



Zur Konstruktion von ‚kompetenzorientierten‘ Aufgaben zum Hör- und Hörsehverstehen

(nicht nur romanischer Sprachen)
GMF-Sprachentag (VHS-Aachen 2.9.2014)

Prof. Dr. Franz-Joseph Meißner



Download von <http://www.uni-giessen.de/cms/meissner>
franz-joseph.meissner@sprachen.uni-giessen.de

Gerne danke ich Frau Kollegin Steffi Morkötter, Rostock, für die sorgsame Durchsicht der Präsentation und Herrn Kollegen Bernd Tesch, Kassel, für konkrete Hinweise.

Warming up: Darstellung einiger Teileleistungen, die beim interkulturellen HV greifen müssen....

Lösen Sie die folgenden Aufgaben, indem sie die visualisierte ‚Spreche‘ segmentieren (in akzeptablen Schreib- oder Lesecode übersetzen):

Graphematisierter Sprachfluss	Lösungen auf der nächsten Folie
1. Anna Mary Candy lights since imp pulp lay things*	
2. v&R	
3. Hässedähenschah?	
4. iletoVER	
5. unatjikadexere	
6. Ebdemenkainoi*	

Aufgabe 2



Cuy gilt in Cuzco als Delikatesse, in Deutschland ist ein M. ein Haustier.



Aufgabe 1
Rückwirkung der Fremdheitserfahrung auf die eigene Position

Benutzte Quellen für *-Beispiele: Goldstein 2008: 87

für **<http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?themaId=342>

Vorab: *Warming up* oder Visualisierung einiger Teilleistungen beim HV und HSV

Graphematisierter Sprachfluss	Semantisierung nach Segmentierung
1. Anna Mary Candy lights since imp pulp lay things*	An American delights in simple play things.
2. vER	a) vers, b) vert, c) ver, d) vers, e) vair
3. hεsədəhɛŋʃa?	Häs/se/dä/hensch/ah?/ (aussprachenaherheinische Schreibung) Hast du (die) Handschuhe an?
4. ileTÖvER	a) Il est ouvert b) il est tout vert
5. unatʃikadexɛɛ	Una chica de Jerez
6. Ebdemenkainoi*	Äbte mäh'n kein Heu



BLICK AUF DIE WELT /
KENNTNIS DER KULTUR /
Interpretation / ‚Bewertung‘
der Welt

[2] Erfahrungen / Wissen von X zu Frankreich oder zu Spanien / ‚Können‘ von Französisch / Spanisch

[1] Das konjekturale Weltwissen des deutsch-sozialisierten Individuums X
La culture? « Les connaissances qu'on a acquises. » (DF)

[3] Erfahrungen von X mit interkultureller Pragmatik (Situationskompetenz)

VIELES SPRICHT LEIDER DAFÜR, DASS DIE (IN DEUTSCHLAND GÄNGIGEN) LEHRWERKE FÜR ROMANISCHE SPRACHEN DEM SPRACHFORMEN IDENTIFIZIERENDEN HV WENIG AUFMERKSAMKEIT SCHENKEN. SIE REDUZIEREN DADURCH DAS MÖGLICHE WACHSTUM ‚ZIELSPRACHLICHER KOMPETENZ DURCH HV‘. ZUGLEICH REDUZIEREN SIE DIE SPRACHLERNKOMPETENZ/HV. DENN SIE ENTHALTEN DEN LERNERN ENTSPRECHENDE AUFGABENFORMATE VOR.

Hierzu muss man wissen: HV ist etwas anderes als Inhaltsraten. Es verlangt daher sowohl die Identifikation sprachlich-formaler Daten (*Identifiziere Wörter, Morpheme, syntaktische Merkmale.*) als auch die Bildung inhaltsbezogener Hypothesen (*Was sagt der Text?*). Wichtig ist, dass HV- und HVS-Aufgaben beide Datentypen – Sprachform und Inhaltsverstehen – in angemessenem Umfang ansteuern.

Das inhaltliche Verstehen geschieht aufgrund von inhaltsgerichteten Plausibilitätsproben und der Konstruktion von (wahrgenommenen) Inhalten sowie erneuter Plausibilitätsproben. – Allerdings wie gesagt: Weder werden Sprachformen identifiziert noch ist ein Spracherwerbseffekt erzielbar.

AUFGABE:

Um sich dies ggf. zu verdeutlichen, (1.) sehen Sie sich bitte einen Trailer in einer Sprache an, die Sie nicht kennen (vielleicht in Japanisch), (2.) konstruieren Sie den Inhalt der Geschichte (den Sie auch verstehen, wenn Sie kein Japanisch können) und (3.) beschreiben Sie Ihre konkreten Sprachlernerfekte.

<http://art-detective.over-blog.com/article-humeur-1-117137915.html>

(„Shinobi“ mit Ikue Asazaki)

In bestimmten Textsorten wie Erzählungen, mündlichen Berichten oder Vorträgen (ohne visuelle Unterstützung) kann inhaltliches Verstehen nur über sprachformbezogenes Verstehen erfolgen. Der Anteil des HSV ist wenig wirksam. (vgl. [Jesús Francisco erzählt von seiner Schulzeit](#); evtl. hierzu die HV-Aufgabe in Vences & Meißner 2010). Wiederholen Sie die Aufgabe mit Ihren Schülerinnen und Schülern und sprechen Sie mit ihnen über Sprachlernkompetenz/HV und SLK /HSV

Worum geht es beim nativen Hörverstehen bzw. Hörsehverstehen?

Vorläufige Überlegungen zur *psycholinguistischen Passung* von HV-Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Diese Passung ist zu berücksichtigen, wenn man nicht ‚gegen‘ die Natur unterrichten will.

Der seit den frühen 1970er Jahren bekannte Begriff ‚Hörverstehen‘ (*listening comprehension, compréhension orale...*) und der (rezente) Neologismus ‚Hörsehverstehen‘ stellen ganz besondere Anforderungen an den Fremdsprachenerwerb und den Weiterbau fremdsprachlicher Kompetenz. Dies hat vor allem drei Gründe (die mit nativem Sprechen, dem Korollar des HV, zusammenhängen):

- (1) weil sich ‚Sprechen‘ linear und schnell (7 Silben/Sek.) vollzieht und HV deshalb intra- wie interkulturell innerhalb **engster Zeitfenster** stattfindet,
- (2) (2) weil HV wie HSV die **parallele Verarbeitung mehrerer unterschiedlicher psycholinguistischer Prozesse** verlangen,
- (3) (3) **weil authentische interkulturelle Kommunikation** (sei es *face to face* oder bei der Rezeption von Filmen) **kaum Rücksicht auf die begrenzten sprachlichen und zielkulturellen Ressourcen fremdsprachlicher Sprachpartner nimmt**. Dabei sind HV und HSV für jede Form von Mündlichkeit grundlegend und ein zentrales Lernziel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts.

Die funktional-kommunikativen Kompetenzen (Hören, Sprechen/Lesen, Schreiben) sind nicht nur ein zentrales Lehrziel des an Kompetenzen orientierten Fremdsprachenunterrichts. Sie sind auch Komponenten von Text- und Medienkompetenz, interkultureller (fremdsprachlicher) Kompetenz und Sprachmittlungskompetenz. Die *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (KMK, 18.10.2012) betonen zu recht mit Blick auf die Anforderungen des lebensbegleitenden Lernens (*lifelong learning*) die Rolle der *Sprachlernkompetenz* (SLK). Da eine jede funktional-kommunikative Kompetenz über ein *eigenes mentales Programm* verfügt (HV also nicht etwa über das Lesen gefördert werden kann), ist es sinnvoll, SLK zu differenzieren, z.B. in SLK/Sprechen oder SLK/HV bzw. SLK/HV-HSV.

Der heutige Fremdsprachenunterricht begegnet den neuen Herausforderungen mit einer verbesserten Steuerung im Sinne der pädagogischen und psycholinguistischen Passung, was sich insbesondere in zielgenauen Lernaufgaben ausdrückt. **Solche Aufgaben etwa zum Lesen, zum HV usw. müssen allerdings ihre Passung im Sinne des jeweiligen psycholinguistischen Programms einstellen** – und Abschied nehmen von viel zu groben und wenig zielführenden Formaten (die der Natürlichkeit von Sprechen, Hörverstehen usw. nicht entsprechen).

Was aber müssen Lernaufgaben zum HV bzw. HSV konkret berücksichtigen, wenn HV und HSV im Einklang mit den spracherwerblichen Möglichkeiten von Lernern und „nicht gegen die Natur“ gelehrt werden sollen?

Der Vortrag geht auf ‚Grundsätzliches‘ ein, das bei der Konstruktion von HV- und HSV-Aufgaben erwogen und berücksichtigt werden muss.

- 1. Welche mentalen Leistungen verlangen gelungenes HV und die Förderung von fremdsprachlichem HV?**

Der Vortrag soll klarmachen, wie natives und fremdsprachliches HV funktioniert und welche Teilleistungen nötig sind.
- 2. HV als ‚ratenbasiertes‘ Inhaltsverstehen und Erwerb fremder Sprachen**

Die Beobachtung von Fremdsprachenunterricht und Lehrwerkanalysen zeigen, dass im Bereich der HV-Förderung die Steuerung auf das bloße Inhaltsverstehen verkürzt. Das ist zwar in summativen Aufgaben (also in Prüfungen) vertretbar; allein fördert es keinen Spracherwerb. Deshalb wird viel von Inhaltsverstehen und dem Verstehen sprachlicher Formen (Sprachformverstehen) die Rede sein.
- 3. Warum ist spracherwerbsförderndes HV so « schwer »? Warum dauert es so lange, bis bestimmte Kompetenzniveaus im HV erreicht werden?**

Klar werden soll, dass HV innerhalb engster Zeitfenster die Aktivierung eines breiten Sprachwissens verlangt, dazu kulturelles bzw. thematisches Wissen und die interkulturelle Kompetenz, sich auf heterokulturelle Partner in der Fremdsprache (und der Muttersprache) einzustellen. Bzgl. der Inhaltslenkung ist der fremdsprachliche Sprachteilhaber grundsätzlich der Interaktion mit seinem nativen Sprachpartner ausgeliefert.
- 4. Was verlangt eigentlich HV-Französisch oder HV-Spanisch von deutschen Ohren?**

Jede Sprache hat bekanntlich ihr eigenes lautliches System, das ein Sprecher mit dem Erwerb dieser Sprache internalisiert. Die Systematik z.B. zwischen Laut und Aussprache, zwischen Laut und Schrift in einer fremden Sprache ist einem Lerner weitgehend unbekannt (internalisiert hat er die Systematik zwischen Laut und Schrift in seiner Erstsprache). Hinzu kommt, dass die Sprechgrammatik eine andere ist als die an geschriebener Sprache erstellte. Die Sprechgrammatik antwortet eben auf die psychische Seite des spontanen und linearen Sprechens, nicht auf die soziale Seite des unbedingt nicht-linearen Schreibens, zu dem man sich Zeit lassen und das man verbessern kann. Die traditionelle Steuerung des Fremdsprachenunterrichts entspricht nur sehr eingeschränkt der Natürlichkeit des Sprechens. Sie ist an didaktischen Kategorien orientiert, was eine sprachliche Varietät eigenen Typs hervorbringt.
- 5. Didaktische Kategorien des HV**

Seit Beginn der HV-Diskussion unterscheidet die Fremdsprachendidaktik in unterschiedliche Typen des HV, und zwar sowohl innerhalb des Inhalts- als auch des sprachformbezogenen HV. – Beim HV, seiner Förderung und Überprüfung ist die Interaktion zwischen der Verarbeitung zielsprachlicher Daten und dem Gedächtnis (echotisches Gedächtnis, Arbeitsgedächtnis) entscheidend. HV-Aufgaben müssen auch dies immer berücksichtigen.
- 6. Kompetenzorientierung umfasst immer sprachliches, thematisches und Handlungswissen, darunter das Lernwissen.**

Solches Wissen ist immer prozedural und deklarativ. Kompetenz ist immer Mobilisierungskompetenz, eine bestimmte Handlung auszuführen.
- 7. Hörsehverstehen als Ergänzung und Stütze von HV-Aufgaben**

In realen oder fiktionalen kommunikativen Situationen wird das HV oft von visuellen Komponenten begleitet. Das Sehverstehen kann die Entschlüsselung der mündlichen Botschaft – z.B. in *face to face*-Kommunikation – erleichtern – oder erschweren (weil die Aufmerksamkeit auf zwei Kanäle verteilt wird).
- 8. Kriterien und Formate für kompetenzorientierte HV-Aufgaben**

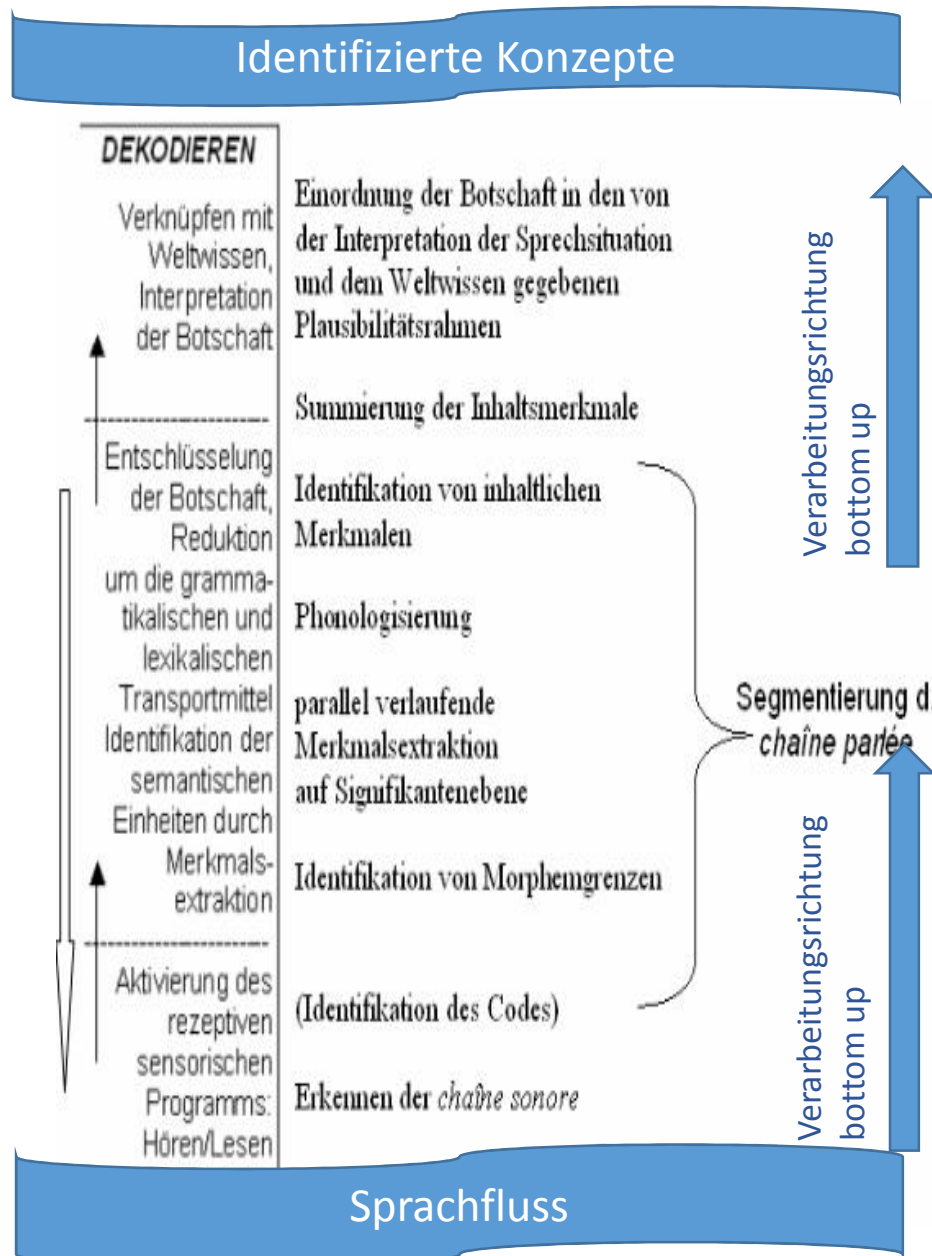
Fremde Sprachen (auch) über das HV lernen meint zunächst immer fremde sprachliche Zeichen (Wörter, Silben, Sätze usw.) identifizieren lernen



Hierzu etwas Grundsätzliches...

- Sprache ist immer Zeichen (*aliquid stat pro aliquo*).
- Ein Zeichen besteht immer aus Bezeichnetem und Bezeichnendem.
- Der natürliche Spracherwerb schaltet Zeichen und Inhalte, Sprache und Welt zusammen.
- Spracherwerb durch HV verlangt Aufmerksamkeit für beide Seiten des Zeichens. Die Steuerung von HV und HSV-Aufgaben muss daher beide Seiten des Zeichens gleichermaßen berücksichtigen.
- Sprachliche Zeichen begegnen als Wörter, Morpheme, Phoneme... nie isoliert, sondern immer zusammen mit anderen Wörtern, Morphemen, Phonemen (Ko-Okkurrenz).
- Innerhalb von einander nahen und fernen Ko-Okkurrenzen bilden sich Solidaritäten. Die sie bildenden Elemente stützen semantisch einander und erleichtern das Verstehen: z.B. bei der Kongruenz von Nomen und Adjektiven. Auch in der Semantik des HSV verhalten sich visuelle und akustische Informationen zueinander ‚solidarisch‘.
- Wörter und Morpheme bilden Texte, im Bezug auf die einander begleitenden lexikalischen Elemente spricht man vom Ko-Text.
- Sprechen und Hören geschehen in einer Situation bzw. in einem Kontext. Sprache ist daher immer an einen Kontext gebunden. Dieser kann der Ort sein, in dem gesprochen/gehört wird, oder der Ort, in dem ein dargelegter Inhalt spielt.
- Natürlicher Spracherwerb beginnt mit der Interaktion von Sprechen und Hören, und zwar bezüglich von Ko-Texten und in Kontexten. Ein allein über die Schriftlichkeit (Schreiben und Lesen) gesteuerter Fremdspracherwerb kann die spracherwerblichen Ergebnisse von Hören/Sprechen nicht generieren.

HV – wie es psycholinguistisch funktioniert

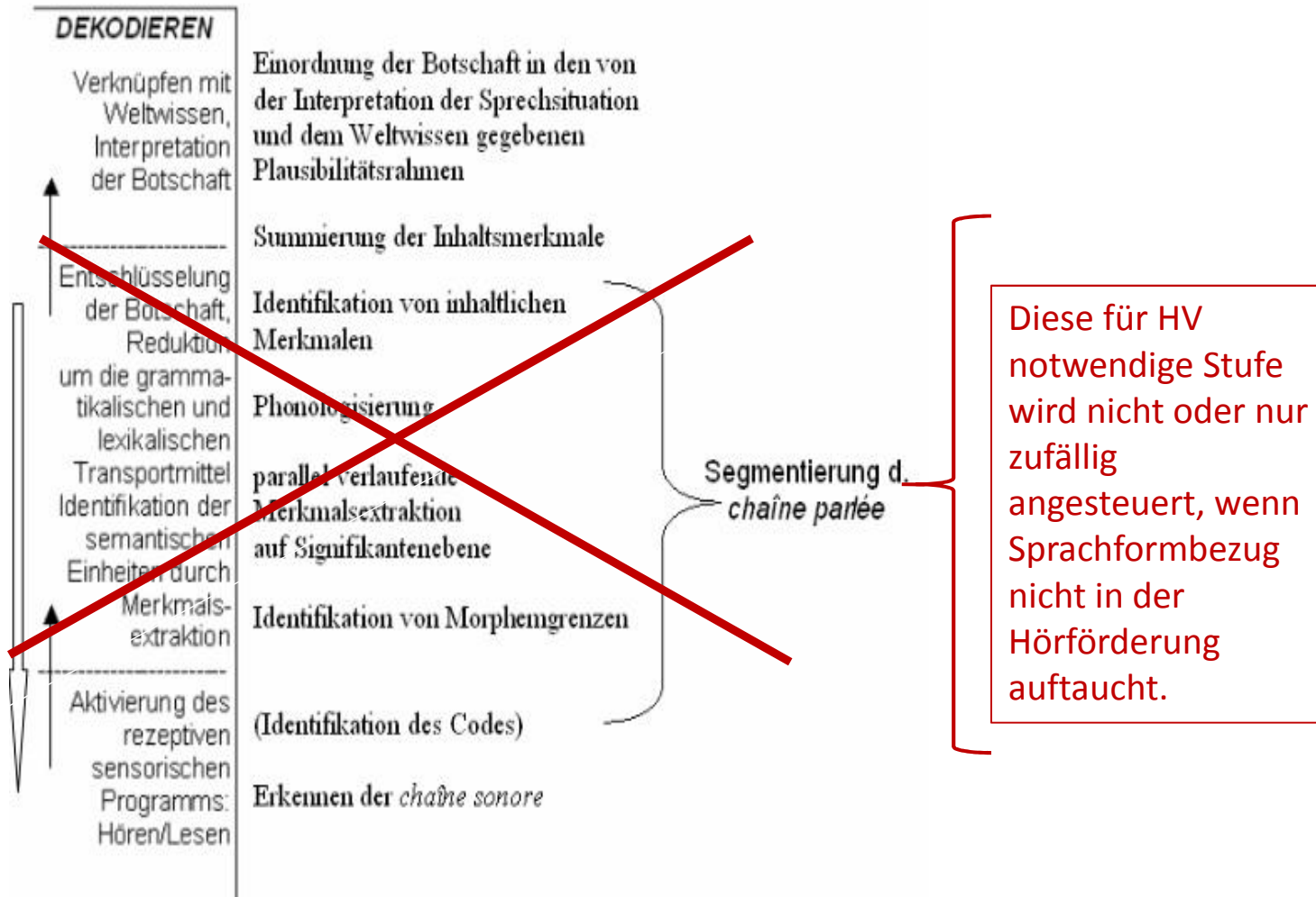


Darstellung in Anlehnung an De Bot 1992

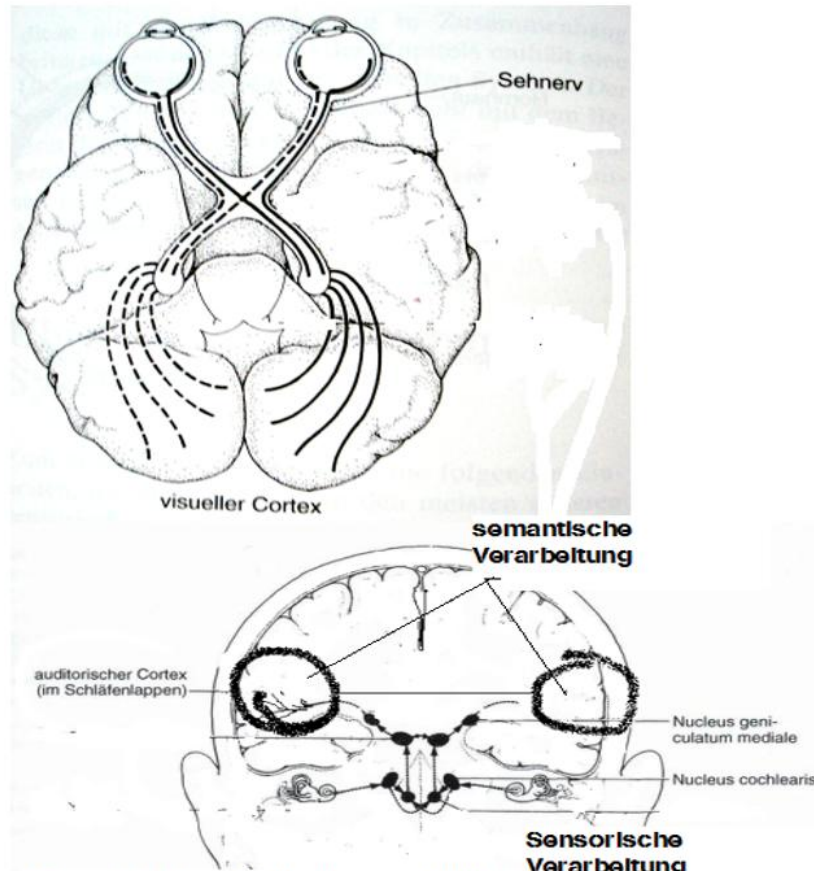
Die Mobilisierung welcher lingualer Ressourcen ist auf welcher Verarbeitungsebene betroffen?

4. Interpretation der Botschaft durch Einsatz des Weltwissen bzw. des betroffenen zivilisationsbezogenen Wissens
3. Dekodation der Botschaft aus der Summe der Tätigkeiten und der gefundenen linguale und kulturellen Merkmale
2. Identifikation von Lexemen innerhalb syntaktischer Strukturen / interagierend: Probabilitätsproben linguale und inhaltlicher Art
 - Identifikation von Phonemen, Morphemen, Lexemen, Lexemkombinationen (Ko-Okkurrenzen [*chunks*]) und Persequenzialisierungen [Schließung von semantischen Solidaritäten: *Mit Geld... Ja, mit Geld kann alles; Don Dinero... claro, es poderoso caballero*], Aufbau von Hörerwartungen, erneute Probabilitätsproben, syntaktische Solidaritäten, Kollokation wirken wie Makros und beschleunigen das Verstehen (*bottom up*-Prozesse)
 - Identifikation von Morphemgrenzen (dt. Fugenlaute, Guttural-Stop ≠ frz. Nasale, /ə/+Vokal (*le hareng*), Dreikonsonantengesetz: *Pas de chance* /patʃäs/, /b+k oder m/p+k oder /p+j/, /b+m/ [*submerger, abnégation, subconsciousence, espion*], Insistenzakzent, Satzeuphonik). Spanische / französische Morphemgrenzen (die anders sind als deutsche).
1. Identifikation von Sprache (Deutsch, Französisch) oder Varietäten (*Paris ouest, Paris est; accent des cités..., français du soleil, québécois, kubanisches Spanisch* usw. sowie vorbereitende Mobilisierung der jeweils bekannten Merkmale)

Warum HV-Aufgabenformaten ohne Fokussierung von sprachformbezogenen Anteilen keinen Spracherwerb befördern



Einige Ergebnisse der neurolinguistischen Forschung zum Hör- und Hörsehverstehen: Zur zerebralen Verarbeitung visueller und audialer sprachlicher Daten in unterschiedlichen Zeitfenstern



Hör- und Sehdaten durchlaufen unterschiedliche Verarbeitungswege in unterschiedlicher Geschwindigkeit. Ein Zusammenschalten beider Datentypen führt zu ‚Kollisionen‘. Dies betrifft insbesondere ‚Lesedaten‘, die ein sprachanalytisches Verhalten des Rezipienten bewirken; vor allem wenn seine Sprachverarbeitungsroutinen in der Zielsprache X noch nicht hinreichend ausgebildet sind.

Akustische und visuelle (graphemische) Sprachdaten werden mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten in unterschiedlichen Zeitfenstern verarbeitet.

Achtung: Verbreiteter Steuerungsfehler im FSU: Gleichzeitiges Mitlesen schon beim ersten Hören... Mitlesen führt leicht zum Wegschalten der Verarbeitung akustischer Signale und zur Analyse der sprachlichen Daten

Adaptiert nach Goldstein 2001: 42

Gefahr beim Hörsehverstehen: Die inhaltsgerichtete Interpretation der visuell rezipierten (Sprech)situation verhindert die notwendige Merkmalsextraktion aus dem Sprachfluss (*chaîne parlée, cadena hablada*). Sprachlernen geschieht dann nicht mehr.

Kommentar

- Die neurolinguistische Forschung weiß wenig Gesichertes darüber, wie und wo genau graphische Sprachdaten (Grammeme, geschriebene Wörter) gespeichert werden.
- Analphabeten kennen natürlich Wörter (Phoneme), ohne ein graphisches Bild für diese zu besitzen. Offensichtlich ist zudem, dass Wortformen und Wortinhalte getrennt, holistisch oder merkmalsorientiert gespeichert werden (*tip of the tongue*-Phänomen). Liegt einem ein Wort auf der Zunge, so erinnert man sich separat an die Merkmale dieses Wortes (Bedeutung, Inhalt, wer es wo benutzt hat, welcher anderen Wortform ähnelt es? Wer es wie ausspricht, usw.). Die gesamte Wortform wird nicht aktiviert.
- Die Semantisierung geschieht durch das Zusammenspiel von Sprache und Welt, d.h. der aktivierten (relevanten) Merkmale und einer realen oder vorgestellten Situation, was die Rolle der Plausibilitätsproben unterstreicht: inhaltlich – situativ und im Sprachformenbezug.
- Beim Hörsehverstehen interagierten Hör- und Sehdaten bzw. deren Verarbeitung miteinander.
- Die Semantisierung ist das Produkt der Kombination aller Verarbeitungstypen, -wege und -muster.

Welche mentalen Leistungen / Aktivitäten verlangt gelingendes HV? Oder: *Was müssen Aufgabenformate berücksichtigen, um die psycholinguistische Passung herzustellen?* (Grundlagen I/Zusammenfassung; auch Arbeitspapier mit Lernern)

- a. Authentisches HV verlangt die simultane Verarbeitung sprachlicher, kultureller und kommunikativ-situativer Daten in der Echtzeit der 'Spreche' (bis zu 7 Silben / Sekunde) bzw. die Disponibilität entsprechender Ressourcen. HV vollzieht sich innerhalb enger Zeitfenster (ohne Wiederholung) und ist an die Linearität der 'Spreche' gebunden (anders als das Lesen). Sprechen und HV verhalten sich zueinander komplementär. Die mentale Verarbeitung der Sprachdaten geschieht parallel, nicht sequentiell.
- b. HV ist ein automatisierter Vorgang auf der Ebene der Dekodation (nicht nur der inhaltlichen Interpretation der Botschaft). Dekodierendes HV ist daher bei kompetenten Sprechern nicht wirklich 'abstellbar' (selbst beim Weghören versteht man noch).
- c. HV variiert intra- wie interkulturell in bestimmten Hörerrollen:
 1. (interkulturell) *face to face*-kommunikativ mit Ansätzen zur Interaktivität (Partnerhypothese auf Seiten des Sprechers (wie muss ich sprechen, damit mich mein Partner versteht?), Rückfragen (Was meinen Sie?), dialogisches/plurilogisches Sprechen [in der Gruppe])
 2. (interkulturell) rezeptiv (*abstract hearing*, z.B. Telephonieren; ein Hörspiel hören)
 3. (interkulturell) rezeptiv hörend und zugleich sehend (Video, Fernsehen) als Hörsehverstehen: Das Sehverstehen unterstützt das HV.
- d. Spracherwerb und Festigung von Sprache geschehen im Moment der Identifikation von 'Laut und Sinn (Funktion)' (Lexeme, Morpheme, morphologische Zeichen, syntaktische Solidaritäten. Beispiele: *la cuisine est faite* /lakuzinefɛ/ und nicht /lakuzinefɛ/ oder *Je le lui ai pas donné* und eben nicht *Je *lui l'ai donné*; *las rosas blancas cortadas el martes ya están marchitas* und nicht *marchito* [Rosen sind verwelkt, deutsche Prädikativa sind nicht verändert] [vgl. Vázquez 1991]).
- e. Das längerfristige Behalten von Inhalten ist absichtsgesteuert. Inhalte werden konstruiert auf der Grundlage von aus dem Sprachfluss extrahierten sprachformbezogenen Merkmalen in Kombination mit Plausibilitätsproben zu Inhalt, Sprechsituation, Situation des dargelegten Inhalts. Je mehr und je früher sprachformbezogene Daten erkannt werden, desto weniger inhaltliche Interpretation ist nötig, desto schneller und effizienter ist das HV und die Kommunikation und desto tiefer gerät das Verstehen. Das Sehen hat eine komplementäre Funktion. Kompetente Sprecher erkennen die Botschaft sehr schnell auf der Grundlage von Sprachformen, weniger kompetente Personen sind auf Interpretationen der Sprechsituation und der Inhalte (Plausibilitätsproben) angewiesen. Oft fällt ihre Aktivität aus dem Zeitfenster.

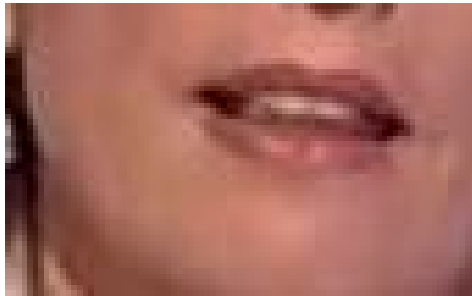
Welche mentalen Leistungen / Aktivitäten verlangt gelingendes HV? (Grundlagen II/Zusammenfassung; auch Arbeitspapier mit Lernern)

- f. Authentisches Sprechen ist (intra- oder interkulturell) kommunikationsorientiert, d.h. an einem inhalts- oder situations- und mitteilungsbezogenen Interesse festgemacht. Der sprachlichen Gestaltung liegen eine Partnerhypothese (wie muss ich mit meinem Partner X über das Thema Y sprechen, damit er/sie mich im Sinne meiner Absicht versteht?) und eine situativ-performative (wie kann ich in dieser Situation sprechen?) zugrunde. HV *antwortet* auf das Gesamt dieser Konditionen. Authentisches Hören korreliert mit authentischem Sprechen. Der Hörer muss verstehen/behalten wollen. Native Sprecher sprechen i.d.R. für native Hörer.
- g. Wie beim Lesen ist auch beim HV/HSV zu unterscheiden zwischen der sprachformbezogenen mentalen Verarbeitung und der nachgeordneten inhaltlichen Verarbeitung. Hier interagieren die identifizierten Sprachformen stark mit dem relevanten und aktivierten Weltwissen. Zu trennen ist zwischen der Dekodation und der Interpretation der Botschaft. Spracherwerb und die Sprachfestigung geschehen auf der Grundlage der sprachformbezogenen, nicht der inhaltsbezogenen Verarbeitung. Die inhaltliche Verarbeitung hat eine unterstützende Funktion.
- h. Die Partnerhypothese setzt bei intrakulturellem Sprechen intrakulturell verbreitete *common grounds* voraus (*savoirs* und *connotations partagées*), die ein hörender Partner aktivieren muss, um angemessenes Verstehen zu erreichen. (vgl. Luhmann: Kultur ist ein Repertoire von Themen). Zu dem zwischen Sprechern und Hörern gemeinsam geteilten Wissen gehören Sprachwissen (meine = deine Sprache [Öscher mit Aachenern, Deutsch mit Deutschen], ich verstehe deinen Dialekt/Soziolekt ([Aachener mit Garmisch-Partenkirchen: „Da sidliche Doal vom Landkroas, des Werdnfoisa Land, isch doalweis hoachalpin mit dia Foismassive vom Karwendel- und Weidastoaagebirg (Zugspitz 2.964 m)“ (http://bar.wikipedia.org/wiki/Landkroas_Garmasch-Partakurch), wir haben eine gemeinsame Geschichte. Beim interkulturellen/fremdsprachlichen Sprechen und Hören ist es nicht anders, nur sind die *common grounds* i.d.R. viel viel geringer.
- i. Sprechen begegnet als authentische Oralität (in situ) oder als fiktionale Oralität (z.B. in Krimis). Im Sinne Bühlers (1934) ist auch Oralität Ausdruck eines Signals über das sprechende Ich (*le langage des poulagas [Bullensprache]; vingt-deux [Achtung!]*). Fiktionale Oralität begegnet gesprochen (*premeditated speech*) in Tondokumenten (Spielfilm, TV-Diskussion, politische Rede... (*parlé-oral préfabriqué*) oder als ‚Schreibe‘ (*parlé-scriptural*) im papiernen Krimi oder zum Ausdruck des Lokalkolorits.

Typen und Komponenten des Hörsehverstehens

(Mimik, Mundstellung, face work, Kleidung und Gesten, Kulturen lesen können)

Französische Gestik und Mimik (face work)

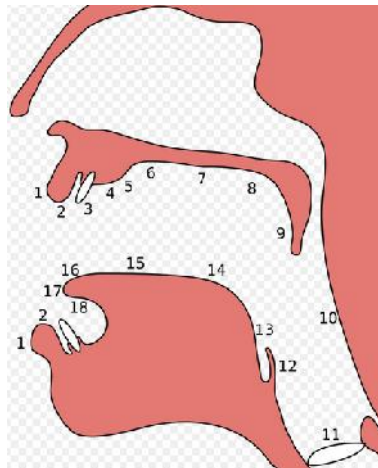


Sprachliche Laute entstehen in einem komplexen Zusammenspiel der Artikulationsorgane und werden unterschieden nach Bildungsort und Bildungsart. Die Lautbildung ist visuell beobachtbar. Wir alle kennen das Lippenlesen. Hier: Mundstellung bei der Aussprache intervokalischer [z] /θ/ im Spanischen (*caza, paz*)



Aus Meißner et al. 1992.

Spreche *in situ*: *Complètement nase (bourré, gris, ivre...), le mec.* (Die Botschaft wird doppelt verbal-akustisch und visuell-gestisch kodiert.)



Der Apparat zur Produktion sprachlicher Laute und die menschliche Fähigkeit, Sprachlaute zu unterscheiden und evtl. zu diskriminieren, entsprechen einander.

Beim Erwerb der Erstsprache bilden wir ein Relevanzfilter aus, das uns hilft, phonologisch Relevantes zu erkennen und Irrelevantes. Allerdings unterscheiden sich die ‚Relevanzen‘ von Sprache zu Sprache. Fazit: Deutsche Ohren hören Spanisch anders als hispanophone.

Interpretation visueller Informationen bzw. von visuellen Anteilen von Sprechsituationen: Das HSV unterstützt das Verstehen der sprachlichen Botschaft. (Vgl. Shinobi Ikue Asazaki)

HSV: An kulturelle visuelle Skripts anknüpfen, Kulturen (visuell) lesen können – auch beim Hören



Griechisches Bild der deutschen Kanzlerin während der Finanzkrise des Landes.



Traditioneller Tanz französischer Soldaten aus (Französisch) Polynesien. Frankreich hat nicht nur europäische Grenzen. Der 14. Juli feiert die Idee der Französischen Republik und ihrer Werte. Welche Erfahrungen aber haben Deutsche mit Militärparaden? Warum empfinden sie so anders als Franzosen?



Das Pariser Bistrot *La Cloche des Halles*, das für seine *assiette des crudités* und Weine bekannt ist. Die Glocke erinnert an das tägliche Läuten zur Eröffnung und Schließung der Pariser Hallen, des sog. ‚Bauchs von Paris‘ (heute in Rungis).



Fahne der Mapuche (Chile, Argentinien)
Wer sind die Mapuche?
Was sind ihre Themen?



Casa rosada in Buenos Aires (Regierungssitz)

Was sagen Namen wie Perón, Raúl Alfonsín, Nestor Kirchner, Cristina Fernández de Kirchner?



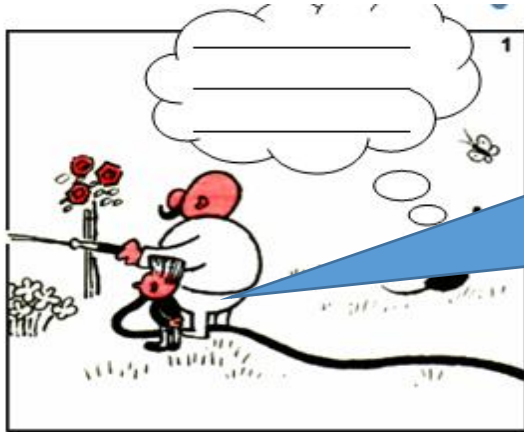
Demonstration gegen die (angeblich) viel zu aggressive katalanische Unabhängigkeitsbewegung. – Während man in Deutschland die ‚Wiedervereinigung‘ feiert, wollen andernorts Regionen ihre Unabhängigkeit vom Staat.

Plataforma No Hablamos Catalán de Aragón pide a la Unesco que detenga la agresividad del pancatalanismo

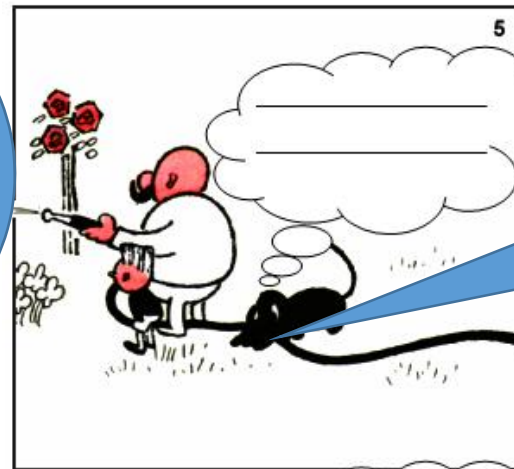
Sehgestütztes Inhaltshören mit anschließender Inhalts(re)konstruktion. Es entspricht mental in etwa der Rekonstruktion einer Bildgeschichte

Aufgabe zum Schreiben: *Bilde eine Geschichte aus folgenden Bildern oder ‚Argumenten‘.*

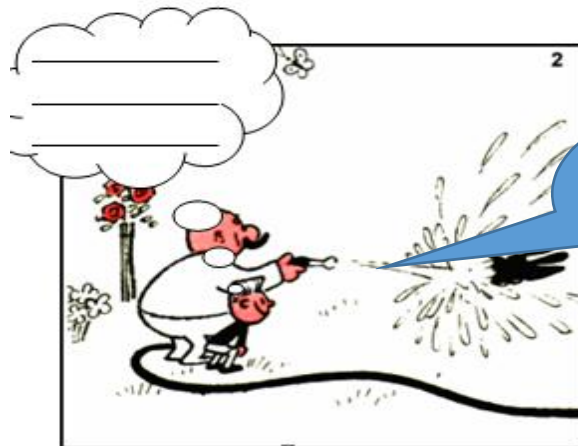
Häufige Aufgabe beim HV: *Erzähle (in der Zielsprache) die gehörte Geschichte (oder ähnlich). (Im Klartext bzw. konkrete Leistungsbeschreibung: Stelle alle ‚Argumente zusammen‘, die du gehört und behalten hast (Ende der Höraufgabe) und präsentiere sie (sprechend oder schreibend) in der Zielsprache (produktive Aufgabe).*



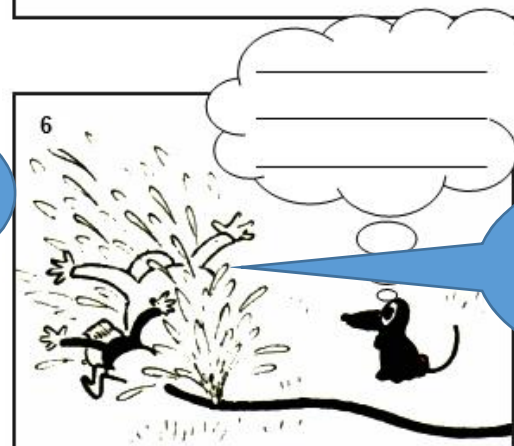
Was tun
Vater und
Sohn?
Was tut
der
Hund?



Was
tut der
Hund?



Was
passiert?



Was denkt sich
wohl der Hund?

Quelle: <http://www.unterrichtsmaterial-schule.de/deutschvorschau18.shtml>

SLK: Wissen über das, was man lernen muss.

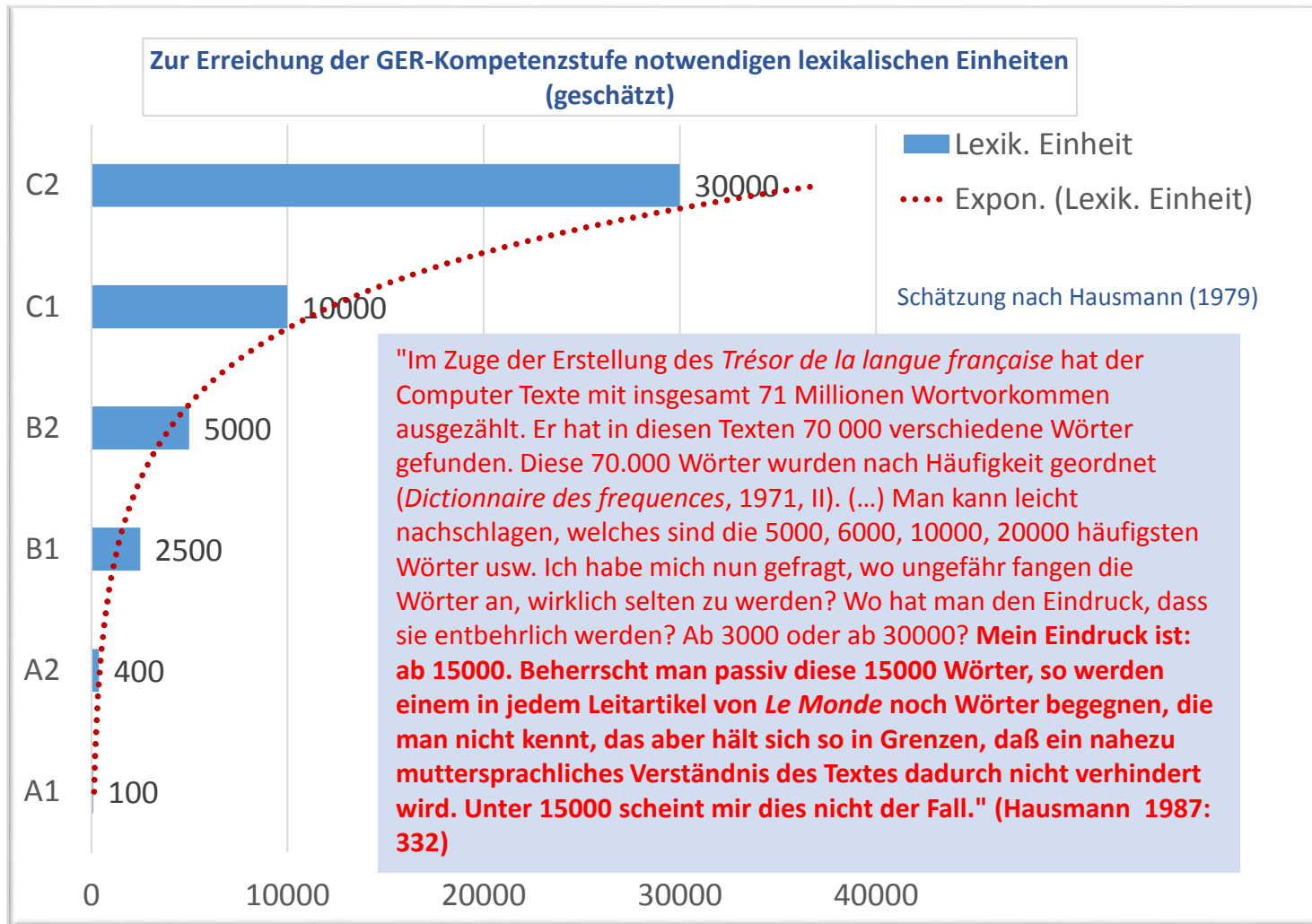
Ohne Kenntnis von Wörtern geht es nicht...

Notwendige sprachliche Ressourcen für gelingendes HV oder: *Weißt du, wieviel Wörtlein du kennen musst?*

- Grundlegend für gelingendes HV-Verstehen ist die Verfügbarkeit der notwendigen Sprachmittel bzw. der prozeduralen Ressourcen (*can do*), die i.d.R. ad hoc explizit (deklarativ) gemacht werden können (das Umgekehrte ist nicht der Fall).
- Betroffen ist primär das prozedurale Sprachwissen, bestehend vor allem aus Umfang und Verwendung des Wortschatzes, und zwar:
 1. semiotaktisch autonome, d.h. frei kombinierbare Wörter,
 2. Konkurrenz-Phänomene, also mehr oder weniger häufig zusammen auftretende Wörter (*einen Fahrschein lösen*), d.h. welche Wörter und Zeichen gehören zusammen; Konventionen zwischen Wörtern und Situationen [*darf es noch etwas sein?* - *Et avec ça?* - *¿Algo más?* – frz. *espèce de...* als Ankündigungssignal für eine nun folgende Beleidigung, aber auch die bloße Nennung genügt]).
 3. semantische, lexikalische und morpho-syntaktische Solidaritäten (*las abejas chupan el néctar/les abeilles butinent sur la rose et l'églatine, Bienen sammeln Pollen*; die Solidaritäten sind morphologisch *la* (fem.), *-s* (plur.), *-an* (2. Pers. Präs.) *chupan néctar* (lexikalisch, frequent ko-okkurrent; im Deutschen sammeln Bienen *Pollen*, seltener *Nektar* oder gar *Honigseim*)
 4. Die Verfügbarkeit von Solidaritäten ist die Voraussetzung für das Segmentieren des Sprachflusses in seinen unterschiedlichen Ausprägungen (Idiolekten, Dialekten, Soziolekten).
- Notabene: Betroffen ist immer auch das lernerseitige Steuerungswissen bzw. SLK.



Idealtypische Darstellung der für das Erreichen der GER-Kompetenzstufen notwendigen Wortschatz-Ressourcen



Weißt du wie viele und welche Wörtlein du zur Alltagskommunikation kennen musst, damit die Kommunikation mit Freunden funktioniert?

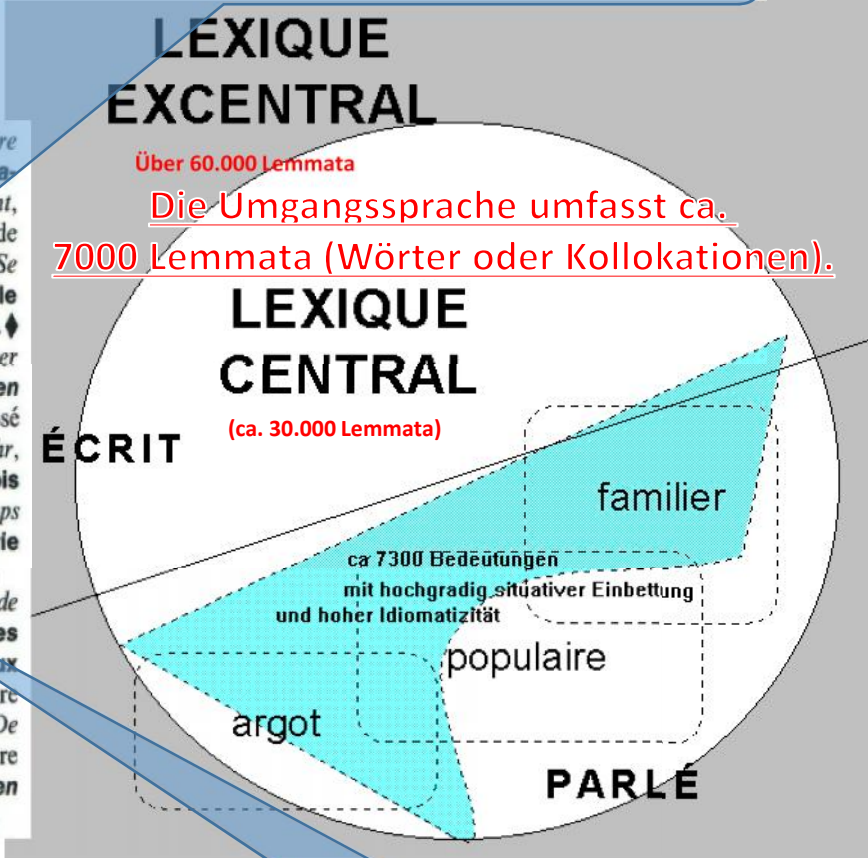


Meißner et al. (1992)

Kollokation/
Lemma

Lexikodidaktische Gebrauchsklassenangabe {1 bis 3}; zu {1} sagen über 30 Frankophone: „gebrauche ich täglich“; zu {3}: „begegnet mir von Zeit zu Zeit, kenne ich“.

quart *m.* Faire qc. au quart de poil *loc.* Le faire très bien, au → poil {2}. **Etwas picobello machen.** ♦ Partir au quart de tour *loc.* Facilement, sans effort {1}: Le moteur est parti au quart de tour. **Der Motor ist solort angesprungen.** ♦ Se dit d'une femme qui aime faire l'amour {3}: **Elle démarre au quart de tour. Die ist im Nu heiß.** ♦ Passer un mauvais quart d'heure *loc.* Passer un moment difficile {2}. **Schreckliche Minuten verbringen.** / Quand il a appris ça, on a passé un mauvais quart d'heure. **Als er das erfuhr, haben wir ein Donnerwetter erlebt.** ♦ Les trois quart du temps *expr.adv.* La plupart du temps {2}. **Die meiste Zeit (über).** ♦ Un quart de Brie *expr.* Un grand nez {3}. **Zinken.** ♦ → ficher. **quat'** *Adj.num.* Un d'ces quat' *expr.adv.* Un de ces quatre matins {3}. **Eines Tages.** ♦ **Un d'ces quat' {3}. Bis die Tage!** ♦ Entre quat'zieux *expr.adv.* Abréviation de la formule entre quatre yeux [cette prononciation ne se dit jamais]. De près et sans témoin {1}: Il me l'a confié entre quat'zieux. **Er hat es mir unter vier Augen gesagt.** ♦ → zieux.



Gebrauchshinweise

Stilentsprechende
deutsche Übersetzung
(auch: Warnfunktion)

- *Français familier*, besser *français relâché* umfasst die Umgangssprache (die man eher schreibt als spricht). Es ist Nähesprache, die beim ungezwungenen, nicht-öffentlichen Sprechen entgegnet. Ort: Familie, unter Freunden, unter befreundeten Kollegen, unter Schülern und Studierenden.
- Um Unterschied zu den polyzentrischen Sprachen hat das hexagonale Französisch weitgehend eine einheitliche Umgangssprache.
- Das *français familier* ist alles andere als eine „Gauersprache“ (fälschlicherweise für argot). Es ist zentraler Teil des französischen Wortschatzes.
- Übrigens: Tabuverletzung und diskriminierende Sprechweisen sind keineswegs an den Substandard bzw. das *français familier* gebunden.

¿ Cuántas palabras? - ¿Qué variedad del hablado enseñar?



Quelle: Wikipedia ‚Hispanität‘



Wie Englisch ist auch Spanisch – viel mehr als das für die Frankophonie ‚maßgebliche‘ hexagonale Französisch – eine polyzentrische Sprache. Die Unterschiede machen sich vor allem in der gesprochenen Sprache, den Umgangssprachen bzw. den großen regionalen Varianten des polyzentrischen Spanisch fest.

Natürlich ist die geläufige Unterscheidung zwischen sog. europäischen und sog. amerikanischen Spanisch stark vergrößernd und irreführend, denn sie versteckt die beträchtlichen regionalen und soziolinguistischen Unterschiede, die sich etwa zwischen Chile und Kuba oder selbst Sevilla und Madrid usw. feststellen lassen. International stabilisiert wird das Spanische durch einen ‚atlantischen‘ Standard, der an der Schriftsprache orientiert und heute in den Medien – freilich innerhalb einer gewissen Bandbreite und zur Mündlichkeit hin geöffnet – stark präsent ist.

Didaktisch bedeutet dies, dass der kommunikativ orientierte Spanischunterricht in gewissem Umfang auch die großen Varietäten einschließlich der Nähesprachen mit dem Ziel rezeptiver Kompetenz lehren muss. Maßgeblich ist das Modell der Mediensprache, obwohl es die Varietäten einebnet (vgl. Scotti-Rosin 1984).

Allerdings erfasst dieses nur eingeschränkt die regionale Varianz.

HV-Aufgaben müssen (typische) Textsorten der Mündlichkeit verarbeiten, denn spontanes Sprechen generiert eine bestimmte sprachliche Oberfläche bzw. eine ‚Sprechgrammatik‘.

(Französisch)

ENTSTEHUNG	KANAL	REPRÄSENTATION	REGISTER	SPONTANE KREATION
CPO code phonique	oral	ʒepafɛ	<i>standard, familier, colloquial, branché...</i>	Ja; oft situativ routiniert, stark partnergestützt, zumeist <i>face to face</i> und dialogisch
CPE code phonique	écrit	<i>j'ai pas faim</i>	(fiktionale Oralität)	Nein; beruht allerdings auf Erfahrung mit CPO; Merkmale der CPO nur eingeschränkt auffindbar (keine Versprecher, keine Reparaturen usw.)
CGE code graphique	écrit	<i>je n'ai pas faim</i>	Standard; an einer Schreibnorm fixiert	Nein; das sprachliche Manifest kann immer wieder ‚verbessert‘ werden
CGO code graphique	oral	ʒənepafɛ	Kann alle Register umfassen; je nach Absicht des Senders	Nein; es ist ‚vorbereitete Rede‘; Vortrag, offizielle Rede...

Nach Söll & Hausmann (1985)

Die Sprechsprache spiegelt in besonderer Weise die spontan-produktive mentale Verarbeitung von Sprache wider.

Der *code phonique oral* wird von extraverbalen Kommunikationsmitteln (Gestik, face work) unterstützt (HSV).



(c) F.-J. Meißner

‚Spreche‘ zwischen Distanz und Nähe (Koch & Oesterreicher 2011)

- *Est-ce que tu comprends, mon ami/ma chère?*
- *Tu comprends, mon ami/mon vieux/ma belle?*
- *Alors, tu piges/entraves, mon vieux/ma belle?*
- *Il me faut changer de voiture? Pourriez-vous m'accorder un prêt à taux zéro?*
- *Va falloir que je change de bagnole. Tu me files un prêt à taux zéro?*
- *Dites bonjour à votre épouse. (Distanz; 'gebildet')*
- *Dites bonjour à votre femme. (neutral)*
- *Dites bonjour à votre bourgeoise. (Bauer)*
- *Dis bonjour à ta moukhère. (Substandard, Milieu, macho)*
- *Dis bonjour à ta meuf. (lourcherbem, cités)*

‚Spreche‘ in situ: *Je t'ai eu (tralalère)*, etwa *Äätsch fitsch fitsch...* [rhein.] (Schön ist, wenn man auch die Melodie zur französischen Kollokation kennt! Denn auch das Zusammenspiel von Text und Melodie ist eine semantische Solidarität.)

Zur Gestik: Apeltauer 1997; Coll et al. 1981; Diadori 1990; Meo-Zilio & Mejía 1980/1983; u.a. Meißner et al. 1992.

Spanische ‚Spreche‘ zwischen Distanz und Nähe

Entstehung/Kanal	Repräsentation	Register	Spontane Kreation
Código fónico / oral oral (CFO) (hablar/escuchar)	/unatʃikadɛɣere/ (in gesprochener Realisierung) z.B. mit yeísmo oder voseo: /vozabeisablaɔ/ (vos habéis hablado) bzw. <i>tu hablas</i> (estandar) ≠ <i>vos hablas</i> (arg. mündl.+ schriftl.) und weitere Variation; Aussprache: /kasa/ ≠ /kaθa/ (<i>caza</i>)	español neutro, estándar, Kubanisch, Mexikanisch usw. gehoben, neutral, familiär, kolloquial, vulgär	‚Man spricht, wie man spricht‘ Typischer Ort: Dia- oder Polylog. Nähesprachlich oder distanzsprachlich. Bei nähesprachlicher Markierung – starke Individualisierung (regional, hohes Sprechtempo, Verkürzungen usw., starker Partnerbezug); Nähesprache stark anteilig.
Código fónica / escrito escrito (CFE) (escribir/leer)	Una chica de Jére(z) vos hablas usw.	fiktionale Oralität (z.B. bei Montalbán usw.)	‚Man schreibt, wie man spricht‘ Keine spontane Kreation. Orientierung an einer Sprechnorm. Intensive Redeplanung. Schriftliche Imitation der ‚Spreche‘ (allerdings unauthentisch).
Código gráfico / escrito escrito (CGE) (escribir/leer)	Una chica de Jérez	Standard, an einer Sprachnorm orientiert, die vor allem zwischen den Zentren der <i>Hispanidad</i> wechseln kann.	‚Man schreibt im Sinne einer präskriptiven Norm‘. Keine spontane Kreation. An der internationalen Schreibnorm orientiert. (Regionaler Adressatenbezug möglich: Identitätsfunktion/‘Wir-Gefühl‘ in lateinamerikanischen Wahlreden.) Distanzsprache stark anteilig.
Código gráfico / oral oral (hablar/escuchar)	/unatʃikadɛɣeres/ /vozabeisablado/	Kann alle Register umfassen	‚Man spricht, wie man schreibt‘ Typischer Ort: Vortrag, Öffentliche Ansprache, Nachrichten, TV usw. Variiert nach Adressatenbezug.

Allgemein zeigt das polyzentrische Spanisch eine hohe Registerdurchlässigkeit bei starker lautlicher, morphologischer und lexikalischer Differenzierung und regional differenzierter Akzeptanz (Identitätsmerkmale).

Einige zentrale Merkmale der Sprechsprache bzw. des *code phonique parlé* (Zusammenfassung)

1. Rhema-Thema-Anordnung: *La clef, t'a pas l'oubliée quand même? (J'espère que tu n'a pas oublié la clef?)* Das primäre Mitteilungsmotiv der Botschaft steht am Anfang des Satzes: *¿Qué le ocurre a tu amigo? A mí no me gusta. ¿A mí que? – Mich, was geht mich das an?)*
2. Kontakteme: *Bon* (Eröffnungssignal) *Alors/Dis donc/hein?/pas vrai!/ Ah bon?/Flûte!/ Ecoutez/s'il vous plaît/Allez!* Signal zum Beenden eines Gesprächs (dt. *Gut*); *bueno...*, *escuchame*, *¿verdad? vale, dígame, oiga...*).
3. Verzögerungsphänomene (Zeitgewinner für Sprechplanung): *Si j'ose dire, Or..., pour ainsi dire, c'est vrai, bon..., ben, hein // bueno, y pués/entonces, vamos...*
4. Fehlstarts, Wiederholungen, Rückfragen: *Wo waren wir stehengeblieben? Ben, comme je viens de dire... / ése ése es el tío más..., eee, eee.*
5. Geringe Textdichte (wenig *types* im Verhältnis zu vielen *tokens*)
6. Satzbrüche und *truncations*: *Bueno, y él ... y pegaba, pegaba...*
7. Nähesprachliche Funktionen sprachübergreifend: Stimmführung; Verzicht auf distanzsprachliche Merkmale, z.B. *subjunctif II*; der Ton macht die Musik; interaktive Sprechweisen: Illokution (Absicht) - Perlokution (Veränderung von Welt) - Lokution (Darstellung von Welt), starke idiolektale Färbung (Geschlecht, Alter, Dialekt, Soziolekt, Sprechgeschwindigkeit, Aussprachemerkmale, Ticks wie Prestigezeichen), hohe Identitätswirkung zwischen Sender und Adressat; *léísmo, loísmo, dequeísmo* usw. Infinitiv statt Imperativ (2. Pers. pl.); *que* statt cuyo usw.; *français relâché*.
8. Starke Präsenz des Substandards (*familier, vulgaire, loucherbem, parler jeune, parigomondain, estamos fenómeno, pitillo (cigarro)...*)
9. Starke Präsenz von Sprechroutinen (Chunks, Kollokation) in Kombination mit bestimmten Gesten in bestimmten kommunikativen Situationen. Vgl. *... et avec ça ? ¿Algo más?* (beim Einkaufen)
10. Kulturspezifische Markierungen (Miranda vs. Tabuzonen), pragmatische Konventionen
11. Merkmale Abhängigkeit von Texttyp: akademischer Vortrag (*premeditated speech, vorbereitete Rede*), Witz, Kalauer)

Sprachformbezogene Übungsmuster, hier: Spanisch von Kuba und Französisch im Senegal (Steuerung zwischen den französischen u. spanischen Aufgaben: modifiziert austauschbar)

Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=ZfRpo04ca08> (Mehrfaches detailliertes formbezogenes Hören)

¿Cuba sí? (Enfoque auditivo)

Beschreibe kubanische Aussprachemerkmale in dem Tondokument CUBANOS DE LA ISLA, SIN PELOS EN LA LENGUA

- ¿Qué dice el campesino acerca de los tractores rusos?
 1. Sprich das Gesagte Satz für Satz nach (Tondokumentstrecke 3:14-4:20). (Verschiedene Gruppen nehmen verschiedene Abschnitte; anschließend werden die Merkmale des Kubanischen gesammelt und im Kontrast zum 'gewohnten' Spanischen dargestellt.)
 2. Identifiziere die Wörter, die du nicht verstanden hast, so dass du sie nachschlagen könntest.
 3. Vergleiche die kubanische Aussprache mit der Chiles (<https://www.youtube.com/watch?v=QrJPeNnHLN4> ; Dokumentstrecke 2:29ff).
 - (Kein HV ist die anschließende Aufgabe): Kommentiere deinerseits die Kommentare auf der Webseite des Videos schriftlich und mündlich in spanischer Sprache.

Comment parle-t-on au Sénégal? (Approche orale, appuyée par sous-titres)

Quelle: <http://enseigner.tv5monde.com/file/degout-lepicerie-Senegal>. (Darbietung mindestens zwei oder dreifaches Hören. Beim ersten (und zweiten) Hördurchgang werden die Untertitel getilgt oder verdeckt).

- Versuche, die 'Spreche' zu verstehen, ohne den Begleittext zu lesen (Untertitel abdecken):
 1. Sprich Satz für Satz nach, was genau die Frauen sagen. (Verschiedene Gruppen nehmen verschiedene Abschnitte; anschließend werden die Merkmale des senegalischen Französisch gesammelt und im Kontrast zum hexagonalen Französisch dargestellt.)
 2. Auch wenn du nur wenig verstehst, ist das eine gute Leistung. Konkretisiere nun, was genau du verstanden hast, indem du die von dir identifizierten (verstandenen) Formen (Wörter, grammatische Merkmale) nennst.
 3. Nehme dir nun (nicht vorher!) die Untertitel in folgenden Schritten vor: Lies sie (still und verstehe sie detailliert), höre nun nochmals den gesprochenen Text (Satz für Satz) und vergleiche die senegalesische Aussprache mit dem geschriebenen Französisch. Welche Merkmale überraschen dich?
 4. Beschreibe die Abweichungen zwischen der ‚Spreche‘ der Frauen und dem Standardfranzösischen (wie du es kennst). Mache eine Liste der phonetischen Unterschiede.
 5. HSV-Aufgabe:
 - a) Betrachte das Bild der *Epicerie* und kombiniere es mit der Situation ‚Fisch einkaufen‘.
 - b) Analysiere die Gestik und Mimik sowie die ‚Spreche‘ der älteren Frau.
 6. Weiterführende Aufgabe (kein HSV). Formuliere schriftlich in Französisch deine Gedanken zum Thema ‚Fisch einkaufen im Senegal‘.

Wo und wieso hat das sprachformbezogene HV deine Sprachbewusstheit unterstützt und erweitert? Was heißt dies für deine zukünftige Lernsteuerung im Bereich SLK?

Aufgaben: Versuche, unterschiedliche Varietäten des Spanischen (Kuba, Argentinien, Chile und Spanien) zu verstehen und beschreibe die wesentlichen Unterschiede zwischen ihnen. Verschaffe Dir Beispiele für spanische Varietäten.

Cubanisches Spanisch mit Englisch

<http://www.youtube.com/watch?v=NFaNrCe-U0o>

Fidel Castro (2013) spricht in der Asamblea Nacional seines Landes

<http://www.youtube.com/watch?v=crq31s6f0AI>

<http://www.youtube.com/watch?v=05K4MV6krc0>

La Presidenta argentina Cristina Fernández de Kirchner en una entrevista (2012)

<http://www.canalvivo.com.ar/c5n-player/>

Chilenisches Fernsehen

<http://www.tvn.cl/player/play/?id=1418083&s=10383>

Chile: Menú de las canciones

<http://www.tvn.cl/player/play/?sn=elamorlomanejoyo>

Telenovela chilena (en vivo)

<http://www.rtve.es/noticias/directo/canal-24h/>

Nachrichten des spanischen Senders 24 horas

Lerndiagnose-Bogen HV

Grund für die Schwierigkeit beim HV	Ich bewerte mein HV von 4 bis 1: trifft voll zu = 4/ nicht zu = 1	Geplante konkrete Maßnahme zur Verbesserung ?/ unterrichtlich erforderte Übungsformate?	
1. Wortschatz zu gering		langfristig	kurzfristig
2. Mein Wissen darüber, welche Wörter zusammen gehören, ist zu gering.		langfristig	kurzfristig
3. Hörvorlage zu umgangssprachlich		langfristig	kurzfristig
4. Kenne Wörter, wenn Text lese, kann sie aber im Sprachfluss nicht verstehen		langfristig	kurzfristig
5. Sprechtempo zu hoch		langfristig	kurzfristig
6. Sätze zu kompliziert		langfristig	kurzfristig
7. Kann einzelne unbekannte Wörter nicht identifizieren, so dass ich sie nachschlagen könnte.		langfristig	kurzfristig
8. Aussprache weicht zu sehr von dem ab, was ich erwarte (unbekannt und mir unverständlich)		langfristig	kurzfristig
9. Thema zu komplex		langfristig	kurzfristig
10. Unklare Aussprache (Nuscheln; Verschlucken von Wörtern)		langfristig	kurzfristig
11. Dialogteile sind für mich nicht identifizierbar, weil die Sprecher an etwas anknüpfen, das ich nicht kenne.		langfristig	kurzfristig
12. Speziell mit dieser Textsorte (X benennen) habe ich Schwierigkeiten		langfristig	kurzfristig
13. Schlechte Hintergrundgeräusche / Tonqualität verstärkt meine HV-Schwäche.		k.A.	k.A.

HV- und HSV-Kompetenz in europäischen und deutschen Lehrplänen: *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen – lehren – beurteilen (GER)*



Der GER ist ein Instrument zur Förderung und Einstufung von fremdsprachlicher Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Er beschreibt mit Blick auf die (interkulturelle) Kommunikationsfähigkeit in fremden Sprachen (HV und HSV, Sprechen, Lesen, Schreiben sowie Sprachmitteln) Kompetenzstufen. Adressaten des GER sind Teilhaber und Lerner fremder Sprachen. Die Bildungsziele des schulischen Fremdsprachenunterrichts werden von den GER-Kompetenzskalen nur soweit abgedeckt, als die kommunikativ-funktionalen Kompetenzen, die Sprachlernkompetenz und die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit betroffen sind. Die für das Lernen so wichtigen nicht messbaren und daher als ‚weich‘ apostrophierten Kompetenzen – interkulturelle Kompetenz, Sprachlernkompetenz – werden im GER nur unzureichend operationalisiert. Der eng am GER ausgerichtete REPA bzw. CAREP versucht, die Lücke zu füllen. Er bietet daher Deskriptoren für die genannten weichen Kompetenzen, auch für die ‚transversal‘ fassende Sprachlernkompetenz.



Zu ihr sagte der GER:

„Savoir-apprendre im weitesten Sinn bedeutet die Fähigkeit zur Beobachtung, zur Teilnahme an neuer Erfahrung und zur Integration neuen Wissens in bereits vorhandenes Wissen, das dabei, wenn nötig, verändert wird. Sprachlernfähigkeiten werden im Verlauf von Lernerfahrungen entwickelt. Sie ermöglichen es dem Lernenden, neue Herausforderungen beim Erlernen einer Fremdsprache effektiver und unabhängiger zu bewältigen, zu sehen, welche Wahlmöglichkeiten bestehen, und Chancen besser zu nutzen. Lernfähigkeit besteht aus mehreren Komponenten, wie etwa: Sprach- und Kommunikationsbewusstsein; allgemeine phonetische Fertigkeiten, Lerntechniken und heuristische Fertigkeiten.“ (GER)

GER: Kompetenzstufen (Globalskala)



Gemeinsame Referenzniveaus: Die Sprachniveau Globalskala

Elementare Sprachanwendung

A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

Selbstständige Sprachanwendung

B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Kompetente Sprachverwendung

C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

RESSOURCEN und Anforderungen zu HV-relevanten Kriterien. Was muss ich können?

- HV bei normalem Sprechtempo aufrecht erhalten
- relevantes Themen-, Welt- und Sprachwissen ad hoc aktivieren
- Inferierungspotential aus / zu Sprechsituationen mobilisieren
- Sprachwissen: Wortschatz, Kollokationen, Ko-Okkurrenzen, Grammatik... in *bottom up*-Verarbeitung nutzen
- linguale Ressourcen zur Reparatur unzureichend verstandener Hörstrecken einsetzen
- Inferierungspotential zur Selbstlernanalyse aufbauen
- Wissen, wie/mit welchen Mitteln man die eigenen Sprachhypothesen überprüft

GER-Deskriptoren für HV



C1	Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.
B2	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann am Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
B1	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, - Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
A2	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.
A1	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.

Erforderliche RESSOURCEN:

Mit dem **Sprechtempo nativer Sprecher** zurechtkommen

Mit den repräsentativen **Sprechweisen nativer Sprecher** zurechtkommen

relevantes Themen-, Welt- und Sprachwissen aktivieren können

Ressourcen zur Reparatur von HV-Defizienzen zielführend aktivieren können

relevante Lernkompetenz entfalten können

KMK (2012): Bildungsstandards für die Hochschulreife, hier: zu HV- und HVS-Kompetenz



„Die Schülerinnen und Schüler können authentische Hör- und Hörsehtexte verstehen, sofern repräsentative Varietäten der Zielsprache gesprochen werden. Sie können dabei Hauptaussagen und Einzelinformationen entnehmen und diese Informationen in thematische Zusammenhänge einordnen.

Grundlegendes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können

- einem Hör- bzw. Hörsehtext die Hauptaussagen oder Einzelinformationen entsprechend der Hör- bzw. Hörseh-Absicht entnehmen
- textinterne Informationen(und textexternes Wissen kombinieren
- in Abhängigkeit von der jeweiligen Hör-/Hörseh-Absicht Rezeptionsstrategien anwenden
- angemessene Strategien zur Lösung von Verständnisproblemen einsetzen
- Stimmungen und Einstellungen der Sprechenden erfassen
- gehörte und gesehene Informationen aufeinander beziehen und in ihrem kulturellen Zusammenhang verstehen

Erhöhtes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- (Englisch: komplexe) Hör- und Hörsehtexte auch zu wenig vertrauten Themen erschließen
- implizite Informationen erkennen und einordnen und deren Wirkung interpretieren
- implizite Einstellungen oder Beziehungen zwischen Sprechenden erfassen
- Hör- und Hörsehtexte (Französisch: im Wesentlichen) verstehen, auch wenn schnell gesprochen oder nicht Standardsprache verwendet wird
- (Englisch) einem Hör- bzw. Hörsehtext die Hauptaussagen oder Einzelinformationen entsprechend der Hör- bzw. Hörseh-Absicht entnehmen, auch wenn Hintergrundgeräusche oder die Art der Wiedergabe das Verstehen beeinflussen.“ (KMK 2012: 15)

**Wohlgemerkt: Dies sind Formulierungen für Standards zu summativem Zweck.
Sie sagen nichts Formatives aus; nichts darüber, wie das Ziel erreicht wird.**

Sprachlernkompetenz/HV-HSV

**Die bisherigen Ausführungen rückten linguistische und psycholinguistische Aspekte zum HV und HSV ins Licht; sie blendeten die didaktisch relevanten Faktoren um Lerner, Lehrperson, Lernerfahrung (Haltungen und Einstellungen, *attitudes, savoir-être*) aus.
Gerade diese Faktoren begegnen im Begriff der Sprachlernkompetenz (SLK).**

Die Lern- und die Lernerforschung betonen, wie angeklungen, die Wichtigkeit des bewussten bzw. reflexiven Lernens für den Lernerfolg: Aufmerksamkeit des Lerners für die eigene Motivation, etwas Bestimmtes zu Lernen (Selbst- und Lernaufmerksamkeit) sowie Sensibilität für den Lerngegenstand (hier: Sprachen-, Sprachlern-, Kommunikationsbewusstheit) sind daher Teil der didaktischen Steuerung. Sie müssen auch in Lernaufgaben ihre Berücksichtigung finden.

Die fächerübergreifende Orientierung am Begriff der Kompetenzen entspringt der Absicht, den Unterricht effizienter und das Lernen für die Lerner transparenter bzw. einsichtsvoller zu machen. Die Absicht antwortet auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft an das lebensbegleitende bzw. *longlife learning* (Europäische Kommission 1998).

Erfahrungen mit dem Umgang mit dem GER deuten immer wieder darauf hin, dass die Rezipienten dessen Inhalte auf die oben zum HV zitierten sog. Kompetenzskalen verkürzen und außer Acht lassen, wie wichtig die Lehrlernschritte sind, die ja erst Kompetenzen generieren. Der am Grazer Europäischen Fremdspracheninstitut des Europarates erstellte *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* versucht, der Fehlentwicklung entgegenzuwirken, indem er den schwierigen Begriff der „Kompetenz“ besonders mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht operationalisierbar macht.



Novum *Kompetenzorientierung* und Aufgabenkonstruktion. *Sprachlernkompetenz* in der Lehr- und Lernperspektive

Die Wissenschaften von Lernen (und Lehren) betonen die **Relevanz des reflexiven Lernens** für den Lernerfolg.

„Im allgemeinen Sprachgebrauch (...) wird unter Selbstreflexion „eine Art geistiger, mentaler Selbstbetrachtung der eigenen Gedanken, inneren Gefühle, Phantasien, Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft“ verstanden. (...) Selbstreflexion [kann] als ein Nachdenken im Dialog mit sich selbst bezeichnet werden. Die Fremdrelexion ist demgegenüber ein Nachdenken im Dialog mit anderen Personen. Die Fähigkeit, die eigene Praxis vorurteilsarm aus anderen Perspektiven zu betrachten, wird mit reflexiver Distanz bezeichnet. Professionsforscher haben sich mit solchen Prozessen auseinandergesetzt und konnten dabei zwei Reflexionsebenen identifizieren (...)

Die (...) Reflexion-in-der-Handlung geschieht direkt im Handlungsverlauf. Sie muss nicht unbedingt verbalisiert werden, da dies, wenn beim Handeln keine Probleme auftreten, keine pragmatischen Vorteile bringt. Die Reflexion-über-die-Handlung hingegen tritt aus dem Handlungsfluss heraus. Es wird versucht, das eigene Handlungswissen zu ordnen, es verständlich zu formulieren und die eigenen Handlungen zu reflektieren. Die Fähigkeit, die dazu notwendig ist, stellt gemäß Altrichter und Posch (2007) ein wichtiges Merkmal professioneller Kompetenz dar, und zwar aus den folgenden zwei Gründen:

1. Das Wissen wird analysierbar und reorganisierbar: durch die Bewusstmachung wird alles verlangsamt, was vorher eingespielt war. Dies kann Verunsicherung auslösen, erleichtert aber auch die Veränderung von Strukturen.

2. **Das Wissen wird mitteilbar: Das Wissen, welches hinter der professionellen Tätigkeit steht, kann für andere Personen transparent gemacht werden und wird damit besprechbar.“ (Wyss 2008: 5)**

Wenn Wissen und Können transparent und besprechbar gemacht werden, folgt hieraus nicht nur die gezielte Lehrbarkeit des ‚Stoffes‘, sondern auch der Prozesse, die zur Aneignung desselben bzw. zur Erreichung der Lehrlernziele führen. Eine auf das eigene Lernen bezogene zielgerichtete Selbstreflexion bzw. die Befähigung hierzu ist zentrales Element der sog. ‚Kompetenzorientierung‘. Damit kommt das ‚Nachdenken über das eigene Denken‘ bzw. die Metakognition beim/zum Lernen ins Spiel bzw. Verfahren, die es erlauben, das eigene Denken (sich) mitteilbar zu machen: Laut-Denk-Protokolle, Video-Protokolle, teilnehmende Beobachtung mit Rückfragen an den Beobachteten, im Klassenraum: Vergleichen der Lösungsprozesse von Aufgaben u.a.m. Dies betrifft die transversal greifende *Sprachlernkompetenz* (SLK).

KOMPETENZEN



RePA

Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen

CARAP

Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures

Version 3 - Mai 2010

(Überarbeitete Fassung auf der Grundlage der 3. Version des CARAP – Oktober 2009)

Michel Candelier (Koord.)
Antoinette Camilleri Grima
Véronique Castellotti
Jean-François de Pietro
Ildikó Lőrincz
Franz-Joseph Meißner
Anna Schröder-Sura
Artur Noguero
in Zusammenarbeit mit Muriel Molinié
Deutsche Fassung von Franz-Joseph Meißner & Anna Schröder-Sura

Europäisches Fremdsprachenzentrum, Graz
Europarat – 2. Arbeitsprogramm (2004-2007)

European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes



<http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx>

The *Framework of Reference for pluralistic approaches to languages and cultures (FREPA)* gives a list of descriptors for competences in the field of intercultural learning and teaching.

Language versions:
English (FREPA)
French (CARAP)
German (REPA)
Italian (CUREP)
Japanese
Spanish (MAREP)
Chinese
etc.

Die Texte stehen zum Download für Sie bereit.

Als Handreichung für die unterrichtliche Praxis



Volle Deskriptorenliste der Kompetenzen
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-93728>



Two levels in competence formation:
(1) competence –
(2) composed and ‘simple’ resources

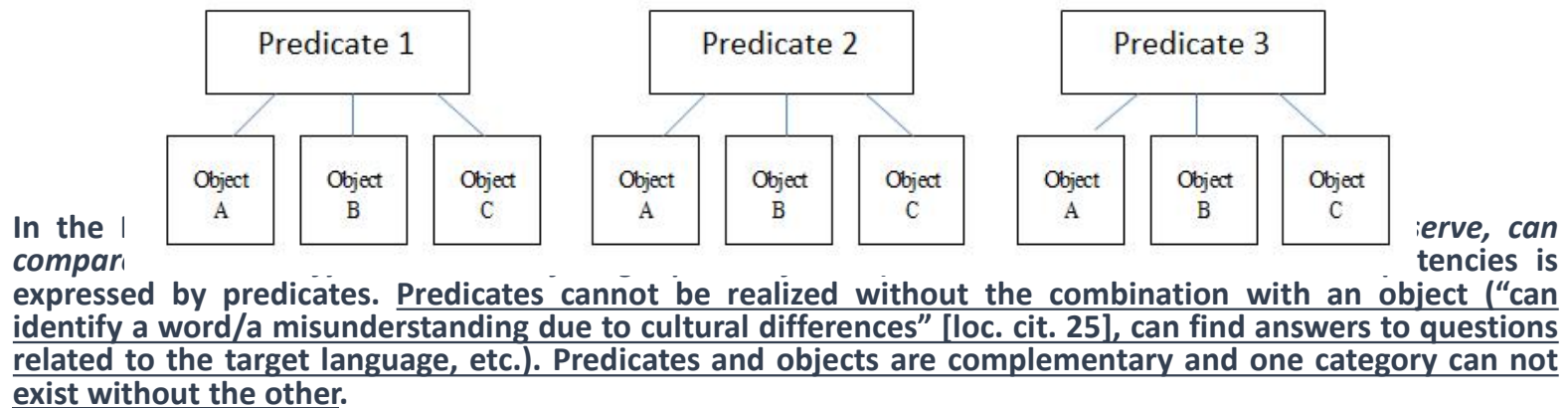
knowledge, savoirs, Wissen	Skills, ‘can do’ savoir faire, Können	attitudes, savoir être, Haltungen
<p>Competencies: availability of relevant previous encyclopedic knowledge, knowledge about language and communication, about pragmatics, about listening comprehension competencies, about listening strategies, etc.</p>	<p>Competencies: segmentation of the speech stream, application of pragmatic rules important in intercultural communication: politeness, partner hypothesis, practicing empathy, etc. Inferring / activation of relevant previous knowledge. Plausibility analyses concerning language forms and message content.</p>	<p>Competencies: mental organization of self-sensitivity and learning awareness; and evaluation, volition to listening comprehension (desire to understand), applying strategies concerning listening to foreign language information, readiness to take up intercultural activities, intercultural awareness,...</p>
<p>Resources: Relevant concrete knowledge concerning a special topic; for example: knowing s.th. about ‘miranda’-themes in Great – Britain or France, etc. ... elements of language awareness, ... knowing how to learn languages, knowing that intercultural communication demands some insight into intercultural pragmatics</p>	<p>Resources: can identify words, morphemes, morpheme boundaries ... what speech elements belong together (collocations, grammatical schemes like the French ‘accord’: la Grande-Bretagne (f.) /lagrãdbrætã/, lãs flores machitãs, etc. ... exploit external (for ex. dictionary) resources, applies listening strategies, ... compensatory strategies to remedy defects of lingual and transcultural knowledge related to the target language</p>	<p>Resources: Knowing... what self-efficacy means, ...the role of self-evaluation for successful learning, ...why you do not understand speech in the target language/in a special communication situation, ... the role of motivation for successful intercultural task working, etc., knowing that the more you listen, the more you learn</p>

Remember:
Competences are built up in the very moment when relevant resources are mobilized.

All fields are interconnected

Knowledge can be of the declarative or the procedural type

Micro-Competences or compound resources consist of actional (predicates) and content-related (objects) components



Im Bereich HV und HSV sind z.B. betroffen:

- kann die Mitteilungsabsicht meines fremdsprachigen Sprachpartners präzise verstehen
- kann die Form der mir nicht bekannten Wörter so weit identifizieren, dass ich sie nachschlagen kann
- kann die dargestellte Situation in zielkultureller Lesart verstehen – kann z.B. in Konkordanzern die Kookkurrenten eines Wortes kontrollieren
- kann meine Frustration kontrollieren, wenn ich etwas nicht verstehe, weil ich weiß, wie HV funktioniert und welche hohe Anforderungen HV an mein Sprachkönnen stellt
- kann mich motivieren, immer wieder HV einzusetzen, indem ich mir einen regelmäßigen audialen Input in der Zielsprache gebe (z.B. durch das zielsprachliche TV)
- richte meinen Arbeitsplatz so ein, dass ich ein Wörterbuch zur Hand habe, wenn ich zielsprachliches TV höre
- kann meine HV-bezogenen Lernhandlungen kontrollieren und meine Strategien entsprechend einsetzen.



Was leistet der REPA / was nicht?

Der REPA entwickelt die Deskriptoren der ‚weichen‘ Kompetenzen (interkulturelle Kompetenz, SLK), erklärt diese und stellt sie zusammen. Solche Kompetenzen sind weder mess- oder skalierbar noch haben sie eine konkrete Progression. Progression ist daher auch im Bereich SLK oder ‚interkulturelle Kompetenz‘ nicht planbar.

SLK greift transversal und ist für die Förderung und Mobilisierung (auch) der funktionalen Kompetenzen wie dem HV und dem HSV wesentlich. Da Lernen immer domänenspezifisch ist (in Mathematik lernt man etwas Anderes als in Englisch; vieles von dem, was man hingegen im Englischunterricht lernt, ist im Französisch- oder Spanischunterricht nutzbar), greift auch SLK domänenspezifisch und ist innerhalb einer Domäne transversal zu operationalisieren.

Die Deskriptoren der weichen Kompetenzen liefern die Grundlagen für *Standards* in den genannten Bereichen. Die Standardisierung von Anforderungen und Prüfungen ist ein wichtiger Schritt zur Herstellung von Fairness gegenüber Prüflingen. Denn sie nimmt Bewertungen ein gut‘ Stück weit aus der Subjektivität individueller Lehrerbeurteilung (die bekanntlich sehr unterschiedlich ausfällt). Standardisierung ist im Schulwesen kein Novum: Historisch beginnt sie bereits mit der Erstellung von Lehrplänen. Heutige Standards greifen genauer, indem Deskriptoren zu erreichende Lernziele oder Kompetenzen auf einer mittleren Ebene unterfüttern bzw. operationalisieren. Die Konkretisierung bleibt immer dem Unterricht überlassen. Standards im Bereich SLK liefern Kriterien für das Lernen in der Domäne Fremdsprache X/Fremdsprachen mit der Öffnung zu Sprache.

In diesem Sinne ist der REPA ein Instrument zur Qualitätsentwicklung im Bereich vor allem fremdsprachlicher Bildung. Schulen bzw. Unterricht, welche sich an Standards orientieren, tun einen wichtigen Schritt in Richtung auf eine prozessorientierte, den Unterricht und das Lernen betreffende Auditierung; d.h.: Qualität wird nicht erst am fertigen Produkt gemessen, sondern schon in den Prozessen (den Unterricht), die das Produkt (die Lehrlernziele) generieren.

Was leistet der REPA nicht? Die Deskriptoren beziehen sich ausschließlich auf die ‚weichen‘, nicht auf die funktional-kommunikativen Kompetenzen. Deshalb blenden sie auch konkrete Aspekte der psycholinguistischen Passung aus (weshalb diese im ersten Teil dieser Präsentation beschrieben wurde). Die folgenden Ausführungen wollen den Mangel kompensieren, indem sie für das HV Übungsziele, lernerseitige Aktivitäten und Übungsformen angeben.



Nochmals zu „Sprachlernkompetenz“.
SLK heißt, das eigene Sprachenlernen zu verstehen
und sich entsprechend zu verhalten; auch das HV und das HSV

So auch die KMK in den *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife* (2012: 25):

„Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei die Schülerinnen und Schüler auf ihr mehrsprachiges Wissen und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen. Sprachlernkompetenz zeigt sich erstens im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien. Sie zeigt sich zweitens in der Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernmotivation, -prozesse und -ergebnisse sowie drittens in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen.

Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz haben überdies einen eigenen Bildungswert, sowohl im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung der jungen Erwachsenen als auch auf Berufs- und Wissenschaftspropädeutik. Die Schülerinnen und Schüler können ihre sprachlichen Kompetenzen und ihre vorhandene Mehrsprachigkeit (Erstsprache, ggf. Zweitsprache, Fremdsprachen) selbstständig und reflektiert erweitern. Dabei nutzen sie zielgerichtet ein breites Repertoire von Strategien und Techniken des reflexiven Sprachenlernens.“

Hier: das HV und
das HSV

Da eine jede Fertigkeit (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) ein eigenes mentales Programm hat, ist Sprachlernkompetenz zu spezifizieren, und zwar in: SLK/HV-HSV, SLK/Sprechen, SLK/Lesen, SLK/Schreiben. - Erst die Spezifizierung ergibt die Operationalisierbarkeit.

SLK/HV: Aufgaben zur Selbstlerndiagnose

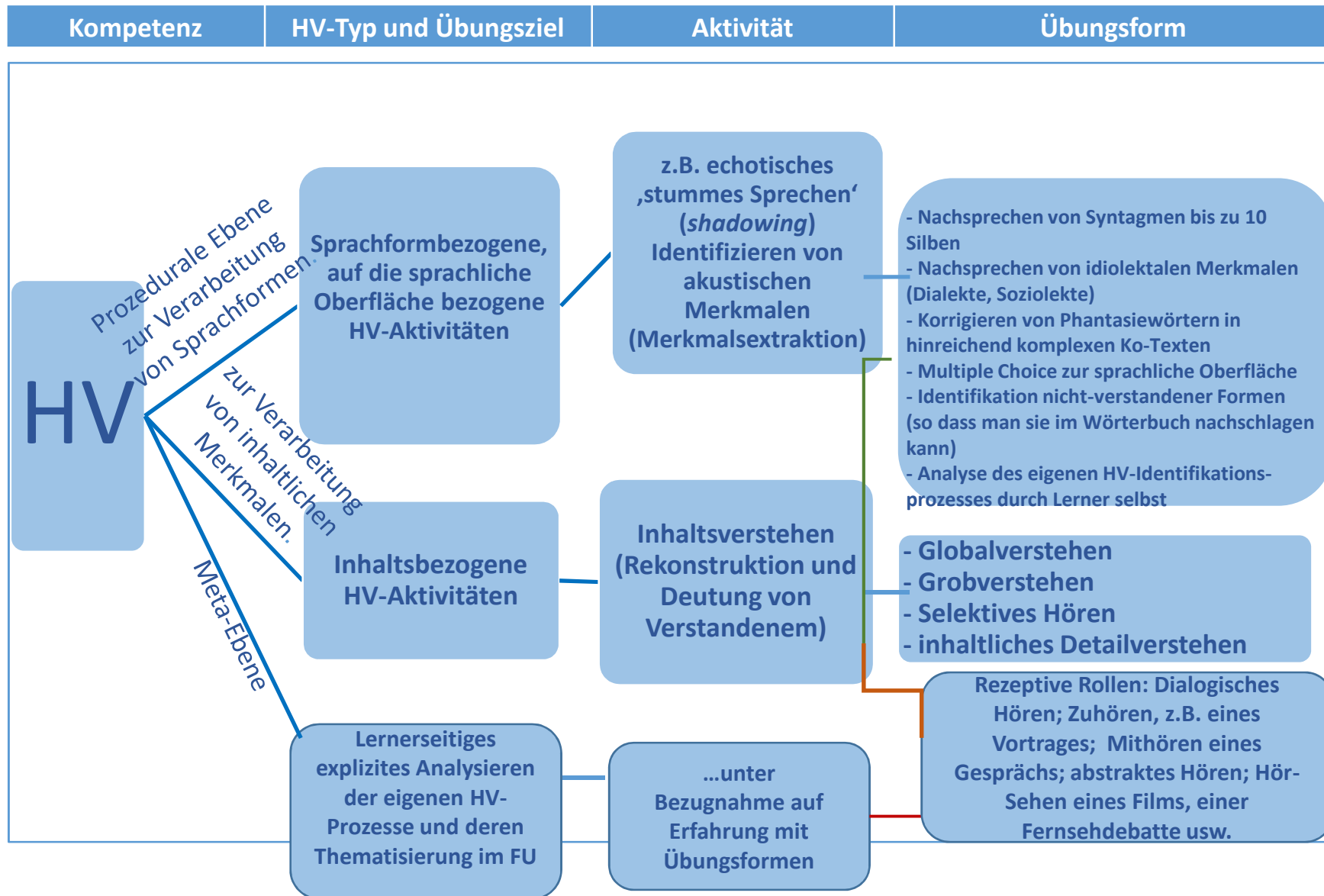
Die bisherigen Ausführungen rückten linguistische und psycholinguistische Aspekte zum HV und HSV ins Licht; sie blendeten die didaktisch relevanten Faktoren um Lerner, Lehrperson, Lernerfahrung (Haltungen und Einstellungen, *attitudes, savoir-être*) aus.

Gerade diese Faktoren begegnen im Begriff der Sprachlernkompetenz (SLK).

SLK-Aufgaben zum HV bzw. HSV beziehen sich auf die lernerseitige Einsicht in HV-basiertes Fremdsprachenlernen. Voraussetzung für die Förderung von SLK/HV und SLK/HSV ist, dass die Lerner hinreichende Vorstellungen haben zu folgenden Fragen:

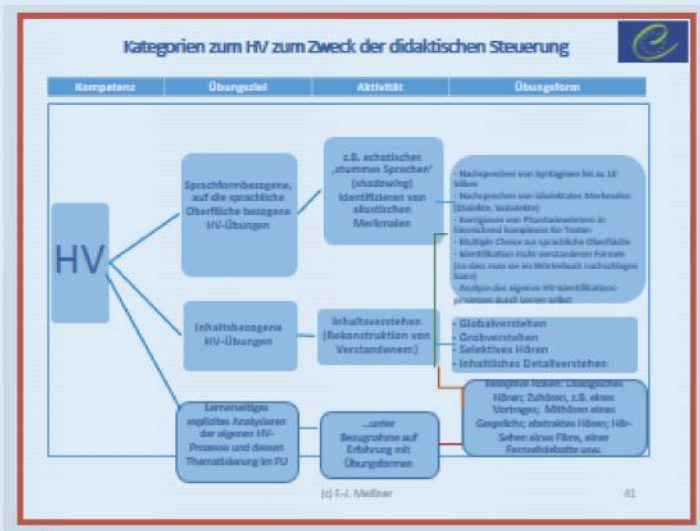
1. Was weiß ich über HV? Was ist eigentlich HV in der Fremdsprache? Wie funktioniert HV mental?
 2. Welche Rolle spielt das HV für gelingende interkulturelle Kommunikation (die so wichtig ist für meine Motivation, die Sprache zu erlernen [Meißner & Schröder-Sura 2009])?
 3. Welche Arten des HV kenne ich?
 4. Welche Strategien folgern hieraus? (Entsprechende Aufgabenformate müssen ihnen der Unterricht und die Lehrwerke bieten).
 5. Welche sprachlichen und SLK-Ressourcen benötige ich, um mein HV zu verbessern? U.a.m.
- Weitere Leitfragen für Lerner im Bereich der Selbstlerndiagnose zu SLK/HV:
 1. Mit welchen Aufgabenformaten habe ich mein HV überprüft?
 2. Welche sprachformbezogenen und welche inhaltsbezogenen HV-Verfahren habe ich eingesetzt bzw. nicht eingesetzt? Was bleibt zu tun?
 3. Was konkret fiel mir besonders schwer/leicht, um HV zu realisieren? (Vgl. folgende Folie)
 4. Welche Strategien habe ich zur Verfügung (gibt es?), um meine Schwächen zu beheben (nicht nur zu kompensieren!)?
 5. Wie ist meine Kompetenz, notwendige Hilfsmittel zu benutzen (Wörterbuchdidaktik, Didaktik zur Nutzung von Konsultationsgrammatiken/Medienkompetenz)?

Kategorien zum HV zum Zweck der didaktischen Steuerung



SLK/HV-HSV

SLK/HV und SLK/HSV meint, Sprachverarbeitungs- und Selbststeuerungsprozesse zu HV und HSV identifizierbar und kontrollierbar machen



Sprachformbezogene Aktivitäten (unvollständige Liste)

Einsatzort/Ziel	Psycholinguist. Dimension	Vier Aufgabenformate / Verstehenskontrollen
<p>Shadowing bedeutet das echotische stumme oder auch stimmliche Nachsprechen von im Kurzzeitspeicher haltbarer ‚Spreche‘. Shadowing sollte regelmäßig im Unterricht eingesetzt werden. Denn es ist die Voraussetzung für den hörbasierten Spracherwerb und für die hörbasierte Sprachfestigung. Shadowing hat nach Art und Einsatzweise der entsprechenden Texte eine jeweils eigene pädagogische Qualität. In Abhängigkeit der eingesetzten Texte erfolgt die Zuordnung zum GER und den Bildungsstandards.</p>	<p>Shadowing ist Teil des natürlichen HV-Prozesses, in der dekodierte Sprache ‚(sub)phonologisiert‘, d.h. in ihre morphologischen und semantischen Einheiten dekomponiert wird. Die so erfolgende Segmentierung geschieht in allen Arten verbaler Rezeption. Die qua Subphonologisierung erfolgende Dekomposition des Sprachflusses erlaubt die merkmalsorientierte und/oder ganzheitliche Speicherung von Sprachformeln und unterstützt damit die Repräsentation von Sprachformen. Hiermit verbindet sich die Ausbildung mentaler Schemata zu den Charakteristika von Sprechweisen und den Abweichungen hiervon (Idiolekte von Personen, Dialekte, Akzente aus fremden Sprachen...). Inhaltliche Aspekte stehen nicht im Fokus. <i>Bottom up</i>-Prozeduren (die immer von der sprachlichen Oberfläche zur Identifikation/Konstruktion eines Inhalts verlaufen) sind dominant.</p>	<p>1.) Nachsprechen von kurzen Ausschnitten eines vokal vorgetragenen Nachrichtentextes von TV5 aus dem echotischen Gedächtnis (ca. 10 Silben). 2.) Korrigieren von ‚(Sprech)fehlern‘ und Beschreibung von Sprechweisen: ivaadoɪ ? no ado :ɪ (il je *lui l'ai donné; Où sont mes lunettes ? *Ils sont sur la table; va à Dôle (auch Dole im Jura) mit offenem versus geschlossenem /o/. Dol (in der Bretagne) /dol/ versus Dôle /dɔl/. 3.) das Korrigieren von Phantasiewörtern in einem hinreichend komplexen Ko-Text: <i>Deux ans après, une ordonnance du Conseil d'État empêchait le contournement de l'obstacle, en *dougant (suspendant) l'exécution d'un décret.</i> (Das Französische kennt ein Wort <i>dougler</i> nicht). 4.) Multiple-Choice ; die Items müssen sich dabei auf die sprachliche Oberfläche beziehen. (Sonst handelt es sich um Inhaltsverstehen). Das Problem der unterschiedlichen Geschwindigkeiten von ‚Hören‘ und ‚Lesen‘ ist schon bei der Aufgabenstellung zu lösen. Wird etwa der Text zuerst lesend und dann hörend rezipiert, erfolgt die Phonologisierung bereits beim Lesen. Eine solche Vorgehensweise ist nur eingeschränkt eine HV-Aufgabe! Sie hat ihren Sinn etwa für die Ausspracheschulung.</p>

Aktivität	Einsatzort/Ziel	Psycholinguistische Dimension	Überprüfung/Format	GER
Grob-oder	Grobes verstehen bedeutet Klärung von Fragen wie: Wer spricht? Welche Textsorte? Zu wem? (Grob) worüber?	Die eigentliche Verarbeitung der Sprachdaten geschieht entlang einiger weniger identifizierter Lexeme in Kooperation mit der Taxierung der Sprechsituation. Die Textoberfläche wird nicht detailliert wahrgenommen. Kompetente Sprachverarbeiter reorganisieren solche Merkmale aufgrund der detailliert verstandenen Rede. Es handelt sich weitgehend um Merkmale, die inhaltlich das Thema strukturieren.	Durch sog. W-Fragen: Wer, wo was,... Doch die wie-Frage zielt oft schon weiter.	A1
Globalverstehen	(oft synonymisch zu Grobverstehen)			
Selektives Hören	Einer Botschaft gezielte Informationen entnehmen.	Der Sprachverarbeiter wird darauf eingestellt, ganz bestimmte inhaltliche Merkmale der Botschaft zu erwarten. Er lauscht sozusagen auf das ‚Schlüsselwort‘ und arbeitet dann von Signalwort zu Signalwort Die bottom up-Prozesse sind eher gering, soweit kein identifizierendes, auf die sprachlichen Oberflächenstrukturen bezogenes Hören erfolgt. Top down-Prozesse werden stark aktiviert, was zur Einschränkung der bottom up-Prozeduren führt. Spracherwerb wird so geradezu verhindert!	Beispiel. Du willst nach Marseille fahren. Wie ist das Wetter dort (Wetterbericht)?	A1
Inhaltsverstehen	Die tragenden Inhalte einer Botschaft identifizieren. Das Inhaltsverstehen ist eine wesentliche Voraussetzung für das ‚Verständnis‘, d.h. für tiefer und breiter greifende Interpretationsprozesse einer Botschaft.	Hierzu ist eine weitgehende bottom up-Steuerung erforderlich. Die Sprachdaten werden automatisch bis auf ganz wenige identifiziert. Die ‚Inhalte‘ werden im Gedächtnis kodiert (evtl. umkodiert in den Idiolekt/die Sprache des Verarbeiters, können jedoch auch in der Zielsprache verbleiben.	Etwa zu einer TV-Diskussion: ‚Beschreibe die inhaltlichen Position der Diskutanten.‘ Erwartet werden mehr als WWW-Antworten.	A1 bis C2; je nach Art und Länge des Texts
Inhaltliches Detailverstehen	Dem Inhaltsverstehen ähnlich. Hier geht es jedoch darum, ganz bestimmte, oft. komplexe Sachverhalte/Inhalte exakt (detailliert) zu identifizieren.	Die Inhalte müssen so gut verstanden werden, dass der Arbeitsspeicher weitgehend frei für die inhaltliche Verarbeitung der Botschaft ist. Insofern geht das inhaltliche Detailverstehen über das Inhaltsverstehen hinaus.	Einen komplizierten Sachverhalt aus einem breiteren Text hinaus verstehen und diesen wiedergeben können.	B 2 bis C2

Beurteilen Sie Aufgabenformate zur Steuerung von HV und HSV

(des Instituto Cervantes)

- a) Unter dem Aspekt des inhaltlichen Verstehens bzw. des Prüfens von HV (in summativer Funktion).
- b) Unter dem Aspekt der Förderung des HV-Kompetenz im Wechselspiel von Inhalts- und Sprachformverstehen.
- c) Unter dem Aspekt des Spracherwerbs.

Beispiele:

Diccionario des Instituto Cervantes zu comprensión auditiva.

1. captar el objetivo del discurso;
2. discriminar las ideas principales de las complementarias;
3. discriminar las palabras importantes de las secundarias;
4. anticipar la continuación del discurso;
5. inferir aquello que no se explicita, captar las implicaturas;
6. detectar e interpretar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor, en general, las falacias;
7. captar el estado de ánimo y la actitud del emisor.

Spanische DELF-Prüfung für das Niveau A1

(wer die spanischsprachigen Erklärungen überspringen will, beginnt mit der Tonspur von 3:11 Minuten an).

Die folgende Folie kommentiert die oben genannten Aufgaben des Instituto Cervantes unter dem Aspekt des Spracherwerbs. Die Nummerierung bezieht sich auf die Cervantes-Aufgaben.

Bewertung der Aufgaben zum HV und HSV

HV-Typ	Funktion	Effekte auf Spracherwerb
1. Grobes Inhaltsverstehen	Aktivierung relevanten inhaltlichen Wissens zum thematischen/situativen Rahmen	Ohne bzw. mit nur geringem Effekt
2. Auffinden der Leitbegriffe / Leitideen	Ergibt Möglichkeit zur Konstruktion / Interpretation der Botschaft. Es entsteht ein ‚Wortgeländer‘ (Folie 16). Eigentlich setzt das Auffinden von Leitbegriffen eine präzise Verarbeitung von Detailinformationen voraus. Möglichkeiten des inhaltlichen Ratens sind gegeben. Falsche Annahmen führen zu falschen Plausibilitätsproben.	Gefahr der Verkürzung des HV auf selektives Hören: Beschränkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Begriffe; Erwerbseffekte sind sehr begrenzt, <u>wenn die zu identifizierenden Begriffe nicht aus einer detaillierten Identifikation dessen entwickelt werden, was ‚im Text an sprachlichen Informationen liegt‘.</u>
3. Unterscheiden von wichtigen („importantes“) und nicht-wichtigen Wörtern	Fokussiert ausschließlich die Sinnproduktion. Unterbricht weitgehend <i>bottom up</i> -Prozesse. Ein wirkliches Unterscheiden ist allenfalls bei mehrfachem gezielten Hören möglich, beim Lesen selbstverständlich möglich.	Systematisches Ausblenden von lexikalischen und morphosyntaktischen Solidaritäten. Unzureichende Steuerung, da sprachformbezogene Aufmerksamkeit abgestellt wird. Aufgabe ist aufgrund der begrenzten Kapazität des echotischen Gedächtnisses problematisch. (vgl. unterstrichene Bemerkung)
4. Vorwegnahme der weiteren Entwicklung der Botschaft	Erleichterung der Bildung von inhaltsgerichteten Hypothesen	Um Erwerbsziele zu erreichen, greift Anweisung zu weit. Die sprachliche Systematik (Hörerwartung auf der Grundlage von Satzstellungsmustern) wird übersehen.
5. Inferieren. „Zwischen den Zeilen hörverstehend ‚lesen‘ können“.	Wichtiges Lernziel zur Erschließung des Textverstehens. Geht über die bloße Dekodation hinaus.	Beim HSV wären auch das face-work, kulturell-situative Konnotationen betroffen.
6. und 7. Erkennen von Sprecherhaltungen und Mitteilungsabsichten	Hilfe bei der inhaltlichen Dekodation bzw. der Plausibilitätsprobe; Fokussierung auf Sprachformmerkmale möglich.	Erwerbseffekte bzgl. der konventionalisierten extraverbalen Zeichen möglich (<i>face work</i> , Gestik usw.). Wenn semantische Mehrdeutigkeiten innerhalb des Sprechflusses erkannt werden, sind Effekte möglich.

Effekte auf Sprachlernkompetenz ergeben sich aus der Einsicht in die Steuerung und ihre Effekte auf den Fremdspracherwerb.

**Entspannen Sie sich bei der Rezeption von authentischen Fehlern französischer Schüler im Deutschen.
Was haben die Fehler mit ‚falschem Hören‘ bzw. schlechten Hörgewohnheiten zu tun?**

Einige Fehlleistungen französischer DaF-Lerner	Entstehung der Fehlleistung
<p>1. <i>Vielen Eltern ist ein Kind ein <u>Horn</u> im Auge.</i></p> <p>2. <i>Um den gleichen Lebensstandard zu erreichen wie die Wessis, dürfen die Ossis keine Anstrengungen <u>scheuern</u>.</i></p>	<p>Verwechslung des distinktiven Merkmals D und H in <i>Dorn</i> und <i>Horn</i>. Beide Wörter sind niedrig frequent und begegnen selten. Die häufige Kookkurrenz ‚etwas im Auge haben‘ ist Lernern unbekannt. <i>Dorn</i> und <i>Horn</i> sind zudem semantisch ähnlich (Gegenstände, unbelebt, ähnliche Form). Fehlerursache: Falsch Gehörtes wurde weiterverarbeitet – ohne Überprüfung (Rückfrage). Falsches wurde gespeichert.</p> <p>Auch hier: Ähnlichkeit der distinktiven Merkmale -r- und Null: <i>scheuern</i> und <i>scheuen</i>. Kompetente Sprachteilhaber verfügen über die Kollokation <i>keine Anstrengung scheuen</i>. Der französische Schüler hat hingegen wohl nur das Einzelwort gelernt: Ihm fehlen Stützen zur Identifikation. Fehlendes Kollokationswissen verhindert die Reparaturen von HV-Fehlern.</p>
<p>2. <i>Die Grünen gehen mit gutem Beispiel vorüber.</i></p>	<p>In zusammengesetzten Verben sind im Deutschen die Präfixe sinnspezifizierend - <u>vorüber-</u> oder <u>vorbeigehen</u> (<i>passer</i>), <u>vorangehen</u>, <u>vorhergehen</u> (<i>avancer</i>), <u>vorgehen</u> (<i>avancer/devancer</i>), <u>weggehen</u> (<i>s'en aller, partir</i>) - und stehen getrennt vom konjugierten Verb und ohne ‚Klammer. Dem entsprechend dekodieren Romanophone ‚verfrüht‘ und warten die Schließung der Verbklammer nicht ab. Vor allem, wenn ihre Lerngeschichte Kollokationen und das Klammerphänomen (lexikalische Solidaritäten) beim HV von Deutsch ausgeklammert hat (<i>mit gutem Beispiel vorangehen</i>). Wie höre ich in meiner Fremdsprache X? ist eine didaktisch relevante Frage zur SLK.</p>
<p>3. <i>Dieser Arbeiter lebt jetzt schon viele Jahre in Deutschland und seine Frau beginnt, sich deutsch <u>auszuziehen</u>.</i></p>	<p>Wie im vorigen Beispiel ist das sinndifferenzierende Präfix (<i>aus-/an-</i>) im mentalen Lexikon des Lerner weniger zentral als das Simplex (<i>ziehen</i>). Fehlerursachen: Wie oben.</p>

**HV-Aufgaben müssen auch lexikalische und morphologische ‚Solidaritäten‘ lehren:
Im Satz für das sensibilisieren, was semantisch und formal zusammengehört.
Inhaltsbezogene Ratespiele im HV-Unterricht erreichen auch das nicht.**

Eine Power Point-Präsentation hat ihre Grenzen.

Der Beitrag erscheint als Artikel in elektronischer und papierner Form in:

Erwin Klein & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Hörverstehen und Hörsehverstehen kompetenzorientiert fördern. Akten des GMF-Sprachentages an der VHS-Aachen (2013).*
In: Giessener Fremdsprachendidaktik:online (GiF:on).

Bisherige Bände in der GiF:on-Reihe:

1. Klein, Erwin. Meißner, Franz-Joseph & Prokopowicz, Tanja (Hrsg.): Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Akten des GMF-Sprachentages. Aachen 2012. Giessener Fremdsprachendidaktik:online 2. GEB 2013.
<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525>.
2. Meißner, Franz-Joseph (2013): *Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen Kompetenzen‘ – eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und der Mehrsprachigkeit.* (Giessener Fremdsprachendidaktik:online 2).
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-93728>.

Literatur

- Aitchison, Jean (1994): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon* (a.d. Englischen von Martina Wiese). Tübingen Niemeyer (engl. 1987).
- Apeltauer, Ernst (1997): Zur Bedeutung der Körpersprache für die interkulturelle Kommunikation. In: Knapp-Potthoff, Annelie & Liedke, Martina (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium, 17-40.
- Beckmann, Christine (2014): *Lernziele und Lehrziele in der Sicht von Schülern der Sekundarstufe II und Studierenden. Eine quantitative Analyse zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr (im Druck).
- Berschin, Helmut. Fernández-Sevilla, Julio & Felixberger, Josef (2005): *Die spanische Sprache. Verbreitung, Geschichte, Struktur*. 3., korrigierte und durch einen Nachtrag ergänzte Auflage. München: Hueber(1995).
- Bühler, Karl (1934): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Mit einem Geleitwort von Friedrich Kainz. Stuttgart/New York: UTB (1982).
- Candelier, Michel. Camilleri-Grima, Antoinette. Castellotti, Véronique. de Pietro, Jean-François. Lörincz, Ildiko. Meissner, Franz-Joseph. Schröder-Sura, Anna. Noguero, Artur & Molinié, Muriel (2009): *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: CELV/Strasbourg: Europarat.
- Coll, Josep. Gelabert, María & Martinell Gifre, Emma (1981): *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid: Edelsa.
- Cresti, Emanuela & Moneglia, Massimo (eds.): *C-Oral-Rom. Integrated Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dam, Leni (ed.) (2002): *Learner autonomy: new insights*. *AILA Review* 15.
- De Bot, Kees (1992): A bilingual Production Model: Levelt's Speaking Model Adapted. In: *Applied Linguistics* 13, 1-24.
- DESI = Beck, Bärbel / Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung, DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Diadori, Pierangela (1990): *Senza parole. 100 gesti degli italiani*. Roma: Bonacci editore.
- Europäische Kommission (1998): *Lernen und Lehren. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. (http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf)
- Fäcke, Christiane (ed.) (2014): *Manual of Language Acquisition. Manuals of Romance Languages 2*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Goldstein, E. Bruce (1997): *Wahrnehmungspsychologie. Eine Einführung*. Deutsche Übersetzung von Manfred Ritter. Heidelberg: Spektrum Verlag.
- Goldstein, E. Bruce (2002): *Wahrnehmung*. Heidelberg: Spektrum Akad. Verlag.
- Goldstein, E. Bruce (2008): *Cognitive Psychology. Connecting Mind, Research and Everyday Experience*. Belmont/Calif.: Thomson Wadsworth.
- Hamada, Yo (2012): An effective way to improve listening skills through shadowing. In: *The Language Teacher* 36/1, 1-10.
- Hausmann, Franz Josef (1979): Neue Wörterbücher für den Französischunterricht. Oder: Was ist ein Schulwörterbuch? In: *Die Neueren Sprachen* 78, 331-351.
- Holec, Henri (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Nancy: Hatier (Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe).
- Jamet, Marie-Christine (2007): *A l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen : Narr.
- KMK (2012) = *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).
- Klein Gunnewiek, Lisanne (2000): *Sequenzen und Konsequenzen : zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
- Knobloch, Clemens (1994): *Sprache und Sprechfähigkeit. Sprachpsychologische Konzepte*. Tübingen: Niemeyer.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer (neue Aufl.).
- Köller, Olaf (2009): Philosophie von Bildungsstandards In: Granzer, Dietlinde. Köller, Olaf. Bremerich-Vos, Albert, van den Heuvel-Panhuizen, Maja. Reiss, Kristina & Walther, Gerd (Hrsg.) (2009): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 12-20.
- Köller, Olaf. Trautwein, Ulrich. Cortina, Kai S. & Baumert, Jürgen (2006): Rezeptive Kompetenzen in Englisch am Ende der gymnasialen Oberstufe. In: *Unterrichtswissenschaft* 24(3), 230-255.

- Königs, Frank G. (2005): Konstruktiv: ja bitte! Konstruktion: warum nicht - aber Konstruktivismus? - Gedanken zur Verbindung zwischen einer Lerntheorie und dem Fremdsprachenunterricht in einem Sprachlernzentrum. In: van Leewen, Eva C. (Hrsg.): *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums. Festschrift für Heinrich P. Kelz zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Narr.. 447-463.
- Luhmann, Niklas (1991): *Soziale Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (6. Aufl. 1996).
- Martinez, Hélène (2013): From Standards to Tasks and Vice-versa – Challenges in Foreign Language Teaching and Learning. In: Hallet, Wolfgang & Legutke, Michael (Koord.): *Tasks Revisited. Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42: 2, 99-114.
- Martinez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph (2014): Sprachlernkompetenz. In: Tesch et al. (Hrsg.) (im Druck)
- Martinez, Hélène (2014): Cognition and Emotion. In: Fäcke (ed.), 308-324.
- Matzow, Julia (2000): *Hörverstehensschulung in Corso Italia und Linea diretta: Untersuchungen zur Förderung einer Teilfertigkeit in zwei Lehrwerken für den Italienischunterricht*. Gießen (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Meißner, Franz-Joseph (1987): Der französische Sprechwortschatz nach lexikodidaktischen Gebrauchsklassen. In: *Die Neueren Sprachen* 86, 554-568.
- Meißner, Franz-Joseph (2000): Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. In: *französisch heute* 31, 55-67.
- Meißner, Franz-Joseph (2003): Confusions didactiques entre code écrit et code parlé. La faute et quatorze paradoxes de l'enseignement de FLE. In: *französisch heute* 34, 272-285.
- Meißner, Franz-Joseph (2005): Diastratische und diaphasische Varietäten des Französischen. In: Kolboom, Ingo, Kotschi, Thomas & Reichel, Edward (Hrsg.): *Handbuch Französisch - Lehre - Studium - Praxis*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 85-90.
- Meißner, Franz-Joseph (2006): Linguistische und didaktische Überlegungen zur Entwicklung von Kompetenzaufgaben im Lernbereich Mündlichkeit (Schwerpunkt Hörverstehen). In: *französisch heute* 37, 240-282.
- Meißner, Franz-Joseph (2010): Hörverstehen. In: Meißner & Tesch (Hrsg.), 72-86.
- Meißner, Franz-Joseph (2013): *Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen Kompetenzen‘ – eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und der Mehrsprachigkeit*. (Giessener Fremdsprachendidaktik:online 2). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-93728>.
- Meißner, Franz-Joseph, Beckmann, Christine & Schröder-Sura, Anna (2008): *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr (Auch elektronisch: <http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/>).
- Meißner, Franz-Joseph, Legrand, Jean-Paul, Lenoir, Roger & Meissner, Claude (1992): *Langenscheidts Wörterbuch der Umgangssprache Französisch*. München/Berlin: Langenscheidt (3. Aufl.).
- Meißner, Franz-Joseph & Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2011): *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Stuttgart/Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Meißner, Franz-Joseph & Schröder-Sura, Anna (2009): Studierende erinnern sich an ihren schulischen Französischunterricht. Eine quantitative Untersuchung. In: *französisch heute* 40, 24-36.
- Meißner, Franz-Joseph & Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten. Didaktische Grundlagen für die Aufgabenkonstruktion*. Mit einem Vorwort von Olaf Köller. Stuttgart: Klett.
- Melio-Zilio, Giovanni & Mejía, S. (1980/1983): *Diccionario de los gestos. España e Hispanoamérica*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo I: 1980, II: 1983.

- Nold, Günter. Haudeck, Helga & Schnaitmann, Gerhard W. (1997): Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8, 27-50.
- Porsch, Raphaela. Grotjahn, Rüdiger & Tesch, Bernd (2010): Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache - unterschiedliche Konstrukte? In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21(2), 143-190.
- Porsch, Raphaela. Tesch, Bernd & Köller, Olaf (2010): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Raupach, Manfred (2006): Müssen Schüler das Lernen lernen? In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. In Zusammenarbeit mit Heidrun Jung. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 356-362.
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Rossa, Henning & Meißner, Franz-Joseph (2014): Hörverstehen und Hörsehverstehen. In: Tesch et al. (Hrsg.), (im Druck).
- Scotti, Rosin (1983): El español fuera de España als didaktisches Problem. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 36, 153-158.
- Söll, Ludwig/Hausmann, Franz Josef (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. Berlin: Schmidt (3. Aufl.).
- Tesch, Bernd (im Druck): Warum sollen wir das lernen? Überlegung zur Beteiligung von Lernenden an der Auswahl von Lerngegenständen im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*. 49-69.
- Tesch, Bernd. Hammerstein, Xenia von. Stanat, Petra & Rossa, Henning (2014) (Hrsg.) (im Druck): *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Diesterweg.
- Stourdézé, Colette (1969): Les niveaux de la langue. In: *Le français dans le monde* 65, 18-25.
- VanPatten, Bill (2014): *Language Acquisition Theories*. In: Fäcke (ed.), 103-122.
- Vázquez, Graciela (1991): *Análisis de errores y aprendizaje del español/lengua extranjera*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Vences, Ursula & Meißner, Franz-Joseph (2010): [Kompetenzaufgabe zum Schwerpunkt Hörverstehen: El mundo de los alumnos ayer y hoy en día](#). (in: Meißner & Tesch ([Downloadmaterialien](#)); bitte Download-Code eingeben: im Buch S. 216).
- Wyss, Corinna (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: *bildungsforschung* 5, 1-15.
<http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/80/82>.

Autor:

Dr. F.-J. Meißner ist Professor (emeritus) für die Didaktik der romanischen Sprachen an der Justus Liebig-Universität (Gießen), u.a. wissenschaftlicher Berater für Französisch (2006-2014) am Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Humboldt-Universität zu Berlin und Koautor des *Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA).

Erwähnenswert hier: In Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe hat er die *REPA-Deskriptoren der ‚weichen Kompetenzen‘ – eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und der Mehrsprachigkeit*. Giessener Fremdsprachendidaktik:online 2 vorgelegt.

<http://www.uni-giessen.de/cms/meissner>