht spontan gesprochene, aber auch nicht auswendig gelernte Texte*“ (Glaboniat 2008: 59): diese kommen in der Realität am häufigsten vor, jedoch fehlen viele Anteile, welche das Hörverstehen im Unterricht erleichtern, eine Ausnahme sind jedoch Ansprachen, da sie Pausen, Selbstverbesserungen etc. beinhalten
- „*geschriebene Texte, die gesprochen werden*“ (Glaboniat 2008: 59): enthalten zwar noch Komponenten der mündlichen Sprache, werden jedoch meist eher vorgelesen als vorgetragen

- „*nicht spontan gesprochene, auswendig gelernte Texte*“ (Glaboniat 2008: 59-60): dazu gehören Theaterstücke, Hörspiele und andere Textsorten, sie sind eher unrealistisch, da sie den Regeln von spontaner mündlicher Kommunikation widersprechen, aufgrund des Unterhaltungscharakters steigern sie jedoch die Motivation der Hörer/Lernenden
- „*geschriebene Texte, die (vor)gelesen werden*“ (Glaboniat 2008: 60): Hörbücher oder Lesungstexte sind aufgrund des eigentlichen Zwecks des Lesens prinzipiell sehr schwer zu verstehen

Auch die dritte Form der Schwierigkeit nach Wilson (2009: 14), die Schwierigkeiten des Hörers, sind ein wesentlicher Aspekt, welcher nicht selten eine große Problematik darstellt. Motivation, Konzentration und Interesse des Hörers haben großen Einfluss auf erfolgreiches Hörverstehen und auch der akustische bzw. physiologische Faktor spielt dabei eine Rolle. Ältere Hörer oder jene mit Hörbeeinträchtigung haben oft Schwierigkeiten mit erfolgreichem und korrektem Hörverstehen. Glaboniat stuft die Dauer von Hörtexten ebenfalls als mögliche Schwierigkeit seitens der Lernenden ein. Sie betont jedoch, dass kürzer nicht immer besser oder einfacher ist, da längere Texte wegen der „*höheren Redundanz*“ und „*verringerten Informationsdichte*“ (2008: 61) leichter und verständlicher sind. Solmecke (2010: 970-972) betont mehrfach, dass die Überforderung der Hörer in jeder Hinsicht zu Motivations- und deshalb auch Konzentrationsverlust führt. Die Lernenden werden unter Druck gesetzt und dadurch steigt auch ihr Stresspegel, weshalb vor allem im fremdsprachlichen Anfängerunterricht Lernende oft „das Handtuch werfen“.

Zu guter Letzt gibt es die Probleme in Bezug auf die Umwelt bzw. Hörumgebung. Hintergrund- und Störgeräusche, zu hohe und daher ermüdende Zimmertemperatur und schlechte Qualität der Aufnahme beeinträchtigen das Hörverstehen der Hörer ebenfalls. Lerner, die sich weit entfernt von der Quelle des Hörtextes oder vom Gespräch befinden, haben ebenfalls einen Nachteil. (Wilson 2009: 14-15) Glaboniat definiert die Geräuschkulisse als „*außersprachliche, aber textimmanente Hintergrundgeräusche [...] die eine Kommunikationssituation beschreiben bzw. untermalen*“ (2008: 60). Sie können das Einordnen in eine Situation erleichtern, wenn jedoch die Störgeräusche dominieren, wird die Qualität des Hörtextes verringert und das Hörverstehen erschwert. (2008: 61)

Das akustische Gedächtnis ist ein Teil des Hörverstehensvorgangs, der ebenfalls zu Problemen führen kann. Zwischen der Phase des „*Aufbaus von Gedächtnisstrukturen*“ und der „*Reaktivierungsphase [...] funktionsfähiger Muster*“ (Lindner 1977: 61) wird hier konkret differenziert. Die Aufgabe des Kurzzeitgedächtnisses ist wie folgt definiert:

*„Jeder Reizfolgestrom ist zeitlich erstreckt. Vor der Auswertung muß der Aufbau der Zeichenfolge einer Nachricht simultan überschaubar gemacht werden. Das geschieht durch ein Kurzzeitgedächtnis, das Reizeinflüsse über eine kurze Zeitspanne aufbewahrt. Sie werden danach gelöscht oder in das Langzeitgedächtnis übernommen.“*

(Klix 1971, zit. nach Lindner 1977: 61)

Die Behaltenskapazität ist aus diesem Grund in L2 geringer und hat eine kürzere Zeitspanne. (Neuf-Münkel 1992 zit. nach Vrabl 2008: 66) Dies hängt mit dem akustischen Gedächtnis zusammen, da L2 Lernende aufgrund mangelnder Vokabelkenntnisse nur in begrenzter Menge und Länge Phrasen verstehen und behalten können, da es ihnen nicht so leicht wie in L1 möglich ist, durch Zusammenhänge das akustische Gedächtnis gleich lange zu beanspruchen wie in L1.

Die in Punkt 6.5 beschriebenen Unterschiede zwischen dem Hörverstehen in L1 und L2 sind ebenfalls mögliche Ursachen für Schwierigkeiten und Fehler beim Hörverstehen. Die Perzeption ist speziell im Anfängerunterricht stark durch die L1 der Lernenden geprägt. (Vrabl 2008: 67) „*Die muttersprachliche Wahrnehmungsbasis wirkt [...], wie ein Filter, und läßt nur solche Formen passieren, die zu hören und zu verstehen man gewohnt ist*“ (Hirschfeld 1992, zit. nach Vrabl 2008: 67). Die von Buck (2002: 48) erwähnten Interferenzen mit der L1 sind ebenfalls häufige Fehler beim L2 Hörverstehen. Ursachen für Fehler sind bei L2 Lernern zusätzlich zu mangelndem Interesse auch noch der Mangel linguistischer und soziokultureller Kenntnisse der Fremdsprache. Solmecke (2010: 970-971) erwähnt in diesem Zusammenhang auch das Antizipieren und Inferieren. In der L1 erfolgt das Erschließen der nicht verstandenen Teile durch die verstandenen Inhalte automatisch und auch durch das Ankündigen von Inhalten antizipieren die L1-Hörer darauffolgende Textteile, wodurch das Hörverstehen erleichtert wird. Leider wird diese Fähigkeit von vielen Lernenden nicht von Anfang an beim Erlernen einer Fremdsprache eingesetzt, was wiederum den fremdsprachlichen Lernprozess verlangsamt.

## 11.2 Testen und Bewerten mündlicher rezeptiver Leistungen

Das Testen und Bewerten von Verstehensleistungen ist definitiv nicht immer einfach. Solmecke betont diesbezüglich die Interaktion zwischen Hörer und Text, welche durch das kulturelle Wissen, Vor- und Weltwissen der Hörer gelenkt wird. Er kritisiert auch die oft geforderte „Wort-für-Wort“-Wiedergabe von Hörtextteilen mittels Verständnisfragen, welche *„keineswegs eine Überprüfung der Verstehensleistung [darstellt], zumal sie Verstehen überhaupt nicht voraussetzt“* (Solmecke 1993: 105). Auch Anderson&Lynch betonen, dass die Kontrolle des Hörverstehens nicht auf dem im-Gedächtnis-Behalten basieren darf, da es sonst zu einem *„tape recorder view of listening“* (Anderson&Lynch 1997, zit. nach Vrabl 2008: 25) kommt.

Solmecke ist auch der Ansicht, Textverständnis sei nicht messbar oder kontrollierbar, sondern nur das Lösen von textbezogenen Aufgaben, da diese konkret vorschreiben, welche Teile verstanden werden müssen. (Solmecke 1993: 106)

Die *„Überprüfung und Kontrolle des Hörverstehens“* spricht auch Vrabl (2008: 24) an. Eine Problematik dabei ist die geschlossene Aufgabenstellung, welche nicht das tatsächliche Hörverstehen und die Textbedeutung abprüft, speziell bei Hörtexten von Schulbüchern gibt es nämlich nur Fragestellungen und Aufgaben, die ausschließlich richtige oder falsche Antworten beinhalten, damit die Problematik der eindeutigen Korrektur der Lehrkraft wegfällt.

Die Lernfortschritte bzw. der Leistungsstand der Lerner sollten jedoch auf jeden Fall regelmäßig festgestellt werden, unter anderem, um im Stande zu sein, auf mögliche Lücken adäquat zu reagieren. Solmecke schlägt dazu vor, *„punktuellen Tests“* durchzuführen oder *„die Beobachtung der Lernenden und ihrer unterrichtlichen Tätigkeiten“* (1993: 106). Beide Varianten ermöglichen die Leistungsfeststellung auf unterschiedliche Weise, die Beobachtung beispielsweise birgt die Schwierigkeit der hohen Schüleranzahl, die Tests prüfen hingegen nur konkrete Inhalte der Hörtexte ab. (Solmecke 1993: 106) Auch Fäcke schreibt in Bezug auf die Evaluation des Hörverstehens: *„Das Hörverstehen selbst ist nicht direkt beobachtbar und kann nur durch Rückschlüsse aus dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler rekonstruiert werden“* (Fäcke 2010a: 239). Rampillon sieht eine weitere Möglichkeit der Überprüfung des Hörverstehens und zwar mündliche Produktion als sprachliche Reaktion auf einen gehörten Input. (Rampillon 1985, zit. nach Vrabl 2008: 25)

Das Hörverstehen sollte laut Fäcke isoliert geprüft werden und „*multiple-choice Tests*“, „*Wahr/Falsch-Aufgaben*“ oder „*kurze Antworten*“ (2010a: 239) sollten den überwiegenden Teil der Überprüfungsaufgaben ausmachen. Sie gibt zur Leistungsbeurteilung des Hörverstehens ein praktisches Beispiel zu einer Durchsage auf einem Bahnhof als Hörtext und Fragen werden zu den im gesprochenen Text erwähnten Uhrzeiten auf multiple-choice Basis gestellt, da dies eine eindeutige Antwort erfordert. (Fäcke 2010a: 239) Hier ist meines Erachtens erneut der Praxisbezug zum gesteuerten Fremdsprachenerwerb erkennbar, da diese Form der geschlossenen Aufgabenformate und Inhaltsüberprüfung zwar nicht für das reale Leben sinnvoll ist oder das Hörverstehen schult, jedoch aber eindeutig zu bewerten ist, was im schulischen Unterricht Vorrang hat.

## Zusammenfassung

Das Hörverstehen ist Grundbedingung für jede Art von sprachlicher Kommunikation, weshalb es in den verschiedensten Kommunikationsvorgängen eine sehr bedeutende Rolle hat. Diese sehr komplexe Fertigkeit setzt sich aus den physiologischen Prozessen des Hörens und den mentalen Prozessen des Verstehens zusammen, wobei Zuhören Grundlage für das Verstehen und Hören Voraussetzung für das Zuhören ist.

Im Fremdsprachenunterricht hat das Hörverstehen von Anfang an eine große Bedeutung, da das Hören und dabei Aufbauen eines mentalen Lexikons auch die Voraussetzung für erfolgreiches Anwenden anderer Fertigkeiten, wie zum Beispiel das Sprechen ist. Im L1 und L2 Sprachenerwerb gibt es beim Hörverstehen einige Unterschiede. Während bei L1 Lernenden die Ursache für Fehler mangelnde Aufmerksamkeit und Desinteresse sind, kommt bei L2 Lernern noch der Faktor fehlender Kenntnisse hinzu. Auch in der Behaltenskapazität gibt es einen groben Unterschied, während in der L1 aufgrund der Sprachbeherrschung für die gehörten Phrasen Zusammenhänge geschaffen werden können, um sich mehr Infos zu merken, ist es L2 Lernenden aufgrund mangelnder Vokabelkenntnisse nur in begrenzter Menge möglich Phrasen aufzunehmen. Ein Unterschied zwischen Hör- und Leseverstehen ist jener, dass der Leser die Geschwindigkeit selbst wählen kann, beim Hörverstehen wird diese jedoch durch den Sprecher vorgegeben. Darüber hinaus kann beim Hörverstehen, anders als beim Leseverstehen, der Text auch nicht visuell in Sinnabschnitte gegliedert werden.

Die Ziele des Hörverstehens sind nach Schumann (2009b) Globalverstehen, selektives Verstehen und Detailverstehen, wobei sich Begriffswahl und Definitionen überwiegend mit den anderen Autoren decken. Hörstrategien sind ebenfalls ein Schlüsselwort, welches im Fremdsprachenunterricht unverzichtbar ist. Das Wegkommen vom „Wort-für-Wort“-Verstehen, das eigene Entwickeln von Strategien zur Erleichterung des Hörverstehensprozesses seitens der Lernenden, die Konzentration auf verstandene Inhalte beim Erschließen des Hörtextes, Inferenz und Antizipation gehören hier dazu. Die Notwendigkeit von Vorwissen und Weltwissen, neben fremdsprachlichem Wissen, ist auch nicht zu vergessen, wenn es um erfolgreiches Verstehen und Interpretieren von Hörtexten geht. Andernfalls wäre ein Anknüpfen an den Gesprächspartner oder ein korrektes Interpretieren von Aussagen nicht möglich. Die methodischen Phasen des Hörverstehens im

Fremdsprachenunterricht gliedern den Hörverstehensvorgang und die dazugehörigen Aufgabenstellungen in drei Teile, „pre-audición“, „audición general“ und „post-audición“.

Die Relevanz von Authentizität bei der Auswahl geeigneter Hörtexte für den fremdsprachlichen Unterricht wurde ebenfalls diskutiert und auch die dabei auftretenden Schwierigkeiten beim Finden von angemessenen authentischen Hörtexten für den Anfängerunterricht. Hörverstehen ist für die außerschulische Fremdsprachenkompetenz unverzichtbar, denn Ziel des Fremdsprachenunterrichts sollte es sein, die Lernenden auf das reale, alltägliche Leben vorzubereiten und sie zu befähigen, sich in verschiedensten Situationen in dieser Fremdsprache zurecht zu finden und ausreichend erfolgreich kommunizieren zu können.

Das Hör-Seh-Verstehen als erweiterte Dimension des Hörverstehens, die möglichen Probleme bei gleichzeitiger Verarbeitung auditiver und visueller Inputs wurde auch besprochen bzw. der Zwiespalt zwischen Verkomplizierung und Vereinfachung, da bei fehlendem Verstehen auditiver Inhalte die notwendigen Informationen aus dem visuellen Kanal bezogen werden können. Die auditiven und audiovisuellen Medien im Wandel der Zeit wurden erwähnt und beschrieben, von Kassettenrekorder über CD-Player bis zu Podcasts oder von Filmen über Computer und Internet bis hin zu personalisierten, authentischen Medien.

Mögliche Schwierigkeiten und Probleme, unter anderem die vier Schwierigkeitskategorien beim Hörverstehen nach Wilson (2009), die Schwierigkeiten der Mitteilung (Sprechgeschwindigkeit, Aussprache, Thema, Dialekt...), die Schwierigkeiten der Vermittlung (Gesprächsdauer, Sprecheranzahl...), die Schwierigkeiten des Hörers (Motivation, Konzentration, Interesse...) und die Schwierigkeiten der Umgebung (Geräuschkulisse, Störgeräusche, Aufnahmequalität...) wurden ebenfalls beschrieben. Die Schwierigkeit bei und Kritik an der Leistungsbeurteilung von Hörverstehensleistungen sind komplex und gehen von Vorteilen und Nachteilen der verschiedenen Überprüfungsformen über die Vielzahl negativer Aspekte an geschlossenen Aufgabenformaten bis hin zur eigentlichen Unmöglichkeit des Beobachtens und Messens des Hörverstehens, da eigentlich stets nur die Textbedeutung abgeprüft wird.

## Kapitel 3

### Praxisteil

## 12. Experteninterviews

### 12.1 Relevanz

Um einen Praxisbezug zum Hörverstehen als Teilfertigkeit der mündlichen Kommunikation im spanischen Fremdsprachenunterricht herzustellen, habe ich Interviews mit Lehrkräften geführt. Im Praxisteil dieser Arbeit soll die reale Situation zum fremdsprachlichen Hörverstehen anhand der Aussagen der Experteninterviews dargestellt werden. Die Inhalte der Interviews werden danach miteinander verglichen und auch ein kurzer Abgleich mit den theoretischen Inhalten aus Kapitel 1 und 2 soll erfolgen. Der Vergleich verschiedener Aussagen der Experten ist insofern relevant, als es nicht eine „korrekte“ Methode oder die „richtige“ Antwort gibt, da jede Lehrkraft unterschiedliche Ansichten und Vorlieben hat, wie sie den Lernenden erfolgreiches Hörverstehen vermittelt, wobei ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden sollte, ob beispielsweise Leistungsbeurteilung oder Differenzierung zwischen Hörverstehen und Hör-Seh-Verstehen notwendig ist. Der Theorie-Praxis-Abgleich ist ebenfalls von Bedeutung, da in der fachdidaktischen und sprachwissenschaftlichen Literatur die Theorie möglicherweise plausibel und unterrichtsadäquat klingt, in Wirklichkeit jedoch möglicherweise nicht der praktischen Umsetzung entspricht.

### 12.2 Die Interviewpartner

Die sechs befragten Lehrkräfte sind alle weiblich und unterrichten an höherbildenden österreichischen Schulen Spanisch als Fremdsprache. Alle Interviewpartnerinnen haben Deutsch als Muttersprache und mindestens 3 Jahre Unterrichtserfahrung in Spanisch. Interviewpartnerin A besitzt 28 Jahre Unterrichtserfahrung und unterrichtet in einer BHS als zweites Fach Deutsch. Expertin B unterrichtet seit 3 Jahren Spanisch und Biologie in einer AHS. Interviewpartnerin C hat 17 Jahre Unterrichtserfahrung gesammelt, sowohl in einer AHS, als auch in einer BHS, und unterrichtet als weitere Fremdsprache auch Französisch. Lehrkraft D besitzt 10 Jahre Unterrichtserfahrung in Spanisch und hat an einer AHS auch stets Französisch unterrichtet. Interviewpartnerin E unterrichtet seit 9 Jahren Spanisch und Englisch an einer AHS. Expertin F ist seit 4 Jahren an einer AHS tätig und lehrt dort Spanisch und Deutsch.

## 12.3 Die Interviewfragen

### ***I. Welche Relevanz hat Ihrer Meinung nach die mündliche Kommunikation und speziell das Hörverstehen auf die Fremdsprachenkompetenz der Lernenden für das außerschulische Leben?***

Interviewpartnerin A beschreibt die mündliche Kommunikation als „*eminent wichtig*“, betont aber, dass das reine Hörverstehen in der realen, außerschulischen Kommunikation nur selten vorkommt, da es dort stets in Kombination mit dem Sprechen gebraucht wird, welches die andere Teilfertigkeit der mündlichen Kommunikation darstellt. Als Ausnahme, bei der nicht direkt verbal auf das Gesagte reagiert werden muss, nennt Expertin A das Beispiel einer Durchsage am Flughafen oder einer Sendung im Radio. In den meisten anderen Fällen sind Rückfragen möglich und auch das Interpretieren der Mimik und Gestik kann dabei hilfreich sein. Auch der große Unterschied zwischen dem Hörverstehen und seinen Zielen und Zwecken im Fremdsprachenunterricht bzw. im außerschulischen Leben wird betont und auch hervorgehoben, dass dabei unterschiedliche Kompetenzen notwendig sind. In Bezug auf die Einflüsse auf das Verständnis gesprochener Sprache nennt Interviewpartnerin A den Wortschatz, von welchem das Verständnis ihrer Meinung nach zum größten Teil abhängt.

Für Expertin B hat das Hörverstehen ebenfalls „*sehr große Relevanz*“, da es die Voraussetzung für interaktives Sprechen ist. Die Lernenden sollen geschult werden, speziell in alltäglichen Situationen auf gehörte, fremdsprachliche Texte bzw. Aussagen angemessen verbal reagieren zu können, da dies eines der wichtigsten Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts ist. Aus diesem Grund ist das Hörverstehenstraining und auch das aktive Anwenden in den lebenden Fremdsprachen ab dem ersten Lernjahr ein nicht zu vernachlässigender Schwerpunkt. Authentische Hörquellen, wie beispielsweise auch „*nativos*“ in Form von Sprachassistenten, Austauschschülern oder auch muttersprachliche Spanischsprecher, die in Österreich zur Schule gehen, sollten in den Unterricht miteingebunden werden, da die Lernenden so die reale Fremdsprache kennenlernen und auch „*wie ein nativo wirklich spricht*“.

Interviewpartnerin C sieht den Beginn der Schulung der fremdsprachlichen Kompetenz in den romanischen Sprachen (als L2, L3 bzw. L4), ebenso wie die Hörverstehenskompetenz, zum größten Teil im schulischen Unterricht. In den letzten Jahren haben sich laut Expertin C, auch aufgrund der Entwicklung der neuen Reifeprüfung, Ziele, Relevanz und Vermittlungsstrategien des Hörverstehens im

Fremdsprachenunterricht enorm verändert. Die Ziele der Hörverstehensschulung liegen somit eher im schulischen Unterricht und dem erfolgreichen Meistern der standardisierten Reifeprüfung am Ende der Schullaufbahn. Dadurch dass dies in der Schule nun das übergeordnete Ziel der Lernenden und meines Erachtens auch der Lehrenden ist, rückt die allgemeine, fremdsprachliche, mündliche Kompetenz für das außerschulische Leben vermutlich in den Hintergrund, besonders aufgrund der geschlossenen Aufgabenstellungen bei den standardisierten Hörverstehensüberprüfungen. Dies ist insofern schade, als, laut Interviewpartnerin C, das Hörverstehen in der täglichen Kommunikation, je nach Autorenquelle und Studie, mit einem Anteil von 30-45% ein sehr hohes Ausmaß annimmt.

Lehrkraft D antwortet auf diese Frage kurz und prägnant. Sie sieht das Hörverstehen durchaus als wichtig für das außerschulische Leben an, da ohne Verstehen des fremdsprachlichen Gesprächspartners keine erfolgreiche Kommunikation möglich ist. Sie nennt als authentisches Beispiel ein Telefongespräch mit einer spanischsprachigen Person, das auf Spanisch geführt werden muss, auch wenn sich die Fremdsprachenlernenden selbst gar nicht im Ausland befinden.

Expertin E beschreibt die Wichtigkeit des Hörverstehens mit einer „*an sich recht hohen Relevanz*“. Sie betont jedoch, dass die Schüler großen Respekt vor und eher wenig Motivation für Hörverstehensübungen haben, obwohl sie diese von Anfang an in einfacher Form in Schularbeiten und Tests einbaut. Die Schlussfolgerungen dieser Problematik führen im außerschulischen Leben dazu, dass fehlende fremdsprachliche Hörverstehenskompetenz auch erfolgreiche mündliche Kommunikation allgemein verkompliziert.

Für Interviewpartnerin F hat mündliche Kommunikation eine große Relevanz, da ihrer Ansicht nach eine Sprache gelernt wird, um sie zu sprechen und das Ziel nicht nur die Testformate und die Zentralmatura sind, welche „*auch in Spanisch bald kommt*“. Sie betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit von Auslandsaufenthalten, die auch mit der Schule im Rahmen einer Sprachwoche, bei der die Schüler im Optimalfall bei spanischsprachigen Gastfamilien untergebracht sind, erfolgen sollten. Das Zurechtkommen im fremdsprachlichen Alltag ist ein wichtiges Ziel des Unterrichts, sie versucht ihren Schülern dies insofern schmackhaft zu vermitteln, als sie ihnen stets Praxisbezüge vor Augen führt, die vom spanischsprachigen Fußballkommentator bis hin zu Musik mit spanischen Liedertexten führt.

Vergleicht man die Ansichten der befragten Lehrkräfte zur Relevanz der mündlichen Kommunikation bzw. des Hörverstehens, so ist eindeutig, dass alle sechs ihnen große Bedeutung zuschreiben. Die Begründungen dafür sind eindeutig: das Hauptziel des fremdsprachlichen Unterrichts ist das erfolgreiche Kommunizieren in der Fremdsprache in alltäglichen Situationen. Da eine Teilfertigkeit der mündlichen Kommunikation das Hörverstehen darstellt, ist dieses ebenfalls unverzichtbar für erfolgreiche Alltagskommunikation in der Fremdsprache. Bei den Aussagen aller Expertinnen kann jedoch herausgelesen werden, dass Hörverstehen nur selten isoliert benötigt wird. Meist wird es, wie erwähnt, im außerschulischen Leben jedoch in Kombination mit dem Sprechen verwendet, mit Ausnahme von Radiobeiträgen, Durchsagen an Flughäfen oder Bahnhöfen. Auch Auslandsaufenthalte werden von zwei Interviewpartnerinnen (A und F) ebenfalls angesprochen, da dies die authentischste und realste Form des fremdsprachlichen Kontakts ist. Authentizität und Praxisbezug sind deshalb im fremdsprachlichen Unterricht unverzichtbar, um die Lernenden und ihre mündliche Kommunikationskompetenz auf das außerschulische Leben vorzubereiten.

Betrachtet man die Theorie aus Kapitel 1 und 2, so kann festgestellt werden, dass die Werke von Solmecke, Fäcke, Kieweg, Tesch etc. vermutlich nicht alle auf dem aktuellsten Stand sind. Da die neuen Testformate des fremdsprachlichen Hörverstehens und die Kompetenzorientierung erst seit kurzer Zeit aktuell sind, kann die mindestens 2 Jahre alte Literatur darauf noch nicht eingegangen sein. Insofern ist meiner Ansicht nach das Einbeziehen von Praxisquellen, wie es die interviewten Lehrkräfte sind, für aktuelle Daten und Praxisbezüge auf dem neuesten Stand unverzichtbar.

## **II. Welche Schwierigkeiten und Fehler treten beim Hörverstehen häufig auf und welche Ursachen gibt es dafür?**

Expertin A antwortet darauf zunächst mit der Problematik, dass Lernende möglicherweise bereits die verschriftlichten Aufgaben und Fragestellungen nicht verstehen, was jedoch meist nichts mit dem Hörverstehen zu tun hat. Als direkte Schwierigkeit des Hörverstehens und der damit zusammenhängenden Prozesse betont die Interviewte A die Praxis und die Wichtigkeit des regelmäßigen Übens des Hörverstehens. Dabei ist für das Eintauchen in eine Fremdsprache ein längerer Auslandsaufenthalt notwendig, welcher leider im schulischen Kontext nur in Form von Auslandspraktika der BHS-Schüler vorkommt. Akzent und Standardvariation, Sprechgeschwindigkeit und unbekanntes Vokabular sind laut Lehrkraft A die häufigsten Ursachen für Schwierigkeiten und Fehler beim Hörverstehen.

Interviewpartnerin B sieht didaktische Hörtexte und verbale Produktion der Lehrkraft in angemessenem Tempo als für den Anfängerunterricht geeignete Quelle, da authentische Texte schlichtweg zu schwierig sind für noch nicht fortgeschrittene Lerner. Die daraus resultierende Problematik ist jedoch, dass authentisches Spanisch beispielsweise bei einem Auslandsaufenthalt dann für die Schüler sogar schockierend wirkt, da sie weder mit Akzent und Varietät, noch mit dem Sprechtempo zurecht kommen. Aus diesem Grund ist es wichtig, ab den Anfängen des Fortgeschrittenenunterrichts die Lernenden bereits für authentische Texte zu sensibilisieren und daran zu gewöhnen.

Lehrkraft C betont die Vielfalt möglicher Schwierigkeiten und Fehlerquellen des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht. Die erste bezieht sich auf das Detailverstehen, denn die so genannte „*cadena hablada*“ ist in den romanischen Sprachen anders zu verstehen als jene in der germanischen Sprachfamilie. Es ist laut Expertin C Aufgabe der Lehrkraft, die Schüler dabei zu unterstützen, diese *cadena hablada* erfolgreich und passend unterteilen zu können. Sie sollen lernen „*unidades léxicas*“ (Sinneinheiten) zu einem wörtlichen Sinn und dann den Kontext zu erschließen. Andererseits erwähnt sie auch das bei vielen Lernenden noch wenig ausgebildete Weltwissen, interkulturelles und soziolinguistisches Wissen, welches dann oft das Anknüpfen an Aussagen der Gesprächspartner verkompliziert oder gar verhindert. Auch erwähnt sie die Prozesse des „bottom-up“ und „top-down“, welche

sich im natürlichen Hörverstehen überschneiden, durch gezieltes Schulen im Unterricht jedoch auch Elemente einzeln trainiert werden können.<sup>4</sup>

Expertin D nennt fehlende Gewöhnung an das Hörverstehen und dadurch entstehende Nervosität, Zeitstress, unterschiedliche Akzente und Varietäten des Spanischen als sprachliche Hindernisse und als technisches Problem auch Störgeräusche als Hauptschwierigkeiten beim Hörverstehen. Sie betont jedoch, dass das Hörverstehen und dessen Schulung früher kaum „in den Köpfen der Lehrer“ war und sich dies durch die aktuelle Kompetenzorientierung glücklicherweise geändert hat.

Interviewpartnerin E zählt mehrere Schwierigkeiten und Fehlerursachen auf. Dazu gehören Vokabel und fehlende Vokabelkenntnisse, welche ihres Erachtens daraus resultieren, dass die Lernenden sich stets nur auf die gerade aktuelle Lektion und die dazugehörigen Vokabel konzentrieren, diese aber nicht im Langzeitgedächtnis verankert sind, auch wenn es grundlegende, immer benötigte Vokabel sind. Dies führt schlussendlich dazu, dass das mentale Lexikon der Schüler im Laufe der Lernjahre kaum wächst, weshalb sie später umso mehr Schwierigkeiten, unter anderem beim Hörverstehen, haben werden. Auch vergleicht sie spanisches mit englischem Hörverstehen, da die Lernenden bei Englisch, welches sie als zweites Fach unterrichtet, kaum Schwierigkeiten haben und dies dann auch von Anfang an vom Spanischen erwarten.

Lehrkraft F sieht schwierige Akzente und Varietäten, sie nennt hier das Extrembeispiel des argentinischen Spanisch, unterschiedliche Sprechgeschwindigkeiten und auch schwieriges Vokabular, wenn dieses nicht vorentlastet ist, als häufigste und größte Schwierigkeitsquelle. Aus diesem Gründen taucht ihres Erachtens auch die Problematik auf, dass Lernende die „Nerven wegschmeißen“. Sie gibt deshalb zur Schularbeit stets die einfachste, passende Hörverstehensübung, da auf diese Weise die Motivation der Schüler nicht verloren geht, die eines der wichtigsten Elemente beim Hörverstehen darstellt.

Von den sechs Expertinnen erwähnen zwei (A, B) Akzent und Standardvariation, zwei (D, F) Nervosität, zwei (A, B) unbekanntes Vokabular, zwei (D, E) Störgeräusche und sogar vier (A, B, D, F) hohe Sprechgeschwindigkeiten als Schwierigkeit bzw. Fehlerursache im fremdsprachlichen Spanischunterricht. Sprachliche Varietäten und relativ hohe Sprechgeschwindigkeiten sind jedoch Teil der Authentizität, weshalb die Lehrkräfte der Ansicht sind, dass die Lernenden von Anfang an, in kleinen Portionen,

---

<sup>4</sup> Für nähere Infos zu den „bottom-up“ und „top-down“ Prozessen siehe Kapitel 2 Unterpunkt 7.4

daran gewöhnt werden sollten. Um das Problem der Nervosität zu beseitigen ist Gewöhnung an das Hörverstehen notwendig. Um bei unbekanntem Vokabular Abhilfe zu schaffen schlägt Lehrkraft F Vorentlastung vor, denn wenn die Lernenden zuvor von schwierigen, im Hörtext vorkommenden Vokabeln gehört haben, wird zumindest deren rezeptives Verständnis erleichtert. Expertin C erwähnt darüber hinaus als einzige die Problematik der fehlenden Hörstrategien beim Erschließen von Sinneinheiten und die Notwendigkeit von kulturellem und soziolinguistischem Wissen und Welt- und Vorwissen für erfolgreiches Hörverstehen.

Bei der entsprechenden Theorie aus Kapitel 2, Punkt 11.1 „mögliche Schwierigkeiten und häufige Fehlerquellen“ beim Hörverstehen tauchen die nicht selbst wählbare Sprechgeschwindigkeit (Lütge 2010, Wilson 2009, Solmecke 2010), die Lexikproblematik von fehlendem Vokabular (Glaboniat 2008), Schwierigkeiten durch Soziolekt und Standardvarietät (Glaboniat 2008), Störgeräusche (Glaboniat 2008, Wilson 2009), Nervosität als Teilaspekt der Hörerschwierigkeiten (Wilson 2009) und der Stresspegel als Resignationsgrund (Solmecke 2010) ebenfalls auf.

Das von Expertin C erwähnte Problem des Fehlens geeigneter Hörstrategien kann dadurch gelöst werden, dass die Lehrkraft die Lernenden von Anfang an darauf vorbereitet und, je nach Hörziel, den Lernenden konkrete Informationen über die Höraufgabe gibt und passende Hörstrategien vermittelt (Lütge 2010). Von keinem Interviewten wurden jedoch Informationsdichte (Glaboniat 2008), das akustische Gedächtnis und die kürzere Behaltenskapazität in L2 (Lindner 1977) oder allgemeine Interferenzen oder unvorteilhafte Vergleiche mit der L1 erwähnt.

**III. Welche Medien (eigene Stimme, Schülerstimmen, native Sprachassistenten, CDs/Kassetten, PC/Internet, Fernseher,...) setzen Sie im Fremdsprachenunterricht am häufigsten zur Schulung des Hörverstehens der Lernenden ein und warum?**

Lehrkraft A verwendet Youtubevideos, Filme und Reportagen, Nachrichtensendungen und CDs im fremdsprachlichen Unterricht, wobei diese Person sowohl jene in den Lehrbüchern inkludierten CDs als auch selbst zusammengestellte verwendet. Als Begründung werden leichte Zugänglichkeit und fehlende weitere Möglichkeiten genannt. Als personalisiertes Medium werden darüber hinaus noch „*nativos*“ genannt, die als Sprachassistenten oft an Schulen tätig sind und die „*perfekte Ergänzung*“ zur Hörverstehensschulung darstellen.

Interviewpartnerin B verwendet die eigene Stimme bzw. in einer ihrer Klassen auch die Stimme eines muttersprachlichen Schülers als häufiges Medium zur spanischen Hörverstehensschulung. Sie bedauert, dass im Moment an ihrer Schule kein spanischer Fremdsprachenassistent tätig ist, weshalb sie versucht, regelmäßig spanischsprachige Austauschschüler in den Spanischunterricht einzuladen, die mit den Lernenden dann überwiegend auf Spanisch über ihr Heimatland oder kulturelle Unterschiede zu Österreich sprechen. Die Schulbuch-CD verwendet sie ebenfalls, hauptsächlich aus praktischen und lehrzielbezogenen Gründen. Das Internet mit Youtube und Musikvideos ist heutzutage laut Lehrkraft B auch ein unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts. Den guten alten Fernseher benutzt sie jedoch kaum, da der Zeitaufwand zu groß ist und die Materialien ohnehin auch aus dem Internet bezogen werden können. Die Auswahl der verwendeten Medien dieser Interviewpartnerin beruht daher in allen Fällen auf Zeitmangel und notwendigem Organisationsaufwand.

Expertin C betont die Relevanz sprachliche Varietäten im Unterricht einzubringen, speziell im Spanischen aufgrund der Vielzahl anerkannter Varietäten. Das Internet als Medium erleichtert den Zugriff zu verschiedenen Hörtextquellen und dabei auftretenden spanischen Sprachvarietäten, die Auswahl geeigneter Hörtexte sollte jedoch gut überlegt sein. Sie erwähnt Videos, Kurzfilme, Ausschnitte von Filmen in der Langversion, Schulbuch-CDs und die eigene Stimme als von ihr am häufigsten verwendete Medien. Unterrichtssprache ist bei ihr die Zielsprache, angepasst an das sprachliche Level der Lernenden.

Interviewpartnerin D verwendet „*natürlich*“ stets die eigene Stimme als Medium und versucht so häufig wie möglich, die Zielsprache als Unterrichtssprache zu verwenden. Sprachassistenten gibt es an ihrer Schule etwa alle drei Jahre und sie sieht diese „*nativos*“ als sehr hilfreiches Medium, speziell um die Lernenden an authentisches Spanisch zu gewöhnen. CDs und Kassetten verwendet Lehrkraft D ebenfalls, hauptsächlich in Verbindung mit dem Lehrbuch und den darin inkludierten Hörverstehensaufgaben. Internet und Fernsehen sind ebenfalls nicht zu vergessen, ihre Schüler bauen auch oft Youtubevideos in ihre kurzen „*presentaciones*“ ein. Somit werden neben den Videos auch Schülerstimmen als Medien zur Hörverstehensschulung eingesetzt. Einen Film bei einem Kinobesuch zu sehen ist eine Art der Hörverstehensschulung, die zwar mit hohem Spaßfaktor verbunden ist, leider ist dies laut Expertin D aufgrund von Zeitmangel nur selten möglich, mit Ausnahme von Spanisch als Wahlpflichtfach.

Expertin E verwendet ebenfalls Sprachassistenten als authentisches Medium zum Üben des Hörverstehens. Filme als audiovisuelles Medium sieht sie insofern als problematisch, als die Lernenden sich meist auf den visuellen Input konzentrieren und wenn danach nach Inhalten oder Globalverstehen gefragt wird, herrscht Schweigen im Klassenraum. Aus diesem Grund verwendet sie lieber CDs und andere reine Audioquellen, häufig auch jene, die bei den Lehrbüchern inkludiert sind.

Interviewpartnerin F verwendet als Medium, neben der eigenen Stimme und der Schülerinteraktion untereinander, zum Beispiel auch spanischsprachige Austauschschüler, die immer wieder an ihre Schule kommen. Regelmäßig nimmt sie auch einen Austauschschüler aus der dominikanischen Republik zu ihren Schülern in den Spanischunterricht mit, da sie leider keinen Sprachassistenten an der Schule haben. Sie erwähnt weiters das Sprachwerk „*gente joven*“, welches auf einer DVD Kurzfilme mit Untertiteln beinhaltet, wobei auch „*Vokabelzettel für die Vorentlastung*“ inkludiert sind. Die Lernenden haben ihres Erachtens dadurch das Gefühl eines höheren Lernerfolgs und so genanntes „*Schubsen*“<sup>5</sup> wendet sie nur beim Leseverstehen an, da dies beim Hörverstehen oft einen negativen Effekt haben kann.

---

<sup>5</sup> die Lernenden quasi ohne Vorbereitung und Vorentlastung einen, für ihr sprachliches Niveau verhältnismäßig schwierigen Text bearbeiten lassen

Die Interviewpartnerinnen verwenden, bis auf F, alle CDs im spanischen Fremdsprachenunterricht. Diese reichen von den in den Lehrbüchern mitgelieferten bis hin zu selbst zusammengestellten oder gekauften Exemplaren. Außer Lehrkraft C erwähnen alle Expertinnen, dass sie „nativos“ als authentische Hörverstehensquelle in den Unterricht einbauen, seien es Sprachassistenten, spanischsprachige Austauschschüler oder muttersprachliche Regelschüler.

Um auch dem technischen Fortschritt gerecht zu werden, nutzen alle befragten Lehrkräfte das Internet und besonders die Internetseite Youtube als authentische und enorm vielfältige Quelle für Materialien zur Schulung des Hörverstehens und auch des Hör-Seh-Verstehens.

Der Fernseher hat aufgrund des Zeitaufwands und auch wegen des technischen Fortschritts an Bedeutung verloren, da in vielen Schulen in beinahe jeder Klasse Computer und Beamer vorhanden sind, jedoch in vielen Fällen kein Fernseher mit DVD-Player. Ein weiterer Vorteil der zahlreichen Kurzvideos auf Youtube gegenüber langen Spielfilmen auf DVD wird auch beschrieben: die Lernenden können nur wenige Minuten ihre Aufmerksamkeit auf ein fremdsprachliches Video und dessen aktives Hörverstehen richten (Expertin B, C und E). Lehrkraft D sieht den Vorteil von Spielfilmen im Spaßfaktor, beispielsweise bei einem Kinobesuch, Interviewpartnerin F verwendet Filme mit Untertiteln, weshalb jedoch eher eine Leseübung daraus entsteht.

Im Theoriekapitel 2 Punkt 10 werden als auditive Medien Kassettenrekorder und CD-Player genannt (Solmecke 2010, Fäcke 2011, Freudenstein 2007). Der Kassettenrekorder ist mittlerweile eher veraltet, da bei den moderneren Lehrbüchern als Datenträger heutzutage ausschließlich CDs enthalten sind. Das Sprachlabor und die für den schulischen Unterricht gesendeten Rundfunksendungen (Solmecke 2007), obwohl sie in der Literatur meines Erachtens sehr interessant klingen und einige Vorteile aufweisen, werden von keiner der befragten Expertinnen erwähnt und ich bin weder in meiner praktischen noch theoretischen Ausbildung darauf gestoßen.

Musik als authentisches Medium (Grünwald 2009b) wird nicht nur in der Literatur erwähnt, sondern ist derzeit offenbar sehr aktuell, sei es in Form von CDs oder auch als audiovisuelle Musikvideos auf Youtube, bei welchen aber auch das Bild abgedreht werden kann, um sie als rein auditive Quelle zu verwenden. Mit den in der Literatur so genannten audiovisuellen Podcasts (Grünwald 2009b, Stork 2012) sind vermutlich unter anderem auch Youtubevideos gemeint.

Die Problematik der passiven Konsumation von auditiven Inputs bei der Verwendung von audiovisuellen Medien (Raabe 2007) wird auch von Lehrkraft E angesprochen. Die in der Literatur als „personalisierte authentische Medien“ bezeichneten Sprachassistenten als „nativos“ (Decke-Cornill&Küster 2010) werden, wie bereits erwähnt, von fünf verschiedenen Interviewpartnerinnen angesprochen. Fremdsprachentandems (Decke-Cornill&Küster 2010) werden bei den Interviews weder in der direkten Form des „4-Augen-Gesprächs“ noch in der digitalen „Live-Chat“ Version erwähnt.

**IV. Da das Hör-Seh-Verstehen nun eine eigene Fertigkeit darstellt: Differenzieren Sie im Fremdsprachenunterricht konkret zwischen der Schulung des reinen Hörverstehens und des Hör-Seh-Verstehens? (Übungen getrennt etc.)**

Expertin A reagiert darauf mit dem Verweis auf die Reifeprüfung und die darauf vorbereitenden Schularbeiten, bei welchen nur reine Höraufnahmen ohne Bild erlaubt sind, außer wenn das Bild das Hören definitiv nicht unterstützt. Eine „*offizielle Hörübung*“ sollte also rein auditiven Input beinhalten, für das Schulen des Hör-Seh-Verstehens verwendet sie jedoch Werbungen, Nachrichten aus dem Fernsehen und wie bereits erwähnt auch Youtubevideos und andere Filmausschnitte.

Interviewpartnerin B differenziert „*relativ selten*“ zwischen Texten bzw. Übungen zum Hörverstehen oder Hör-Seh-Verstehen. Sie erwähnt die verschiedenen Lerntypen und dass es wichtig ist, ab und zu Hörtexte mit Schülern zuerst mit geschlossenem Buch anzuhören oder Lieder ohne geschriebene Texte zu genießen, damit speziell die visuellen Lerntypen sich nicht auf den visuellen Input konzentrieren und darauf stützend das Verständnis des auditiven Inputs aufbauen, sondern sich explizit auf das Gehörte konzentrieren können. In jedem Fall ist jedoch wichtig, dass die Lernenden an bereits bekannte Inhalte anknüpfen können, was besonders im Anfängerunterricht nicht immer einfach ist.

Lehrkraft C bejaht die Frage zur Differenzierung zwischen dem Hör-Seh-Verstehen und dem Hörverstehen, wenn es um Übungszwecke geht. Es ist wichtig die Lernenden mit den unterschiedlichen Formen des Verstehens zu konfrontieren. Wird das Hauptaugenmerk auf das Hörverstehen gelegt, kann auch bei einem Film das Bild abgedreht werden, soll das Sehverstehen geschult werden, kann wiederum der Ton bei einer gut gewählten Szene abgedreht werden, um Elemente der Wahrnehmungsfähigkeit zu schulen, die bei anderen Übungsformen und Teilfertigkeiten übersehen werden. Die komplexe Kombination aus Hörverstehen und Sehverstehen ist eine Übungsform zur Schulung wiederum anderer Kompetenzen.

Expertin D betont, dass das Hör-Seh-Verstehen bei der kompetenzorientierten Überprüfung nicht abgeprüft wird. Sie differenziert daher konkret zwischen dem Schulen des Hörverstehens und Hör-Seh-Verstehens, da es andere Fähigkeiten und Fertigkeiten anspricht. Da bei der neuen fremdsprachlichen Matura nun konkrete Vorlagebögen verwendet werden, müssen die Lernenden an ebendiese Formate gewöhnt werden, weshalb sie die Lernenden bereits von Anfang durch deren Integration bei Schularbeiten darauf vorbereitet.

Interviewpartnerin E bejaht diese Antwort mit der Begründung, dass Filme ohne Untertitel kaum bis gar nicht verstanden werden und beim Abspielen von Filmen mit Untertiteln artet die Übung eher in eine für das Leseverständnis aus. Deshalb verwendet Lehrkraft E lieber reine auditive Medien, da die Lernenden sich dabei auf ihre Hörverstehenskompetenz konzentrieren und sich darauf verlassen müssen. Auch die Länge von Hörverstehensübungen sollte laut ihr auf wenige Minuten beschränkt sein, weshalb ein kompletter Film dafür ohnehin nicht geeignet ist.

Lehrkraft F trennt definitiv zwischen Hörverstehen und Hör-Seh-Verstehen, wobei sie am häufigsten mit Musik und Youtubevideos arbeitet, damit die Lernenden Spaß dabei haben und vor allem Lieder, die die Lernenden auf Englisch bereits kennen, können auf Spanisch dann leichter verstanden werden bzw. kann zumindest an Bekanntes angeknüpft werden, beispielsweise an die Melodie. Auch beim Vokabelerklären verwendet Expertin F zusätzlich zur verbalen spanischen Erklärung auch „*Hände und Füße*“, wodurch ihres Erachtens auch hier kein reines Hörverstehen gegeben ist. Ganze Spielfilme sind im Anfängerunterricht nach Ansicht von Interviewpartnerin F eher kontraproduktiv, da sie sich aufgrund der Länge und der Komplexität negativ auf die Motivation der Lernenden auswirken.

Lehrkräfte A, C, D, E und F trennen explizit das Üben des Hörverstehens vom Schulen des Hör-Seh-Verstehens. Expertinnen A und D begründen dies mit der aktuellen Kompetenzorientierung und damit, dass das Hör-Seh-Verstehen nicht Teil der neuen Reifeprüfungsaufgaben ist. Der hohe Spaßfaktor bei audiovisuellen Medien und das Interesse der Lernenden daran, wie zum Beispiel an Youtubevideos (Expertin F), ist eine mögliche Ursache, weshalb alle Lehrkräfte (Frage III) sie zur Schulung jeglicher Dimensionen des Hörverstehens nutzen. Da der Organisationsaufwand bei Hörverstehensübungen mit CDs keineswegs höher ist als bei Youtubevideos, ist dies meines Erachtens die einzig mögliche Begründung, weshalb die Befragten so oft audiovisuelle Medien im Unterricht verwenden.

Wie in Punkt 9 von Kapitel 2 beschrieben wird, gibt es einige Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen dem Hörverstehen und dem Hör-Seh-Verstehen und auch bei deren Schulung. Die Problematik der auch in Frage III angesprochenen passiven Konsumation von auditiven Inputs bei der Verwendung von audiovisuellen Medien (Raabe 2007) ist ein relevanter Aspekt und stellt eine sinnvolle Begründung der Trennung zwischen Hörverstehen und Hör-Seh-Verstehen dar. Fäcke (2011) sieht

den Einsatz audiovisueller Medien im Unterricht, aufgrund ständiger Präsenz digitaler Medien im modernen alltäglichen Leben als sehr wichtig an. Dies könnte daher ein weiterer Grund sein, weshalb alle interviewten Lehrkräfte sie so häufig im Fremdsprachenunterricht einbauen. Aus diesem Grund betrachten auch Decke-Cornill&Küster es als fatal, dass das Hör-Seh-Verstehen bei der Leistungsbeurteilung keinen expliziten Anteil hat. In Tabelle 4 zur Mehrdimensionalität des Hör-Seh-Verstehens (Thaler 2007, zit. nach Decke-Cornill&Küster 2010) können ebenfalls die enormen Unterschiede zum reinen Hörverstehen herausgelesen werden, einzig das soziokulturelle Wissen und das Weltwissen werden als Kompetenzen bei beiden Fertigkeiten benötigt. Die Trennung von Hör-Seh-Verstehens- und Hörverstehensschulung der befragten Lehrkräfte ist also durchaus wichtig und deckt sich auch mit den Ansichten der Autoren aus dem Theorieteil.

**V. Können Sie mir 3 „gute“ zielführende Aktivitäten und Übungen zum Hörverstehen nennen, welche Sie in Spanisch im schulischen Fremdsprachenunterricht häufig verwenden?**

Interviewpartnerin A erwähnt das Abhalten von Gesprächsrunden als kombiniertes Schulen von Hörverstehen und Sprechen, da dies die natürlichste Version einer realen Situation ist und somit die authentischste Form der Schulung des Hörverstehens. Das Anhören von Interviews im Radio ist für das Hörverstehen geeignet bzw. die erweiterte Dimension in Form des Hör-Seh-Verstehens, welches mittels Anschauen von Kurzvideos und Reportagen geschult wird, kann danach mittels Fragen überprüft werden. Auch die Verarbeitung eines Hörtextes, die auf den Formaten der neuen Reifeprüfung basiert, ist laut Lehrkraft A insofern eine zielführende Übung, als sie die Lernenden auf diese konkreten Aufgabenformate vorbereitet und schult, da dabei für erfolgreiches Hören spezielle Techniken notwendig sind. Expertin A erwähnt, dass auf der BIFIE Homepage diesbezüglich zwar einige Materialien abrufbar sind, insgesamt jedoch zu wenig geeignetes Material vorhanden ist. Aus diesem Grund arbeitet Interviewpartnerin A auch selbst Unterlagen zu eigens gewählten Hörtexten aus, die Aufgabenstellungen im Format „multiple-choice“, „multiple matching“ und „richtig oder falsch“ beinhalten. Um zu überprüfen ob jemand etwas wirklich verstanden hat, sind ihrer Ansicht nach jedoch offene Fragen notwendig, wie es auch in realen, fremdsprachlichen Situationen der Fall ist.

Expertin B schult das Hörverstehen am häufigsten in Form von Interaktion durch die Kombination mit der Fertigkeit Sprechen. Die Lernenden bekommen hier Anhaltspunkte, die anzusprechen sind, beispielsweise das Wetter in Valencia und Barcelona. Zu zweit sollen sie dann notwendige Informationen vom Partner mittels interaktiver mündlicher Kommunikation herausfinden. Eine Übungsform welche das genaue Hören, nicht jedoch das Verstehen trainiert, sind Diktate. Die Lernenden sollen das Gehörte exakt niederschreiben und ihre Schüler mögen diese Übungsform des genauen Zuhörens anscheinend sehr gerne. Das klassische Trainieren des Hörverstehens mittels CD-Hörtext und dem dazugehörigen Ankreuzen von Antwortmöglichkeiten und dem kurzem Beantworten von Fragen wendet B ebenfalls regelmäßig im fremdsprachlichen Spanischunterricht an.

Interviewpartnerin C unterscheidet hier zwischen Übungen zum reinen Hörverstehen und Aktivitäten zur mündlichen Interaktion, die das Hörverstehen natürlich beinhalten. Als „zielführend“ sieht sie Übungen und Aktivitäten an, die den Lernenden helfen, ein

Strategiepaket für autonomes Hören aufzubauen. Dieser Prozess endet laut Expertin C zwar nie, nach etwa zwei bis drei Jahren sind die Lernenden jedoch in der Lage, sich im Land der Zielsprache zurecht zu finden und wissen, dass ein „Wort-für-Wort-Verstehen“ nicht notwendig ist. Sie unterstreicht diese Aussage mit den Zielen des BIFIE und des österreichischen Lehrplans. Sich auf „nur“ drei Übungen zu beschränken ist ihrer Ansicht nach schwierig, da immer dann, wenn das Training der Hörverstehensstrategien im Unterricht einbezogen wird, die Hörverstehenskompetenz der Lernenden geschult wird. Aus diesem Grund ist auch eine Vielfalt an Aktivitäten und Übungen notwendig, da die Schulung des Hörverstehens und der dazugehörigen Strategien nicht ausschließlich durch isoliertes Training erfolgen kann. Beachtet werden sollte hier auch die Varietätenvielfalt des Standardspanischen, um die Lernenden so früh wie möglich rezeptiv daran zu gewöhnen, dass es keine „richtige“ oder „falsche“ Version des Spanischen gibt.

Lehrkraft D verwendet für Übungen zur Vorbereitung auf die Matura die vom BIFIE zu Verfügung gestellten Unterlagen. Zum Schulen des allgemeinen Hörverstehens ohne Überprüfungshintergründe verwendet sie oft auch Musik mit spanischem Text und anderes authentisches Material, welches die Lernenden danach, beispielsweise zur Schulung des Globalverstehens, in wenigen Sätzen zusammenfassen sollen.

Expertin E ist der Ansicht, dass Aufgaben und Unterrichtsmethode an die Gruppe der Lernenden angepasst werden müssen und begründet diese Aussage mit Beispielen ihrer Schülergruppen. Einige sind nur zum Lernen zu motivieren, wenn eine Schularbeit oder andere Überprüfung ansteht, andere „*sind wirklich interessiert an Spanisch*“. Oft lässt sie die Lernenden spanische Hörtexte auf Deutsch wiedergeben, da es ihr in diesem Fall um das Hörverständnis geht und nicht um die Kompetenz einen Hörtext auf Spanisch wiederzugeben, da auch Sprechängste bei ihren realgymnasischen Schülern nicht selten vorkommen. Globalverständnis überprüft Lehrkraft E in Form der erwähnten deutschen, mündlichen Zusammenfassungen, Detailverständnis hingegen fragt sie mittels Fragebögen ab, dies erfolgt meist schriftlich. Als dritte „zielführende“ Aktivität nennt sie den Einsatz von Fremdsprachenassistenten, die dann beispielsweise Inhalte auf unterschiedliche Weise und mit Verwendung von verschiedenen Vokabeln erneut erklären, um bei Verständnisschwierigkeiten der Lernenden die Verstehenswahrscheinlichkeit zu erhöhen.

Interviewpartnerin F erwähnt hier erneut den Einsatz von spanischen Liedern und deren Karaokeversionen, sehr beliebt ist ihrer Erfahrung nach Musik von Shakira.

Auch Lieder, bei welchen Aktivitäten beim Hören durchgeführt werden können, sind laut Expertin F sehr geeignet, sie nennt das Beispiel eines Liedes über Körperteile. Die Lernenden sollten dabei jedes Mal, wenn ein Körperteil erwähnt wird, diesen berühren.

Die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten des Hörverstehens sind vielfältig. Abgesehen von der klassischen Übungs- oder Überprüfungsvariante mittels Aufgabenbögen mit Übungen in Form von multiple-choice, multiple-matching, richtig-oder-falsch oder Kurzantworten, welche von Expertinnen A, B, D, E und F explizit erwähnt wird, gibt es eine breite Palette an Aktivitäten, welche die unterschiedlichsten Ziele und Strategien des Hörverstehens schulen. Zusammengefasst hier eine Auflistung der in den Interviews genannten Aktivitäten, unterteilt in rein auditive Übungen und jene mit anderen Fertigkeiten gemischte.

#### Auditive Übungen:

- Anhören von Interviews im Radio und anschließendes Beantworten von offenen Fragen
- Diktate (schulen genaues Hören aber nicht das Verständnis)
- Musik mit spanischem Text auditiv verarbeiten
- Spanische Hörtexte auf Deutsch wiedergeben
- Lieder mit auditiven Anweisungen oder Möglichkeiten zur körperlichen Tätigkeit (Körperteile etc.)

#### Gemischte Aktivitäten (Hören/Sprechen oder Hör-Seh-Verstehen):

- Gesprächsrunden als kombiniertes Schulen von Hörverstehen und Sprechen
- Ansehen von Kurzvideos und Reportagen und anschließendes Beantworten von offenen Fragen
- Interaktive mündliche Kommunikation zu einem vorgegebenen Thema
- Sprachassistenten erzählen/erklären Inhalte (inkl. Mimik/Gestik) und die Lernenden sollen dazu Fragen stellen und eventuelle Unklarheiten beseitigen
- Spanische Lieder anhören und danach die Karaokeversionen mit Untertiteln ansehen/anhören und mitsingen

## **VI. Beurteilen Sie die Hörverstehensleistungen der Lernenden? Wenn ja, wie und welche Schwierigkeiten können dabei auftreten?**

Lehrkraft A beurteilt das Hörverstehensniveau der Lernenden bei Schularbeiten oder kleinen Zwischenüberprüfungen vom ersten Lernjahr an. Beurteilt wird es durch die Punktevergabe je nach Antwort, wobei hier die oben erwähnten Formate geschlossener Fragen und Aufgabenstellungen dominieren.

Interviewpartnerin B erwähnt hier erneut die verschiedenen Lerntypen und hebt hervor, dass auditive Lerntypen einen gewissen Vorteil haben bei Hörverstehensübungen, wodurch diese Personen dann meist motivierter sind bei derartigen Aufgaben dieser Fertigkeit. Das Problem besteht jedoch darin, dass unmotivierte oder ängstliche Schüler, die befürchten zu versagen, schnell frustriert sind und „*abschalten*“, weshalb sich Interviewpartnerin B eher darauf konzentriert die Lernenden zu motivieren und ihnen Hilfestellungen zu geben, als das Hörverstehen abzu prüfen und leistungsmäßig zu beurteilen.

Expertin C verweist hier erneut auf die standardisierte Reifeprüfung und den dazugehörigen Testformaten, die es zu trainieren gilt. Es sind hier für die sogenannten „multiple-choice“, „multiple matching“ oder „richtig/falsch“ Übungsaufgaben bestimmte neue Strategien notwendig, welche auch in Kombination mit anderen und auch offenen Aufgabenstellungen geschult werden sollten. Sie versucht daher „*ein breites Repertoire an Evaluierungsmöglichkeiten*“ einzusetzen und „*teaching to the test zu vermeiden*“. Als kreative Beispiele nennt sie das Ordnen von Comicbildern mittels Hörtext, das Zeichnen von Inhalten bildhafter Hörtexte und das verbale Anweisen von Schülern zu Aktionen wie beispielsweise „*cierra la ventana*“ oder „*abre la puerta*“ um das Hörverstehen spielerisch mit Bewegungsaktivitäten zu schulen bzw. zu überprüfen.

Interviewpartnerin D betont sogleich, dass Lernenden stets zu wenig zugetraut wird. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass die überwiegende Mehrheit der Schüler beim Besuch von Sprachassistenten im Unterricht zumindest das Wesentliche verstehen, wenn nicht sogar einige Details. Sie findet es sinnvoll, dass es nun verpflichtend ist, das Hörverstehen bei der Reifeprüfung zu überprüfen, da dadurch auch Übungen dazu ein unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts sind. Schwierig empfindet sie das Differenzieren zwischen Leistungsniveaus der Schüler, da, unabhängig von ihrem allgemeinen Spanischlevel, einige Lernende keinerlei Probleme haben beim Hörverstehen, hingegen andere dabei mit gravierenden Schwierigkeiten kämpfen.

Expertin E erwähnt zuerst die Schularbeiten und dass sie dabei von Anfang an Hörverstehensüberprüfungen einbaut, auch wenn deren Anteil an der Gesamtnote nur ein sehr geringer ist. Positiv auf die Note kann sich kompetentes Hörverstehen von Schülern insofern auswirken, als Lehrkraft E, im Zweifelsfall bei schlechten Schularbeitsnoten, hohe Hörverstehenskompetenz der Lernenden positiv in die Note einbezieht, fehlende Hörverstehenskompetenz wirkt sich hingegen nur minimal negativ auf die Note aus. Auch Ängstlichkeit gegenüber dem Hörverstehen in Testsituationen ist laut ihr eine Schwierigkeit, die beim Überprüfen der Hörverstehenskompetenz auftaucht und nur durch Gewöhnung an Hörverstehensübungen und Testsituationen beseitigt werden kann.

Interviewpartnerin F bezieht das Hörverstehen ebenfalls ab dem ersten Lernjahr in die Schularbeiten ein. Die Hörverstehensübung wird im Kollektiv zu Beginn der Schularbeit anhand eines Hörtextes und zu erfüllenden Aufgaben und zu beantwortenden Fragen geprüft und dann abgesammelt, bevor die Lernenden zum schriftlichen Teil übergehen dürfen. Der Anteil des Hörverstehens an einer 50-minütigen Schularbeit beträgt bei ihr in etwa 10-15 Minuten.

Die Aussagen der Expertinnen A, C, D, E und F haben die Gemeinsamkeit, dass sie alle die Hörverstehensleistungen ihrer Schüler beurteilen. In Schularbeiten und ähnlichen Leistungsfeststellungen inkludieren sie die Überprüfung des Hörverstehens bereits ab dem ersten Lernjahr, da jedoch in möglichst einfacher Form, um die Lernenden daran zu gewöhnen und ihnen die Motivation nicht von Anfang an durch komplizierte Hörtexte oder Aufgabestellungen zu nehmen. Expertin C legt wiederum Wert auf kreative und unterschiedliche Evaluierungsformen, das Zeichnen bildhafter Hörtexte oder das Überprüfen durch Beobachten beim Anweisen zu Bewegungshandlungen ist meiner Ansicht nach eine unterhaltsame und relativ stressfreie Möglichkeit das Hörverstehen zu überprüfen.

In der dazu entsprechenden Theorie aus Kapitel 2, Punkt 11.2, scheint Vrabls Kritik an geschlossenen Aufgabenstellungen, welche nicht das tatsächliche Hörverstehen und die Textbedeutung abprüft (Vrabl 2008) jedoch mit den für die Reifeprüfung vorgesehenen Testformaten zur Überprüfung des Hörverstehens zu kollidieren. Bei diesen Hörtexten gibt es nämlich nur Fragestellungen und Aufgaben, welche ausschließlich richtige oder falsche Antworten beinhalten, um eine faire, objektive Beurteilung zu gewährleisten. Dieser Zwiespalt ist jedoch im schulischen

Unterrichtsgeschehen schwierig bis unmöglich zu beseitigen. Die Art der isolierten Überprüfung des Hörverstehens laut Fäcke (2010a) durch „multiple-choice Tests“, „Wahr/Falsch-Aufgaben“ oder „kurze Antworten“ sollten hingegen laut ihr den überwiegenden Teil der Prüfungsaufgaben ausmachen, was wiederum mit den Methoden der Überprüfung des Hörverstehens der neuen Testformate für die Reifeprüfung übereinstimmt. Solmeckes Ansicht (1993), der Leistungsstand der Lernenden solle auf jeden Fall regelmäßig festgestellt werden, unter anderem um auf Lücken reagieren zu können, deckt sich mit den Meinungen der Lehrkräfte. Die Möglichkeit der Überprüfung des Hörverstehens durch mündliche Produktion als sprachliche Reaktion auf einen gehörten Input (Rampillon 1985, zit. nach Vrabl 2008) wurde von keiner der befragten Expertinnen in den Interviews erwähnt.

**VII. Möchten Sie abschließend noch etwas ergänzen oder bereits Gesagtes hervorheben, was in Bezug auf das Hörverstehen und die mündliche Kommunikation allgemein relevant ist?**

Interviewpartnerin A betont erneut die Schwierigkeit passende und authentische Hörtexte selbst zu finden, die für ein niedrigeres Niveau geeignet sind. Im Gegensatz dazu stehen die Schulbuchübungen mit dazugehörigen CDs, welchen es wiederum an Authentizität fehlt.

Expertin B erwähnt hier erneut die Relevanz der Motivation der Lernenden. Die Lehrkraft muss einen guten Zugang zu den Schülern haben und sie in gewissem Maße kennen, um zu wissen, wie sie am besten zu motivieren sind, welche Schwierigkeiten häufig auftreten und welche Interessen sie haben, um die Hörtextinhalte darauf abzustimmen. Musik ist in diesem Zusammenhang ein wichtiges Schlagwort, da Interesse an den Inhalten und Spaß am Unterricht unverzichtbar sind für den Erfolg.

Interviewpartnerin C wiederholt abschließend die Wichtigkeit der anerkannten, eigenen Kompetenz des Hörverstehens als integrativen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sowie die breite Palette an Übungs- und Evaluierungsmöglichkeiten. Aus diesem Grund ist es auch im fremdsprachlichen Unterricht notwendig, diese Fertigkeit regelmäßig zu schulen. Damit hat die schriftliche Kompetenz im Unterricht lebender Fremdsprachen an Bedeutung verloren und stellt derzeit neben dem Hör-Seh-Verstehen, dem Leseverstehen, dem interaktiven und monologischen Sprechen, der Sprachmittlung, das heißt dem Dolmetschen und Übersetzen, eine Kompetenz unter vielen dar.

Expertin E möchte zum Schluss explizit betonen, dass es eindeutig zu wenig geeignete Hörverstehensübungen gibt und es vielen Lehrkräften aus Zeitmangel leider nicht möglich ist, regelmäßig für alle Schülergruppen individuelle Hörverstehensübungen, beispielweise mit dem Schneideprogramm „Audacity“ selbst zusammenzustellen. Dies findet sie insofern schade, als den Lernenden größtenteils durch wiederholtes Üben die Angst vor Hörverstehensübungen genommen werden kann.

Interviewpartnerin F möchte erneut betonen, dass Hörverstehen ihrer Meinung nach sehr wichtig ist, jedoch darauf geachtet werden muss den richtigen, für die Lernergruppe geeigneten Ansatz zu finden. Dies kann, wie bei ihren Schülern, über die Musik erfolgen, aber auch von Hörbüchern ist sie ein großer Fan.

Jede der Lehrkräfte hat abschließend noch ein bis zwei, für sie enorm wichtige Punkte angesprochen oder wiederholend betont. Dazu gehören der Mangel an geeigneten Hörtexten bzw. die Schwierigkeit diese zu finden, die Wichtigkeit von Spaß, Motivation und geeigneter Methode im Unterricht und auch beim Hörverstehen, die Anerkennung des Hörverstehens als eigene Kompetenz, die jedoch stets in die mündliche Kommunikation bzw. Interaktion eingliedert ist. All diese praxisbezogenen Aspekte des Hörverstehens und der mündlichen Kommunikation sind für eine oder mehrere Interviewpartnerinnen in einem hohen Maß relevant, weshalb sie sie (erneut) betonen wollten.

## 12.4 Zusammenfassung und Fazit

Es wurden Interviews mit sechs Lehrkräften durchgeführt, um einen praktischen Bezug zu verschiedenen Aspekten des Hörverstehens als Teilfertigkeit der mündlichen Kommunikation herzustellen. Beim Vergleich mit der Theorie aus Kapitel 1 und 2 konnten einige Gemeinsamkeiten und auch Unterschiede festgestellt werden.

Die Relevanz der mündlichen Kommunikation und mitunter des Hörverstehens wird von allen Lehrkräften als sehr hoch eingestuft. Die erfolgreiche, fremdsprachliche Kommunikation als Hauptziel des Spanischunterrichts wird diesbezüglich als Begründung angegeben. Die Unmöglichkeit der ständigen Isolation des Hörverstehens vom Sprechen als Teilfertigkeiten der mündlichen Kommunikation und Interaktion ist jedoch bei den Interviewpartnerinnen unumstritten.

Bei Frage II deckt sich die Theorie ziemlich genau mit der Praxis. Die Problematik der Sprechgeschwindigkeit (Lütge 2010, Wilson 2009, Solmecke 2010), des Vokabulars (Glaboniat 2008), des Soziolekts und sprachlicher Varietäten (Glaboniat 2008), der Störgeräusche (Glaboniat 2008, Wilson 2009), der Nervosität (Wilson 2009) und des Stresspegels (Solmecke 2010) scheinen auch in der Praxis die befragten Lehrkräfte und ihre Lernenden zu behindern. Dem von Expertin C erwähnten häufigen Fehlen geeigneter Hörstrategien sollte durch die Lehrkraft von Anfang an entgegengewirkt werden, da dies mehrere Schwierigkeiten auf einmal beseitigt.

Das auditive Medium CD-Player wird nicht nur in der Literatur genannt (Solmecke 2010, Fäcke 2011, Freudenstein 2007), sondern auch tatsächlich in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis verwendet. Das Sprachlabor und spezielle Rundfunksendungen (Solmecke 2007) scheinen in Österreich im schulischen Unterricht nicht eingesetzt zu werden. Musik als authentisches Medium (Grünwald 2009b) wird ebenfalls in der Praxis mittels CDs oder Musikvideos zum Hörverstehenstraining eingesetzt. Auch die Problematik der passiven Konsumation von auditiven Inputs bei der Verwendung audiovisueller Medien (Raabe 2007) wird in einem Interview angesprochen. Weitere authentische Medien sind Sprachassistenten als „nativos“ (Decke-Cornill&Küster 2010). Fremdsprachentandems (Decke-Cornill&Küster 2010) werden bei den Interviews nicht erwähnt, die große Relevanz von Auslandsaufenthalten für die mündliche Kommunikationskompetenz wird jedoch mehrfach erwähnt.

Die Notwendigkeit der expliziten Trennung zwischen Hör-Seh-Verstehen und Hörverstehen wird in den gegebenen Antworten der Lehrkräfte zu Frage IV und dem

Theorievergleich eindeutig. Die Vielzahl an Unterschieden zwischen dem Hörverstehen und dem Hör-Seh-Verstehen dominieren gegenüber den Gemeinsamkeiten. Die Notwendigkeit des Einsatzes audiovisueller Medien, aufgrund ständiger Präsenz digitaler Medien im modernen alltäglichen Leben, wird als Diskrepanz zum Fehlen der verpflichtenden Überprüfung im Rahmen der neuen Fremdsprachenmatura hervorgehoben.

Die bei Frage V gegebenen praktischen Beispiele der Umsetzungsmöglichkeiten der Hörverstehensschulung geben einen Einblick in die Vielfalt an kreativen Möglichkeiten, die neben dem Vermitteln geeigneter Hörstrategien für die neuen Testformate der fremdsprachlichen Reifeprüfung angewandt werden können. Die genannten Evaluierungsvarianten in Frage VI sind hingegen eher klassisch, mit Ausnahme der genannten Möglichkeiten von Expertin C.

Die Ergebnisse der Interviews und des Theorie-Praxis-Vergleichs betrachtend kann geschlussfolgert werden, dass aus der Theorie nicht immer alles 1:1 in die Praxis umsetzbar ist. Auch die Tatsache, dass bei ganz aktuellen Geschehnissen und Veränderungen die Literatur ein wenig hinterher hinkt, ist keine Überraschung, wurde aber erneut bestätigt. Durch die Interviews und die Aussagen und Praxisbeispiele der Lehrkräfte wurden jedoch einige konkrete Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verwendeten Medien, der auditiven und audiovisuellen Dimensionen, der Leistungsbeurteilung und anderen Bereichen des Hörverstehens als Teilfertigkeit der mündlichen Kommunikation aufgezeigt.

## IV. Anhang

### 13. Resumen en Español

#### **La comprensión auditiva – una de las competencias de la destreza oral en la enseñanza de español como lengua extranjera**

La expresión oral y la comprensión auditiva forman parte de la comunicación oral de cada lengua, en la que la interacción oral simultánea resulta ser muy importante por su procesamiento en tiempo real y por la necesidad de tener más de un interlocutor, si se equipara con el monólogo, pues se trata de una forma asincrónica que no necesita en teoría de otro interlocutor. En comparación con la expresión escrita, las características del lenguaje oral son la alta velocidad del procesamiento de series de palabras, la necesidad del uso de la memoria de trabajo y la presencia de hablante y oyente.

El objetivo de clases de lengua extranjera debería ser la habilitación de los alumnos de forma tal, que sean capaces de saber desenvolverse en la vida cotidiana en el extranjero. A este respecto conviene señalar que el obstáculo principal es el método de enseñanza alejado de la realidad, ya que los alumnos se familiarizan con la lengua extranjera en un entorno aislado. Ello supone que las consecuencias inmediatas sean básicamente dos: el choque lingüístico y cultural que sufren los alumnos en la vida real y la gran barrera que surge entre la comunicación oral y la escrita, ya que ésta última predomina todavía en la enseñanza escolar.

Las destrezas lingüísticas, es decir, la expresión oral, la comprensión auditiva y desde hace poco tiempo, también la comprensión audiovisual, la expresión escrita y la comprensión lectora se clasifican atendiendo a dos criterios: el funcional (destrezas productivas y receptoras) y el formal (destrezas escritas y orales) conformando todas ellas, el objetivo del método de la enseñanza así como del aprendizaje.

Los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras han ido evolucionando con el paso del tiempo, así como sus objetivos. Entre ellos, podemos destacar los siguientes:

- Método de traducción gramatical basado en las destrezas escritas y en la traducción de textos predominante en el S.XIX.

- Método directo se centraba en la competencia lingüística en oposición a los contenidos teóricos.
- El método audiolingual y audiovisual tuvo como objetivo principal, la memorización de series de palabras y frases para su aplicación a la situación adecuada.
- El método de enfoque comunicativo, basado en el desarrollo de las destrezas orales y escritas, para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.
- Y finalmente, en el 1980 enfoque intercultural llegó a los centros de la enseñanza de idiomas extranjeras, con la intención de integrar activamente la interculturalidad en el aula.

El “Marco Común Europeo de Referencia” (MCER) es una base común para la enseñanza de lenguas extranjeras. En la sección dedicada a la comunicación oral se contemplan descripciones sobre la interacción oral, la producción oral y la comprensión auditiva divididas en niveles, siendo el más básico el “A1” y el “C2” el más alto. El MCER subraya también la complejidad de la comunicación oral y sus procesos, pues considera, que no se trata simplemente de una sucesión consistente en escuchar y hablar entre los interlocutores. Desde un punto de vista crítico se puede observar, que el intento de la estandarización de las descripciones de las competencias lingüísticas no es nada más que un “marco” que deja mucha libertad de interpretación y aplicación.

El plan de estudios existente en Austria para la educación secundaria es “un manual” que contiene entre otras cosas, normas y recomendaciones para lenguas extranjeras impartidas como asignaturas obligatorias inspirado en el MCER, pues se basa en su determinación de niveles, su evaluación simplificada y en su garantía de transparencia. Pero aunque la enseñanza se divida en niveles, la comunicación oral aparece como un principio didáctico y una competencia comunicativa y lingüística que debe estar presente en todo momento.

La comprensión auditiva es condición previa para toda forma de comunicación oral, por lo que tiene una gran importancia en los diferentes procesos de la comunicación. Esta destreza muy compleja se compone de los procesos fisiológicos necesarios para escuchar y de los procesos mentales del entender. En este contexto, el escuchar es el fundamento del entender y el oír es base del escuchar.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la comprensión auditiva tiene una gran importancia, ya que resulta totalmente necesario para la construcción de un diccionario mental y también, porque es condición previa para el ejercicio de otras destrezas, como por ejemplo la expresión oral. La diferencia en el aprendizaje que se observa en la L1 y L2 tiene distintas causas, siendo una de ellas el error. Es decir, en la L1, los alumnos comenten errores por falta de atención y desinterés, mientras que los que están en el nivel L2 los comenten por falta de conocimiento de vocabulario, gramática etc. Por otro lado, tenemos que tener también en consideración la capacidad para retener información, la cual es superior en la L1, ya que los alumnos pueden fácilmente crear conexiones que simplifican la memorización de lo escuchado.

Una gran diferencia entre la comprensión auditiva y la comprensión lectora es la velocidad de recepción del mensaje del texto ya que dicha velocidad depende en uno y otro caso de distintas personas, pues en el primer supuesto es el hablante quien determina la velocidad de la audición y en el segundo es el lector quien tiene la libertad de elegir la velocidad con la que quiere leer el texto. Además, la estructuración en párrafos lógicos sólo es posible en la comprensión lectora, pero no en la auditiva.

Los objetivos de la comprensión auditiva según Schumann (2009b) son, la comprensión global, la comprensión selectiva y la comprensión detallada. A pesar de que cada autor tiene su propia clasificación, muchos de ellos han elegido nombres y definiciones similares a las de Schumann. Una palabra clave en este contexto son las estrategias auditivas, las cuales resultan imprescindibles en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los alumnos tienen que abandonar el intento de entender cada palabra una por una y concentrarse en los contenidos que entienden bien. No hay que olvidar la necesidad de conocimientos previos y conocimientos generales, así como de los conocimientos lingüísticos, para ser capaz de interpretar bien o ponerse en el lugar del interlocutor. Las tres fases de la comprensión auditiva son: la pre-audición, la audición general y la post audición. Cada fase tiene sus propios objetivos y es necesario adaptar los ejercicios al momento adecuado del texto auditivo.

Autenticidad es otra palabra clave a la hora de elegir los textos auditivos ya que los mismos deben tener un escenario, y vocabulario real si bien lo que ocurre lamentablemente en la práctica es que son múltiples las dificultades existentes para

encontrarlos especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras en niveles básicos.

La comprensión audiovisual es una dimensión ampliada de la comprensión auditiva (Fäcke 2011) si bien puede ocurrir que aparezcan problemas en el procesamiento simultáneo de la información visual y auditiva, pero si se ponderan los pros y los contras, resulta ser una ventaja, pues los alumnos utilizan la información visual para completar la información escuchada.

Los medios auditivos y audiovisuales han variado y multiplicado con el paso de los años, gracias entre otras cosas al desarrollo de las nuevas tecnologías. A día de hoy podemos contar con CDs, "podcasts", vídeos cortos y partes de películas, el ordenador e internet así como con otros materiales igualmente adecuados, interesantes y modernos e incluso personalizados, tales como los asistentes de conversación, estudiantes de intercambio o la relación directa con nativos.

En cuanto a los posibles problemas que pueden aparecer, debemos tomar como referencia las cuatro categorías de dificultades de la comprensión auditiva de Wilson (2009). Es decir, las dificultades del mensaje (velocidad del hablar, pronunciación, tema, dialecto etc.), las dificultades de la transmisión (duración del texto auditivo, número de hablantes etc.), las dificultades del oyente (motivación, concentración, interés etc.) y las del entorno (calidad de la grabación, ruido ambiente, interferencias etc.). Las críticas sobre la evaluación de la comprensión auditiva son complejas, pues supone valorar y analizar tanto las ventajas como los inconvenientes de las distintas formas de evaluación, lo cual resulta imposible en la realidad pues solo se evalúa la interpretación individual del significado del texto.

Para la consecución de la parte práctica de la tesis se realizaron seis entrevistas con el objetivo de establecer una relación entre la teoría y la práctica de la comprensión auditiva como una de las destrezas de la comunicación oral. Las entrevistadas son todas profesoras de español como lengua extranjera (con una experiencia de entre tres y veintiocho años), que imparten clase en la educación secundaria y que tienen en común el alemán como L1 pero que se diferencian por la segunda materia que imparten (alemán, francés, inglés y biología) a pesar de la clara tendencia hacia las lenguas.

Las preguntas se sintetizan en las siguientes:

*I. En su opinión, ¿qué importancia tiene la comunicación oral y específicamente la comprensión auditiva para la competencia lingüística extranjera en la vida extraescolar?*

*II. ¿Qué tipos de dificultades y errores aparecen muchas veces en la comprensión auditiva y cuáles podrían ser sus causas?*

*III. ¿Qué tipo de medios utiliza usted para practicar y mejorar la comprensión auditiva en la clase de lenguas extranjeras y por qué?*

*IV. La comprensión audiovisual representa desde hace poco una destreza autónoma. ¿Diferencia usted explícitamente entre la práctica de la comprensión auditiva y la comprensión audiovisual?*

*V. ¿Me puede nombrar 3 actividades o ejercicios útiles y prácticos para la comprensión auditiva? Le pregunto por las que usted utiliza más en la enseñanza escolar de español como lengua extranjera.*

*VI. ¿Evalúa usted los rendimientos de la comprensión auditiva de sus alumnos? En caso afirmativo, ¿cómo lo hace y qué tipos de dificultades pueden surgir?*

*VII. Para terminar, ¿quiere añadir alguna cosa o enfatizar algo de lo anteriormente comentado, que le parezca muy importante en cuanto a la comprensión auditiva o la comunicación oral en general?*

Del estudio comparativo de las respuestas obtenidas podemos afirmar que cada profesora tiene sus propias opiniones y preferencias sobre cómo enseñar con éxito a los alumnos. Ello deja patente una vez más, la inexistencia de un único método o una única respuesta correcta a pesar de las notas características comunes obtenidas en las respuestas a las cuestiones I y II.

En el primer tema planteado, la respuesta es clara y unánime por parte de todas las entrevistadas, que consideran muy alta la relevancia de la comunicación oral, incluida la comprensión auditiva ya que el objetivo principal a la hora de enseñar español es que el alumno pueda comunicarse en dicha lengua extranjera con éxito y ello no es posible si se aísla la comprensión auditiva de la expresión oral.

En la pregunta II, la teoría coincide bastante con la práctica. Parece que la problemática de la velocidad al hablar (Lütge 2010, Wilson 2009, Solmecke 2010), del vocabulario (Glaboniat 2008), de las variedades lingüísticas (Glaboniat 2008), de los

ruidos en el ambiente (Glaboniat 2008, Wilson 2009), del estado nervioso de los alumnos (Wilson 2009) y del nivel de estrés (Solmecke 2010) complica demasiado, también en la práctica, la enseñanza para las profesoras y sus alumnos. La falta de estrategias auditivas podría, según una experta, estar resuelto desde el principio. Sólo habría que ofrecerles a los alumnos una variedad de estrategias, cada vez que se llevara a cabo un ejercicio de comprensión auditiva,

El uso de reproductores de discos compactos como medio auditivo y la música mediante reproductores de discos o vídeos de música, no sólo se mencionan en la literatura (Solmecke 2010, Fäcke 2011, Freudenstein 2007 Grünwald 2009b), sino que son utilizados en la vida real habitualmente. Sin embargo una de las entrevistadas apunta que surgen inconvenientes por la actitud pasiva del alumno cuando se utilizan medios audiovisuales (Raabe 2007).

Por otro lado, el denominado “laboratorio de idiomas”, las emisiones de radiodifusión (Solmecke 2007) los asistentes de lengua con nativos (Decke-Cornill&Küster 2010) y los denominados “tandems” de intercambio de lenguas” (Decke-Cornill&Küster 2010) parecen que no son utilizados en la enseñanza escolar en Austria, si bien la gran importancia de estancias en el extranjero en países hispanohablantes queda totalmente confirmada.

La necesidad de separar los ejercicios y actividades de la comprensión audiovisual y la auditiva es tajante desde un punto de vista teórico y práctico pues así ha quedado demostrado en las respuestas a la cuarta pregunta debido a la gran variedad de diferencias entre la comprensión auditiva y la audiovisual que existen a juicio de las profesoras.

A pesar de que la necesidad de usar medios audiovisuales por la presencia permanente de medios digitales en la vida cotidiana actual es incuestionable, y a pesar de que la comprensión audiovisual está considerada como una destreza en sí misma, su evaluación sigue siendo un dilema pues las normas de referencia no la contemplan.

Los ejemplos prácticos de la pregunta V permiten hacerse una idea de la gran variedad de posibilidades creativas que existen para entrenar la competencia auditiva. Por supuesto, la enseñanza de estrategias determinadas en las nuevas normas de evaluación del bachillerato de lenguas extranjeras también forma parte de este desarrollo. Las posibilidades de evaluación sin embargo, son clásicas, con excepción

de las variantes propuestas por de entrevistada C, que recomienda la evaluación creativa, a través del dibujo de lo oído o el examen de la comprensión auditiva de los alumnos, observando sus acciones después de instrucciones de movimiento etc.

Con los resultados de las entrevistas y la comparación de la teoría con la práctica se puede concluir, que la teoría no siempre se puede aplicar directamente a la práctica. A pesar de que esta conclusión no es nueva, nunca hay que perderla de vista.

A través de las entrevistas y los ejemplos prácticos de las profesoras, se han podido señalar las diferencias y características comunes de los medios usados, las dimensiones auditivas y audiovisuales, la evaluación del rendimiento y otros sectores de la comprensión auditiva que forman parte de la comunicación oral.

## 14. Abstract

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Hörverstehen als Teilfertigkeit der mündlichen Kommunikation im Spanisch-Fremdsprachenunterricht. Im theoretischen Teil wird in Kapitel 1 die mündliche Kommunikation im Rahmen der sprachlichen Fertigkeiten und mittels Einbettung in den österreichischen Lehrplan und den GERS behandelt. In Kapitel 2 wird konkret auf das Hörverstehen eingegangen, mögliche Schwierigkeiten und dabei relevante Methoden, Strategien und Prozesse.

Im praxisbezogenen Teil in Kapitel 3 wurden Interviews mit Lehrkräften als Expertinnen durchgeführt, welche in Österreich an einer höherbildenden Schule Spanisch als Fremdsprache unterrichten. Thema der Interviews waren die Leistungsbeurteilung mündlicher rezeptiver Leistungen, das Hör-Seh-Verstehen und dessen Unterschiede zum Hörverstehen, Medieneinsatz, mögliche Schwierigkeiten und Beispielaktivitäten zum Hörverstehen. Hier war das Ziel, einerseits die Ansichten und Aussagen der verschiedenen Interviewpartnerinnen zu vergleichen und andererseits auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der theoretischen Abhandlung des Themas mit der Situation in der schulischen Praxis aufzudecken.

### *Keywords:*

Hörverstehen

mündliche Kommunikation

Spanisch-Fremdsprachenunterricht

auditive/audiovisuelle Medien

Praxisbezug

## 15. Bibliographie

### Literatur:

**Adamczak-Krysztofowicz, S. (2010).** Auditive Medien. In Hallet, W & Königs, F.G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. (1.Auflage). (S. 274-276).

**Bechtel, M. (2007).** Lernen in Tandemkursen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (5. gegenüber der vierten unveränderte Auflage). (S. 266-269).

**Buck, G. (2002).** *Assessing Listening*. Cambridge: University Press.

**Buttaroni, S. & Knapp, A. (1988).** *Fremdsprachenwachstum*. Wien: Fernkurse der Wiener Volkshochschulen.

**Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010).** *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.

**Eschbacher, C. (2010).** *Die Fertigkeiten Hören und Sprechen im Italienischunterricht heute*. Unveröff. Diss., Universität Wien.

**Faistauer, R. (2010).** Die sprachlichen Fertigkeiten. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1* (S. 961-967). Berlin/New York: De Gruyter.

**Fäcke, C. (2011).** *Fachdidaktik Spanisch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.

**Field, J. (2008).** *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: University Press.

**Flowerdew, J. & Miller, L. (2005).** *Second Language Listening. Theory and Practice*. Cambridge: University Press.

**Freudenstein, R. (2007).** Unterrichtsmittel und Medien: Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (5. gegenüber der vierten unveränderte Auflage). (S. 395-399).

**Günther, H. (2008).** *Sprache hören - Sprache verstehen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

**Grünwald, A. (2009).** Ein Rückblick auf die wichtigsten Methodenkonzeptionen der Fremdsprachenvermittlung. In A. Grünwald & L. Küster (Hrsg.), *Fachdidaktik Spanisch* (S. 100-107). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH (u.a.).

**Grünwald, A. (2009).** Aspekte des Medieneinsatzes. In A. Grünwald & L. Küster (Hrsg.), *Fachdidaktik Spanisch* (S. 145-212). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

**Haß, F. & Kieweg, W. (2012).** *I can make it!* Seelze: Klett Kallmeyer.

**Huneke, H.-W. & Steinig, W. (2010).** *Deutsch als Fremdsprache* (5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

**Kieweg, W. (2006).** *Die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten.* In F. Haß (Hrsg.), *Fachdidaktik Englisch* (S. 73-113). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

**Küster, L. (2009).** Die Spanischdidaktik und ihre Bezugswissenschaften. In A. Grünwald & L. Küster (Hrsg.), *Fachdidaktik Spanisch* (S. 42-75). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH (u.a.).

**Lindner, G. (1977).** *Hören und Verstehen.* Berlin: Akademie-Verlag.

**Lütge, C. (2010).** Hörverstehen. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 103-107). Weimar: Verlag J.B. Metzler Stuttgart.

**Pyka, S. (2008).** Sprechanelässe. In R. Tanzmeister (Hrsg.), *Lehren Lernen Motivation* (S. 440-443). Wien: Praesens Verlag.

**Pyka, S. (2008).** Das Schreiben. In R. Tanzmeister (Hrsg.), *Lehren Lernen Motivation* (S. 469-481). Wien: Praesens Verlag.

**Raabe, H. (2007).** Audiovisuelle Medien. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* (5. gegenüber der vierten unveränderte Auflage). (S. 423-426).

**Roche, J. (2013).** *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik* (3. Vollständig überarbeitete Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

**Rösler, D. (2010).** E-Learning und das Fremdsprachenlernen mit dem Internet. In Hallet, W. & Königs, F.G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* (1.Auflage). (S. 285-289).

**Rösler, D. (2012).** *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.

**Schumann, A. (2009).** Die Frage der kommunikativen Funktion von Sprachvarietäten. In A. Grünewald & L. Küster (Hrsg.), *Fachdidaktik Spanisch* (S. 22-25). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH (u.a.).

**Schumann, A. (2009).** Kommunikative Fertigkeiten. In A. Grünewald & L. Küster (Hrsg.), *Fachdidaktik Spanisch* (S. 188-201). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH (u.a.).

**Schwerdtfeger, I. C. (2007).** Übungen zum Hörverstehen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* (5. gegenüber der vierten unveränderte Auflage). (S. 295-299).

**Schwitalla, J. (2012).** *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung* (4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

**Segermann, C. (2007).** Übungen zum Hör-Sehverstehen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* (5. gegenüber der vierten unveränderte Auflage). (S. 299-302).

**Solmecke, G. (1993).** *Texte hören, lesen und verstehen.* Berlin/München: Langenscheidt KG.

**Solmecke, G. (2007).** Auditive Medien. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* (5. gegenüber der vierten unveränderte Auflage). (S. 420-423).

**Solmecke, G. (2010).** Vermittlung der Hörfertigkeit. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1* (S. 969 - 975). Berlin/New York: De Gruyter.

**Tesch, B. (2010).** Leseverstehen. In F.-J. Meißner & B. Tesch (Hrsg.), *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten* (S. 87-95). Seelze: Klett Kallmeyer.

**Tesch, B. (2010).** Sprechen. In F.-J. Meißner & B. Tesch (Hrsg.), *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten* (S. 96-112). Seelze: Klett Kallmeyer.

**Vences, U. & Meißner, F.-J. (2010).** Kompetenzaufgabe zum Schwerpunkt Hörverstehen: El mundo de los alumnos ayer y hoy en día. In F.-J. Meißner & B. Tesch (Hrsg.), *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. (1.Auflage). (S.172-183). Seelze: Klett Kallmeyer.

**Vrabi, O. (2008).** *Hören will gelernt sein*. Unveröff. Diss., Universität Wien.

**Wilson, J.J. (2009).** *How to teach listening*. Harlow/Essex: Pearson Education Ltd.

**Zydatið, W. (2010).** Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In K. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 223-225). Weimar: Verlag J.B. Metzler Stuttgart.

#### Zeitschriftenartikel:

**Glaboniat, M. (2008).** Wer nicht hören kann, muss üben... *ide - informationen zur deutschdidaktik, Ausgabe 1*, S. 51-65.

**Stork, A. (2012).** Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick. *Info D, Ausgabe 1*, S. 3-16.

#### Online-Quellen:

**Travelplus Group GmbH.** *Vorteile eines Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* [online]. URL: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/gemeinsamer-europaeischer-referenzrahmen-sprachen.php> [26.03.2014]

**Goethe Institut e.V.** *Produktive Aktivitäten und Strategien* [online]. URL: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040101.htm> [26.03.2014]

**Goethe Institut e.V.** *Kommunikative Sprachprozesse* [online]. URL: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/405.htm> [27.03.2014]

**Goethe Institut e.V.** *Interaktion* [online]. URL: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/40502.htm> [27.03.2014]

**BMBWK**; Bundesministerium für Bildung; Wissenschaft und Kultur . Lebende Fremdsprache [online]: 1. URL:  
[http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_unterstufe.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.xml) [28.03.2014]

**BMBWK**; Bundesministerium für Bildung; Wissenschaft und Kultur . Lebende Fremdsprache [online]: 2. URL:  
[http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_oberstufe.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml) [28.03.2014]

Abbildungen:

**Noe, C. (2008).** Aspekte eines globalen Lern- & Lehrziels. In R. Tanzmeister (Hrsg.), *Lehren Lernen Motivation* (S. 119-136). Wien: Praesens Verlag.

Tabellen:

**Instituto Cervantes (2002).** *Marco comun europeo de referencia para las lenguas – aprendizaje, enseñanza, evaluación* [online]. URL:  
[cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [27.03.2014]

## CURRICULUM VITAE

Name: Lisa-Sophie Tonkovitsch

Staatsbürgerschaft: Österreich

### **Ausbildung:**

1996 - 2000: Volksschule Bendagasse, 1230 Wien

2000 - 2008: GRG XIII Wenzgasse, 1130 Wien, neusprachlicher Zweig

2008 - 2009: Studentin der Wirtschaftsuniversität Wien

2009 - 2014: Studium an der Universität Wien: UF Spanisch und  
UF Bewegung und Sport

2013 - 2014: 24 Stunden-Modul „Deutsch als Fremdsprache“

### **Auslandsaufenthalte:**

2009: Praktikum bei der Möbelfirma *Grupo Sanz*, Fitero, Navarra,  
Spanien

2011: Auslandssemester an der *Universidad de Huelva*, Huelva,  
Spanien