




**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.

Die Kompetenzorientierung verlangt eine Revision der bisherigen Praxis der Aufgabenkonstruktion. Das Kriterium ‚Kompetenzorientierung‘ meint die zielgenaue Übereinstimmung – man spricht von der Passung - der Aufgaben mit den Lernprozessen, die generiert werden und zum Lernerfolg führen sollen. Das Kriterium ‚Lernerfolg‘ wird im schulischen Fremdsprachenunterricht von zwei übergeordneten Lernzielkomplexen bestimmt: 1.) dem inhaltlich ausgerichteten und interkulturell-pragmatischen Bildungsziel, das mit der Begegnung der Zielkultur bzw. der fremden Kulturen und ihrer Themen verbunden ist (interkulturelle Kompetenz), 2.) die zielsprachliche kommunikative Kompetenz – und zwar hörend und sprechend, lesend und schreibend oder sprachmittelnd – in interpersonaler Situation und in der hörenden oder lesenden Rezeption. Der GER und die *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache in der Hochschulprüfung*, von denen die Rede sein wird, haben die vier genannten Teilkompetenzen erweitert: Das ‚Hörsehverstehen‘ ist eine Erweiterung des Hörverstehens; die ‚Sprachmittlung‘ wurde als eine eigene Kompetenz gefasst, die natürlich ohne Anteile der genannten vier funktional-kommunikativen Grundkompetenzen nicht möglich ist; die ‚Text- und Medienkompetenz‘ nimmt auf die Relevanz dieser beiden Informationsträger für das heutige Lernen Bezug (wobei die Hybridität elektronischer Medien bestehend in der Kombination aus Lesetexten, Audio-, Bild- und Videomaterial zu betonen ist); schließlich zieht die ‚Sprachlernkompetenz‘ – über Sprach- und Lernbewusstheit hinaus – die Konsequenz aus den Anforderungen der Wissenschaften vom Lernen und der sog. europäischen Wissensgesellschaft.

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

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

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. vER	
3. Hässedähenschah?	
4. iletoVER	
5. unatjikadexere	
6. Ebdemenkainoi*	

Aufgabe 2

Aufgabe 1

Rückwirkung der Fremdheitserfahrung auf die eigene Position

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

Benutzte Quellen für *-Beispiele: Goldstein 2008: 87
für **<http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?themaid=342>

(c) F.-J. Meißner 2

Folie 2 und 3 zeigen – zum Zweck des *warming up* – wichtige mentale Aktivitäten, die mit dem HV in fremden Sprachen verbunden sind.

Apropos Aufgabe 1: Die Brille symbolisiert unseren zunächst einzelkulturell gefärbten Blick auf die Welt, hier am Beispiel von zwischen Kulturen unterschiedlichen Essgewohnheiten. Die Begegnung mit einer fremden Kultur X fügt der eigenkulturellen Sichtweise eine andere Sichtweise hinzu. Wir lernen es, auf die neuen Dinge (ein wenig) durch die Brille dieser Kultur X zu schauen. Die Begegnung mit dem Fremden verlangt eventuell unsere Repositionierung gegenüber bisherigen Standpunkten. (Vgl. auch Folie 15) Daher verlangt die Didaktik des Fremdverstehens nicht nur den Blick auf das Fremde (die fremde Kultur durch deren eigene Brille betrachten, soweit das möglich ist), sondern auch Empfindsamkeit / Sensibilität für die Rückwirkung der Fremdheitserfahrung auf uns selbst. Aufgabe: Diskutieren Sie diesen Zusammenhang in Bezug auf das Hörseverstehen (hinfort HSV).

Aufgabe 2 auf dieser Folie lautet: Lösen Sie den Buchstabenfluss in semantische Einheiten auf.

JUSTUS-LIEBIG-
UNIVERSITÄT
GIESSEN

**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. hēsədēhja?	Häs/se/dä/hensch/ah? (aussprachenaherheinische Schreibung) Hast du (die) Handschuhe an?
4. iletover	a) Il est ouvert b) il est tout vert
5. unatjikadexere	Una chica de Jerez
6. Ebdemenkainoi*	Äbte mäh'n kein Heu

[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)

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

(c) F.-J. Meißner

3

Lösung von Aufgabe 2: (1) zeigt die Relevanz der syntagmatischen Segmentierung des Sprachflusses beim Hörenden Verstehen. (2) visualisiert die Homonymendifferenzierung durch die Schreibung (ein Phonem > fünf unterschiedliche Grapheme): Was die Graphie durch unterschiedliche Schreibungen leistet, muss ‚das Ohr‘ im Moment des Hörens vollbringen (disambiguieren). (3) Homonymendistinktion gilt natürlich auch auf syntagmatischer Ebene. In Beispiel 3 erfolgt die Segmentierung über die Stufen (a) Identifikation der Morphemgrenzen und ‚Einzelwörter‘, Identifikation dialektaler, vom Standard abweichender Aussprachevarianten (*Hänts*ch für *Handschuh*[e]). (4) Wiederum: Auflösung syntagmatischer Homophonie (Disambiguierung). (5) Oft ist der Hörcode kürzer als der Schreibcode – wie im Falle des Andalusischen im Vergleich zur spanischen Norm (χ ere statt χ eres). In der Interkomprehensionsforschung konnte Jamet (2007) zeigen, dass italienische Ohren Mühe haben, Französisch zu verstehen, wenn die französischen Formeln verkürzen: *medecin* /medsɛ̃/ ≠ it. /mediko/ *medico*. 6 *Äbte mäh'n kein Heu*.

Lösung von Aufgabe 1 zeigt, dass mehrere Komplexe beim über das HV verlaufende Fremdverstehen betroffen sind. Ausgangspunkt ist immer unser Wissen über die Welt [1]. Wir haben dieses im Laufe unserer Enkulturation erworben, indem wir uns immer wieder mit Themen unserer Kultur auseinandergesetzt und Bedeutungen gebildet haben. Wir haben so (in unserer Muttersprache) die Welt auf Begriffe gebracht. Umgekehrt ist unser Weltwissen nicht nur eine Grundlage zum Verstehen der Welt; es ist

auch das Filter, durch das wir die Welt zu betrachten gewohnt sind. Sind fremde Kulturen im Spiel, so spielt unser Wissen zu diesen Kulturen und ihren Themen eine wichtige Rolle. Dieses Wissen erwerben wir direkt in Auseinandersetzung mit dieser Kultur und in deren Sprache oder indirekt über die Thematisierung der Zielkultur in unserer eigenen Kultur. Hier entstehen Brechungen. Viele Erfahrungsebenen sind aber nur durch Betroffenheit – durch das Leben in einer gemeinsamen Situation – möglich...
Damit verbinden sich ganz unterschiedliche Bewertungen. - Auch diese hier viel zu kurz geschilderten Zusammenhänge spielen beim HV eine Rolle. [3] In interkultureller face to face-Kommunikation werden auch Erfahrungen wirksam, die wir mit interkulturellen Sprechsituationen gemacht haben (vgl. Folie 16).

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

(c) F.-J. Meißner

4

„Vieles spricht leider dafür, dass die (in Deutschland gängigen) Lehrwerke für romanische Sprachen dem Sprachformen identifizierenden HV wenig Aufmerksamkeit schenken. Sie reduzieren dadurch das Wachstum ‚zielsprachlicher Kompetenz durch HV‘. Zugleich ignorieren sie die Sprachlernkompetenz/HV. Denn Sie enthalten den Lernern entsprechende Aufgabenformate vor.“ – Die Konstruktion von HV-Aufgaben ist komplex und ein wenig aufwendiger als die zum Lesen oder zum Schreiben. Dies betrifft das beim HV stets beteiligte Zusammenwirken der mentalen Verarbeitung von Sprachdaten und dem Gedächtnis, was ja in Aufgabenformaten berücksichtigt werden muss. Weitere Faktoren interagieren. ‚Einfach‘ ist die Konstruktion von Aufgaben zu den sog. W-Fragen. Dieser Beitrag legt einen Schwerpunkt darauf, beide für die Förderung der HV-Kompetenz relevanten Aufgaben- und Datentypen zu legen.

Zur Demonstration (die Sie auch Ihren Schülern zeigen können) sehen Sie sich bitte einen Filmstreifen in japanischer Sprache an: Sie/Ihre Schüler verstehen die Handlung (weil sie diese aufgrund der bildlichen Darstellung rekonstruieren), aber Spracherwerbseffekte ergeben sich nicht. Ihre Schüler müssen es lernen, Aufgabenformate im Bereich HV und HSV zu beurteilen, dies ist Teil ihrer Sprachlernkompetenz (SLK).

Aktivieren Sie bitte den Ling <http://...> und betrachten Sie den dortigen Trailer.

Beantworten Sie nun die gestellten Fragen zu Shinobi.

Ein Beispiel für die Konstruktion einer kompetenzorientierten HV-Aufgabe bieten Vences & Meißner 2010.

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 Fremdspracherwerb 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.

Beide Folien, 5 und 6, sind selbsterklärend. Sie dienen dazu, die Schüler mit Grundfragen des HV und des HSV bekannt zu machen.

Nutzen Sie diese Folien im Gespräch mit Ihren Schülern zum Thema HV.

Die SLK fordert natürlich, dass der Fremdsprachenunterricht nicht nur die Zielsprache lehrt, sondern auch die Kompetenz fremde Sprachen zu lernen befördert. **Es gilt der Grundsatz: Lernziele und Methoden sollten Schülern soweit möglich transparent gemacht werden.** Ein Gespräch über Sprachenlernen ist daher im kompetenzorientierten Unterricht erforderlich.

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 enger 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...

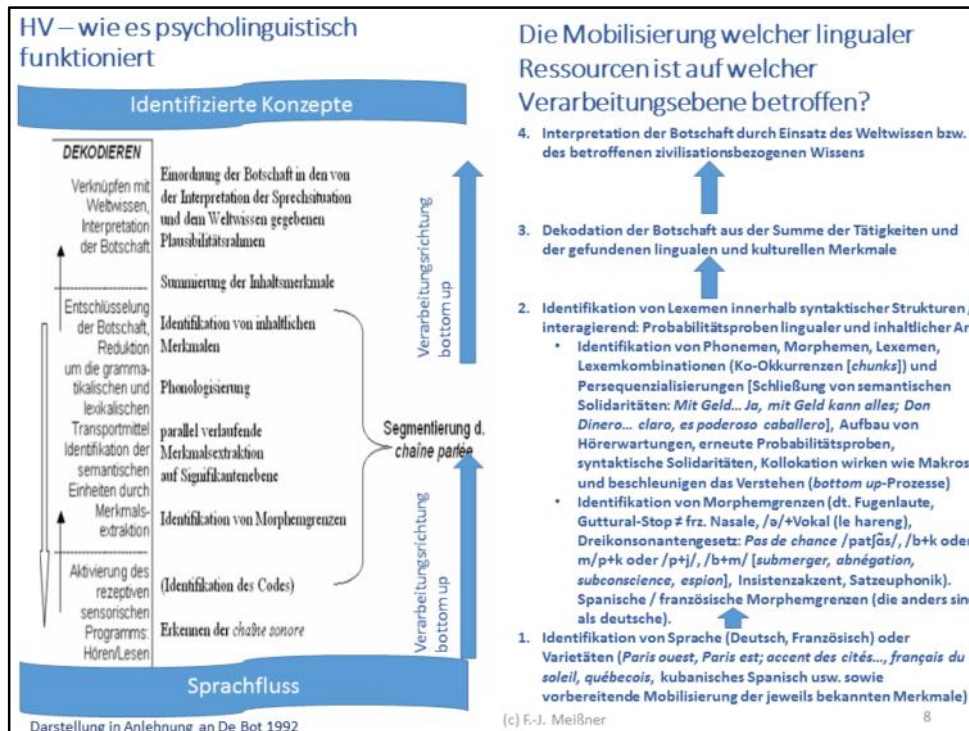
- Sprache ist immer Zeichen (*aliquid stat pro aliquo*).
- Ein Zeichen besteht immer aus Bezeichnetem und Bezeichnendem.
- Der natürliche Spracherwerb schaltet Zeichen und Inhalte, Sprache und Welt zusammen.
- Spracherwerb durch HV verlangt Aufmerksamkeit für beide Seiten des Zeichens. Die Steuerung 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.

(c) F.-J. Meißner

7

Die Folie erinnert daran, dass eine Sprache im Wesentlichen aus verbalen Zeichen besteht und was dies für den Spracherwerb (qua HV) bedeutet. Die Folie wird hier aufgenommen, um die Einsicht zu unterstützen, **wie wichtig die Identifikation von Zeichenkörpern (Signifikanten und Morphologie) bzw. das sprachformbezogene HV** für das HV und den Spracherwerb ist. Beim HV hat man es zudem, wie bereits anklang, immer mit zwei Ebenen zu tun: 1.) mit der Klangform und ihrer Verschriftung und 2.) mit der Diskrepanz zwischen Klangform und Graphie. Hier besteht eine Systematik, die von Sprache zu Sprache unterschiedlich ist. Unsere Schüler gehen mit der Systematik, die sie bei der Alphabetisierung in ihrer Muttersprache erworben haben, an das Hören in fremden Sprachen heran. Dies aber ist hochgradig problematisch.

Diese Bemerkung gilt vor allem für Sprachen mit alphabetischer (tendenziell ‚phonographischer‘) Schrift. Für Sprachen ohne Schrift oder für ideographische Systeme (wie dem Chinesischen) stellt sich der Sachverhalt anders dar.

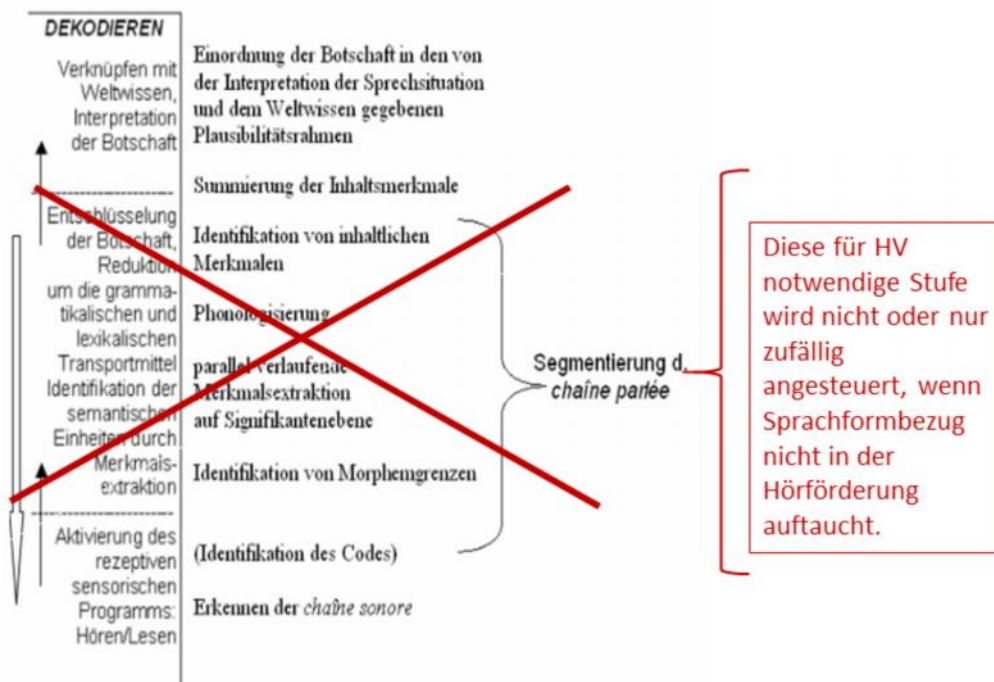


„HV – wie es psycholinguistisch funktioniert“ ist am Sprachverarbeitungsmodell von De Bot und Levelt orientiert. Das Modell zeigt die einzelnen Teilleistungen, die bei der Verarbeitung von ‚Spreche‘ interagieren. Zum HV lesen wir das Modell von unten nach oben: Dem Rezipienten begegnet ein Sprachfluss, er identifiziert zunächst eine Sprache, einen Dialekt oder einen Idiolekt und einen Sprecher – z.B. beim Telefonieren: „Hallo, ach Du bist’s. Schön, dass Du... “. Das alles geht ‚blitzschnell‘. Er identifiziert Sinneinheiten – Wörter, Morpheme, Syntagmen – aus dem Sprachfluss. Man spricht von der Segmentierung des Sprachflusses. Er konstruiert sodann aus diesen Sinneinheiten eine Botschaft und überführt sie in das flexible Arbeitsgedächtnis. Betroffen sind zunächst: Sprachformen, phonologische Grenzsignale (Morphemgrenzen); im Deutschen etwa -tsv-, -sv-, -tl- in *Heiratsvermittler, muss verstehen, haltlos* u.v.m., dann Sinneinheiten. Immer sind Plausibilitätsproben im Spiel: Auf sprachlich-formaler und syntagmatischer Ebene können sie lauten: Welches Wort wird durch welches andere Wort/durch welche andere sprachliche Information gestützt? *Zahnstein* mit *entfernen lassen, sich die Zähne* mit *putzen* usw. frz. *beugler* (muhen) mit dem Merkmal Kuh, Rind, *maullar* (miauen) mit Katze... Inhaltlich müssen erkannte Inhalte zusammen einen Sinn ergeben. Auch hier greifen Plausibilitätsproben. Rein inhaltliche Operationen greifen schließlich auf die Interpretation der ‚Welt‘ zu; nicht oder nur sekundär auf sprachliche Strukturen (denken Sie an die Erfahrungen mit dem japanischen Trailer). In der Leseforschung ist die Unterscheidung zwischen Verständnis (Dekodation) und Verstehen gängig. Verstehen geht weiter als Dekodation. Verstehen betrifft hier die

Einordnung/Interpretation der Botschaft in einen weiteren und tieferen kulturellen Zusammenhang. In der Leseforschung spricht man vom tiefen Lesen. Hier wird stark kulturelles Wissen aktiviert. Die HV-Forschung zur Identifikation von Wortformen nutzt diese terminologische Unterscheidung weniger. Hier geht es zunächst um das laut- und sprachidentifizierende Hören.

Das HV umfasst, wie gesagt, beide Verarbeitungsformen.

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

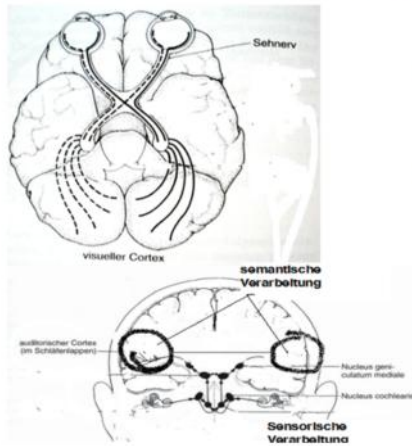


(c) F.-J. Meißner

9

Folie 9 visualisiert die Reduktion der HV-Prozesse und Sprachformerwerbsprozesse bei Aufgaben, die auf Inhalts- und W-Fragen abheben. Signifikanten sind hier nur inzidentell und zufällig betroffen. W-Fragen führen zu Inhaltsraten und ignorieren die Formseite (Signifikanten) der Zeichen.

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



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

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.

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.

(c) F.-J. Meißner

10

Jede Teilkompetenz hat ein eigenes psycholinguistisches Programm. **Grundsätzlich gilt: Sprechen wird durch Sprechen erworben/geschult, HV durch HV usw.** Die Kartographie des Gehirns weist Verarbeitungszonen z.B. für visuelle und akustische Informationen aus. Beim Lesen verlaufen die akustische und visuelle Verarbeitung von ‚Spreche‘ nicht simultan. Weiteres erklärt die Folie.

Schüler können die unterschiedlichen Zeitfenster des HSV überprüfen, indem sie sich unterbetitelte Filme in verschiedenen Sprachen ansehen. Verstehen sie den *code oral parlé* (s. Folien 21 und 22) überlesen sie den *code graphique écrit*, haben sie Lücken im HV, ist es umgekehrt.

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.

Die folgenden Folien 12 und 13 erklären nochmals die Grundzüge des HV.

Sie können – ein zweites Mal – für das Unterrichtsgespräch herangezogen werden.

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

- 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.
- 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).
- HV variiert intra- wie interkulturell in bestimmten Hörerrollen:
 - (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])
 - (interkulturell) rezeptiv (*abstract hearing*, z.B. Telephonieren; ein Hörspiel hören)
 - (interkulturell) rezeptiv hörend und zugleich sehend (Video, Fernsehen) als Hörsehverstehen: Das Sehverstehen unterstützt das HV.
- 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]).
- 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.

12

(c) F.-J. Meißner

Besprechen Sie die Zusammenfassungen mit Ihrer Lerngruppe. Die Informationen geben Ihren Schülern das für die Selbststeuerung zum HV notwendige Wissen.

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

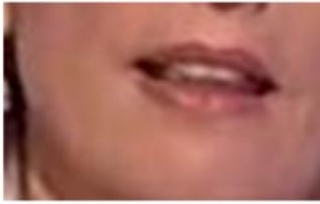
- f. Authentisches Sprechen ist (intra- oder interkulturell) kommunikationsorientiert, d.h. an einem inhalts- oder situations- und mitteilungsbezogenen Interesse festgemacht. Der sprachlichen Gestaltung liegen eine Partnerhypothese (wie muss ich mit meinem Partner X über das Thema Y sprechen, damit er/sie 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.

Besprechen Sie die Zusammenfassungen mit Ihrer Lerngruppe. Die Informationen geben Ihren Schülern das notwendige Wissen für die Selbststeuerung zum HV.

Typen und Komponenten des Hörsehverstehens

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

Französische Gestik und Mimik (face work)

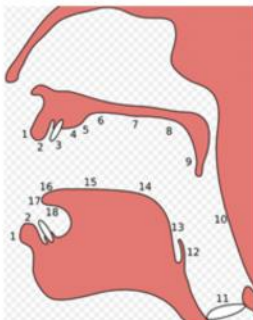


Sprachliche Laute entstehen in einem komplexen Zusammenspiel der Artikulationsorgane und werden unterschieden nach Bildungsort und Bildungsart. **Die Lautbildung ist visuell beobachtbar.** Wir alle kennen das Lippenlesen. Hier: Mundstellung bei der Aussprache intervokalischer [z] /θ/ im Spanischen (*caza,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

(c) F.-J. Meißner

14

Das Hörsehverstehen umfasst die parallele Verarbeitung sehr unterschiedlicher mentaler Aktivitäten und Referenzkomplexe: In Bezug auf die Produktion der ‚Spreche‘ betrifft es die spezifischen Mundbewegungen und visuellen Signale, die mit der Produktion bestimmter Lautphänomene einer Sprache X verbunden sind; in Bezug auf das *face-work* u.a. die Mimik und Gestik, die oft mit einer bestimmten Sprachformel/Kollokation Hand in Hand gehen (etwa das ‚Wegwerfen der Hand‘ bei der Bemerkung „Ach ja..., ach die...“ zum Ausdruck der Irrelevanz). HSV in diesem Bereich ist die Grundlage für das Lippenlesen. Zu unterscheiden hiervor ist die Kompetenz, Kulturen zu ‚lesen‘ (lesen zu können), die für das interkulturelle Verstehen bzw. das Fremdverstehen eine gewichtige Rolle spielt. Besonders in interkulturellen Sprechsituation spielen face to face Plausibilitätsproben zur Mitteilungsabsicht des Sprachpartners eine Rolle. Die folgenden Folien äußern sich zu den unterschiedlichen HSV-Kategorien. Alle Formen des HSV liefern neben dem HV eine zweite – und zwar visuelle – Kodierung. Die Verfügbarkeit der so entstehenden Doppelkodierung ist ein Mittel zur Durchführung von Reparaturstrategien beim HV.

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

‚Kulturspezifisches HV-Verstehen‘: Die Bilder zeigen Szenen mit kulturspezifischen, für Deutsche einigermaßen ‚fremde‘ oder gar befremdliche Wahrnehmungen und ihren impliziten intra- und interkulturellen Wertungen. Eine visuelle oder akustische Information im Sinne ihrer Herkunftskultur einordnen können erfordert Kenntnisse dieser Kultur und ihrer Themen, und zwar in der Art ihrer Behandlung in der Zielkultur.

- Die Kanzlerin in Naziuniform: Eine griechische Karikatur während der Finanzkrise im Jahr 2012/2013. Die Darstellung verbindet eine zunächst griechische Mitteilungsabsicht mit einem überkommenen negativen Heterostereotyp von Deutschland.
- Französische Soldaten aus Polynesien auf den 14. Juli-Feiern auf den Champs Elysées. Die Darstellung steht auf der Grundlage eines französischen Autoklischees, das *République, Liberté-Egalité-Fraternité*, Kampf gegen Faschismus u.a.m. für sich in Anspruch nimmt. Militärparaden sind Deutschen hingegen eher fremd, seitdem die Nazis sie missbrauchten. Die Militärparaden der Alliierten im vormaligen Westberlin wurden hingegen von der deutschen Bevölkerung durchaus begrüßt. Sodann: Deutsche wissen in der Regel auch kaum, dass Frankreich nicht nur ein europäisches Land ist... und z.B. eine gemeinsame Grenze mit Brasilien hat.
- *La Cloche des Halles* in Paris: Eine Glocke läutete den Beginn und das Ende eines Arbeitstages in den Hallen ein, dem vormaligen ‚Bauch von Paris‘ (heute Rungis). Der Name und die Betonglocke des Bistrot erinnert hieran.

- Die Mapuche sind ein Indiovolk, das seinen geographischen Schwerpunkt in Chile hat. Will man chilenische Innenpolitik verstehen, muss man einiges über die Mapuche wissen. Die Rolle der chilenischen Mapuche-Indios ist in diesem Sinne in Deutschland ‚kein Thema‘ (das mit dem HV verbundene HV verlangt bestimmte Kenntnisse [<http://www.youtube.com/watch?v=C-OUTgN3GeA>]). Auch die spanische Wikipedia erlaubt ihren Schülern eine rasche Information.
- Bauwerke sind oft nationale Symbole: das Kanzleramt in Berlin, der Eiffel-Turm in Paris, das Empire State Building in New York usw. In diese Kategorie gehört auch die argentinische *Casa Rosada*.
- Will Katalonien (wollen die Mehrheit der Katalanen) wirklich die staatliche Unabhängigkeit von Spanien? Die Katalanisten bejahen dies. Aber ist die *calle* auch *mayoritaria*? Der *Partido Popular* unter seiner Präsidentin Alicia Sánchez-Gamacho fordert die Loslösung nicht. Es gibt auch Gegner der Katalanismus. Wo stehen eigentlich Aragón und die Comunidad Valenciana? Wer etwas verstehen oder gar mitreden will, muss Relevantes wissen.

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).*

1 Was tun Vater und Sohn? Was tut der Hund?

5 Was tut der Hund?

2 Was passiert?

6 Was denkt sich wohl der Hund?

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

(c) F.-J. Meißner

16

Der dritte Typus des HSV betrifft die sprechsituative HV-Plausibilitätsprobe oder Plausibilitätsproben zu einer gegebenen Situation, deren relevante Komponenten es zu erkennen und zu deuten gilt.

HV-Aufgaben können hier das Verstehen der sog. ‚Argumente‘ überprüfen. Hierzu Argument 1): Vater und Sohn bewässern den Garten; A. 2.): Amüsieren sich, indem sie den Hund naß spritzen; A. 3.): der Hund beißt den Schlauch durch; A. 4.): Vater und Sohn werden Opfer des ‚fehlgeleiteten‘ Wasserstrahls‘ und pudelnass. – Auch der japanische Trailer verlangte zu seinem Verständnis die Kombination von inhaltlichen Argumenten.

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. Kookkurrenz-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'églantine, 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.



Eine westliche Honigbiene beim Transportieren von Pollen

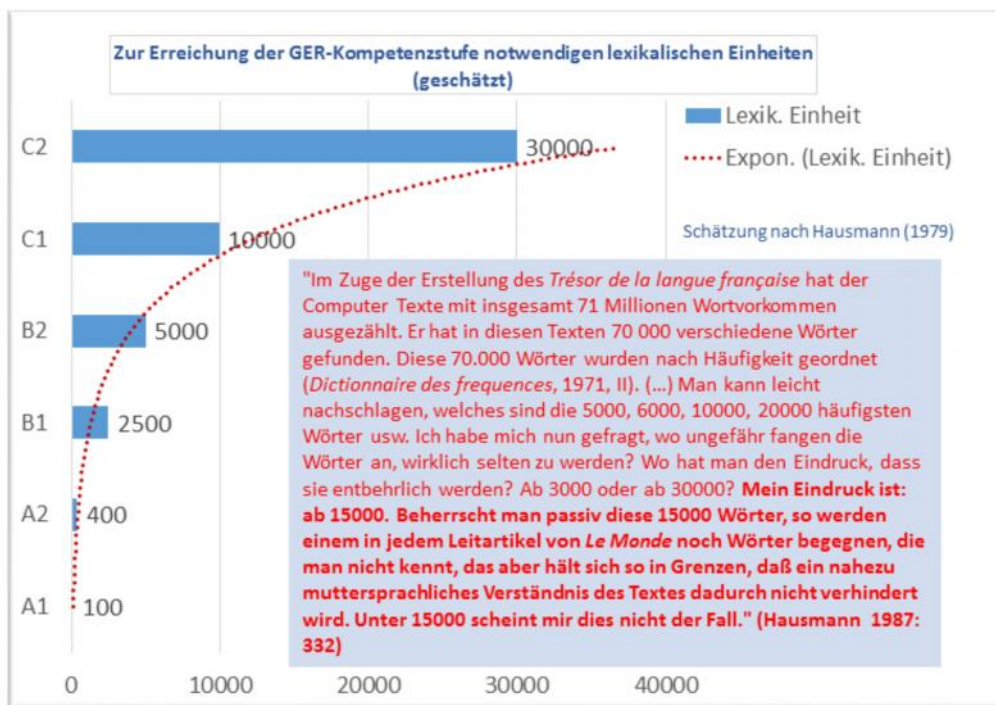
(c) F.-J. Meißner

17

„Ohne Kenntnis von Wörtern...“ sind Sprachverwendung und Sprachaneignung nicht möglich. Diese Binsenweisheit hat das Paradigma des ‚kommunikativen Fremdsprachenunterrichts‘ begleitet. 1987 veröffentlichte Franz Josef Hausmann den weit beachteten Artikel ‚Die Vokabularisierung des Lehrbuchs oder: die Wortschatzwende. Präsentation und Vermittlung von Wortschatz in Lehrwerken für den Französischunterricht‘.

Doch wieviel Wörter muss man eigentlich kennen und hörverstehen können, um eine Sprache auf der angestrebten GER Kompetenzstufe (vgl. Folien 27-29) gebrauchen zu können? Anders gesagt: Wieviel Wörter (und welche) muss man lernen/lehren? Dies ist eine eminent didaktische Frage... Das autonome Lernen verlangt nicht nur die Kenntnis von Strategien, sondern auch ein möglichst genaues Wissen darüber, zu welchem Zweck und mit welchem Ziel man was lernen muss und wann man welche Strategie zielführend einsetzt. Eine angemessene Vorab-Kenntnis zu Umfang und Art des zu lernenden ‚Stoffes‘ ist für das autonome und reflexive Lernen (von dem noch die Rede sein wird) unerlässlich.

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



(c) F.-J. Meißner

18

Die Folie 18 zeigt die geschätzte Relation zwischen dem bloßen Wortschatzwissen und der zu erreichenden Kompetenzstufe des GER. Ähnliches lässt sich zu den erforderlichen ‚Lernleistungen‘ auf anderen Gebieten der zielsprachlichen Architektur feststellen. Die Zahlen liefern wichtige Orientierungsmarken. Sie sind indes im Hinblick auf das lernrelevante vorhandene Wortschatzwissen der Lerner zu individualisieren und zu relativieren (Meißner 2000). Die folgende Folie zeigt dies am Beispiel des französischen umgangssprachlichen Sprechwortschatzes.

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

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

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“.

Langenscheidts Wörterbuch der Umgangssprache
Französisch
Wörterbuch des informellen/„familiären“ Französisch
Meißner et al. (1992)

LEXIQUE EXCENTRAL
Über 60.000 Lemmata
Die Umgangssprache umfasst ca. 7000 Lemmata (Wörter oder Kollokationen).

LEXIQUE CENTRAL
(ca. 30.000 Lemmata)

ÉCRIT

PARLÉ

ca. 7000 Bedeutungen mit hochgradig aktiver Einbettung und hoher Idiomatizität

familiär
populaire
argot

Gebrauchshinweise

Stilentsprechende deutsche Übersetzung (auch: Warnfunktion)

quart m. Faire qc. au quart de poli loc. Le faire très bien, au → poi (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 sofort angesprungen. † Se dit d'une femme qui aime faire l'ours (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. † À un d'ces quat' (3). Bis die Tage! † Entre quat'zieux expr.adv. Abréviation de la formule entre quatre yeux [certe prononciation ne se dit jamais]. De près et sans témoin (1): « me l'a confié entre quat'zieux. Et hat es mir unter vier Augen gesagt. † → zieux.

- *Français familier*, besser *français relâché* umfasst die Umgangssprache (die man eher schreibt als spricht). Es ist Nähersprache, die beim ungezwungenen, nicht-öffentlichen Sprechen entgegnetritt. 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 „Gaunersprache“ (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.

(c) F.-J. Meißner 19

„Mit Franzosen, Spanischsprachigen, Italienern usw. im Alltag sprechen und sie hörverstehen können“ – dies liefert ein sehr wichtiges Motiv, um die entsprechende Sprache zu lernen. Hieran lassen empirische Studien keinen Zweifel (Meißner et al. 2008; Meißner & Schröder-Sura 2009; Beckmann 2014). Doch *welchen* Wortschatz muss man eigentlich lernen, insbesondere wenn der Wortschatz der Schriftlichkeit nicht der der alltäglichen Mündlichkeit ist? Die Französischdidaktik diskutiert die Frage seit weit über 100 Jahren, seit dem Erscheinen von Césaire Villattes *Parisismen* (1867).

Für das Französische liefert der LaWUF eine soziolinguistisch einigermaßen reliable Antwort (Meißner 1987). Weit über 30 Franzosen und Belgier geben eine Antwort zur Kenntnis des Wortschatzes, ‚den man eher spricht und nicht schreibt‘. Es handelt sich um ca. 7000 Eintragungen (nach Bedeutungen). Die Gebrauchsklasse {1} „gebrauche ich täglich selbst“ gibt eine Antwort auf die Frage, welche Wörter der Mündlichkeit didaktisch besonders wichtig sind (weil sie zum zentralen Wortschatz der Mündlichkeit gehören). Die Lemmata sind oft kollokativ und an bestimmte Sprechsituationen geknüpft (Bsp. *Ça s'appelle reviens! Wiederseh'n macht Freude!*). Zur Gebrauchskategorie {1} sagen die frankophonen Probanden: „gebrauche ich täglich“. Der LaWUF macht den französischen Sprechwortschatz ‚lernbar‘ (vgl. zur Reliabilität und zu Weiterem: Meißner 1987).

¿ 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.

(c) F.-J. Meißner

20

Für das Spanische liegen die Dinge indes anders. Denn jede Sprache, erst recht polyzentrische Sprachen wie Spanisch oder Englisch, hat bzw. haben ihre eigene Soziolinguistik.

Wer an Französisch und Spanisch interessiert ist, kann die soziolinguistischen Unterschied der Mündlichkeit in beiden Sprachen herausarbeiten. Auch Schüler können dies.

JUSTUS-LIEBIG-
UNIVERSITÄT
GIESSEN

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	ʒpafɛ	standard, familier, colloquial, branché...	Ja; oft situativ routiniert, stark partnergestützt, zumeist face to face und dialogisch
CPE code phonique	écrit	j'ai pas faim	(fiktionale Oralität)	Nein; beruht allerdings auf Erfahrung mit CPO; Merkmale der CPO nur eingeschränkt auffindbar (keine Versprecher, keine Reparaturen usw.)
CGE code graphique	écrit	je n'ai pas faim	Standard; an einer Schreibnorm fixiert	Nein; das sprachliche Manifest kann immer wieder ‚verbessert‘ werden
CGO code graphique	oral	ʒapɛpafɛ	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).



‚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 & Mejia 1980/1983; u.a. Meißner et al. 1992. 21

(c) F.-J. Meißner

HV-Aufgaben müssen solche Texte präsentieren, die der Besonderheit der Mündlichkeit entsprechen: Diese Texte haben eine ihrem Typus entsprechende Oberfläche. Z.B. wird ein Witz i.d.R. gesprochen, ein ‚Ehestreit‘ selten ‚verschriftlicht‘ und ist spontan: ein verbales Hin und Her bestehend aus laut und schnell gesprochener Rede und Gegenrede; ein Vortrag hingegen hat eine gänzlich andere Oberfläche, weil er viel weniger spontan entstanden ist und den Partnerbezug ganz anders, nämlich distanzsprachlich und didaktisch im Sinne einer bestimmten Partnerhypothese setzt usw. Die folgenden Folien zeigen, worauf es bei der Auswahl von HV-Texten ankommt.

Übrigens: Wenn Extraverbales und Verbales in face to face-Kommunikation ineinandergreifen, muss mit den Sprachformeln auch die Gestik gelehrt werden.

Spanische ‚Spreche‘ zwischen Distanz und Nähe

Entstehung/Kanal	Repräsentation	Register	Spontane Kreation
Código fónico / oral oral (CFO) (hablar/escuchar)	/unatʃikadexere/ (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. Nahesprachlich oder distanzsprachlich. Bei nahesprachlicher Markierung – starke Individualisierung (regional, hohes Sprechtempo, Verkürzungen usw., starker Partnerbezug); Nahesprache 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)	/unatʃikadexeres/ /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).

(c) F.-J. Meißner

22

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 sprachenübergreifend: Stimmführung; Verzicht auf distanzsprachliche Merkmale, z.B. *subjonctif 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; *léismo, loísmo, dequeísmo* usw. Infinitiv statt Imperativ (2. Pers. pl.); *que* statt *cuyo* usw.; *français relâché*.
8. Starke Präsenz des Substandards (*familier, vulgaire, louchemb, 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)

(c) F.-J. Meißner

23

Es macht, wie angeklungen, didaktisch wenig oder keinen Sinn, HV an ‚vorgelesenen‘ Texten, die für das Lesen konzipiert wurden (etwa in DaF von Immanuel Kant oder anhand einer wissenschaftlichen Beschreibung oder eines Textes von Proust) zu üben und zu prüfen.

Die Folie zeigt synoptisch, was Sprechsprache (*code oral phonique*) und geschriebene Sprache (*code graphique écrit*) generell, d.h. sprachenübergreifend, voneinander unterscheidet. Man muss u.a. diese Kriterien berücksichtigen, um Hörtexte auszuwählen.

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/fle/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 senegalesischen 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. Nimm 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?

(c) F.-J. Meißner

24

Folie 24 präsentiert Übungsmuster oder Beispielaufgaben: a) zum Spanischen Kubas und b) zum senegalesischen Französisch. Die Aufgaben können an den genannten Links mit Schülern abgearbeitet werden.

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

Hier weitere Links zum Spanischunterricht.

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 erforderliche 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.

(c) F.-J. Meißner

26

Der Bogen bietet kleine Aufgaben zur Überprüfung der Selbstlernkompetenz zu SLK/HV für Schüler. Besprechen Sie den Bogen mit Ihren Schülern. Er kann Teil des Schülerportfolios werden. Langfristig lässt sich so eine Entwicklung dokumentieren, die sich durch nachgewiesene Höraufgaben bzw. deren Ergebnisse untermauern lässt. Wichtig ist, dass die Lerner verstehen: Das so wichtige HV ist eine Fertigkeit, deren Entwicklung einen sehr langen Atem erfordert.

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)

(c) F.-J. Meißner

27

Der GER ist ein Instrument zur Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts von europäischer und internationaler Tragweite. Savor-apprendre ist Teil der heutigen Lernkultur bzw. soll es werden.

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

(c) F.-J. Meißner 28

Wohin muss der Fremdsprachenunterricht die Lerner im Bereich HV führen? Welche Zielhöhe muss er anvisieren? In welcher Breite bzw. an wieviel Texten unterschiedlicher Art und Inhalts muss man eine Kompetenzstufe überprüfen, um sie zu identifizieren und auszuweisen? Die GER-Deskriptoren konkretisieren sog. Kompetenzniveaustufen. Es ist klar, dass das begrenzte Vokabular, das z.B. in der Textsorte ‚Wetterbericht‘ begegnet, nicht ausreicht, um eine Aussage zum Kompetenzniveau eines Lerners im Bereich B2 zu treffen. Wetterbericht + Nachrichten + Ausschnitt aus einer Talkshow + Vortrag + Ausschnitt aus einer Übertragung eines Fußballspiels im Fernsehen... bieten indes – beispielsweise – eine hinreichende Grundlage.

Ein traditionelles Missverständnis entsteht aus den in unserer Tradition üblichen, aber für das fremdsprachliche HV irreleitenden ‚Gleichsetzungen‘, wie es die Gleichung ‚abstrakt, literarisch, wissenschaftlich, praxisfern...‘ = tendenziell schwer = C1 oder C2‘ und hingegen ‚konkret, alltäglich‘ = leicht = A1 oder A2‘ signalisiert. Derlei falsche Gleichsetzungen blenden soziolinguistische Faktoren aus, die jede, über das HV verlaufende Dekodation in einer fremden Sprache konditionieren: Klarheit der Aussprache, Sprechtempo, Abweichungen vom gängigen Wortschatz (Zentralität), Abweichungen von dem Wortschatz, den Lerner im Laufe ihrer Lerngeschichte internalisiert haben, Vertrautheit mit einem Thema – auch in seiner zielkulturellen Spezifik u.a.m. So zeigt ein gut aufgebauter akademischer Vortrag einen klaren ‚roten Faden‘ (hohe Textkohärenz) und einen hohen Anteil an Internationalismen. Oft ist das

Thema nicht nur innerhalb der Zielkultur ‚interessant‘. Er ist deshalb – sprachlich und interkulturell – leicht zu verstehen; auf der Ebene des Inhaltsverstehens notwendige Reparaturen können daher leicht durchgeführt werden. Die fiktionale Oralität der Krimis Montalbáns z.B. konfrontiert die Leser mit der Welt der Gauner und ihrer Art zu sprechen – die Fremdsprachlern weitgehend unzugänglich ist. Die zu vollbringende rezeptive Leistung entspricht dem Niveau C1 („kann Spielfilme verstehen“).

		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.		Erforderliche RESSOURCEN: Mit dem Sprechtempo nativer Sprecher zurechtkommen Mit den repräsentativen Sprechweisen nativer Sprecher zurechtkommen
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.		relevantes Themen-, Welt- und Sprachwissen aktivieren können Ressourcen zur Reparatur von HV-Defizienzen zielführend aktivieren können
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.		----- relevante Lernkompetenz entfalten können
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.	(c) F.-J. Meißner	29

Hier: die Kompetenzstufen zum HV detailliert.

Der Standard für die Kompetenz in der ersten Fremdsprache entspricht in der Jahrgangsstufe 10 einem ‚B1‘.

Was indes tatsächlich im Englischunterricht erreicht wird, zeigen die Studien DESI und TOSCA (Köller et al. 2006). Für das Französische und das Spanische liegen zu deutschen Schülern keine repräsentativen Studien vor. Der Grund: Die Lernzeiten sind zu kurz; man kann nur das Inventar von bestimmten Lehrwerken überprüfen. Der hier bezeugende ‚didaktische‘ Wortschatz lässt keine vergleichbare Prüfung zu.

**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.**

(c) F.-J. Meißner

30

Der GER stand auch bei der Festlegung der Lernziele für die Abiturprüfung Pate. Hier: Der Lernzielkomplex HV in den *Bildungsstandards für die Hochschulreife* (KMK 2012). Die formative Ausrichtung der Formulierungen – ihr Bezug auf die Abiturprüfung – erklärt, 1.) weshalb formative Aspekte, also solche der konkreten Lernförderung zu HV und HSV, nicht erwähnt werden und 2.) weshalb das sprachformbezogene Hören – es ist ja Mittel zum Zweck, nämlich einen zielsprachlichen Text zu verstehen – nicht genannt wird. Dies heißt aber keineswegs, dass es weniger wichtig wäre. Allerdings setzt die verwandte Formel „angemessene Strategien (...) einsetzen [können]“ voraus, dass die Schüler Entsprechendes gelernt haben/der Unterricht entsprechende Übungen bot und im Bereich HV-HSV über Sprachlernkompetenz verfügen. Zugleich ist darauf hinzuweisen, dass SLK hier auch den zielführenden Wechsel zwischen Strategien verlangt, d.h. zwischen solchen, die sich auf Inhaltsplausibilitäten, Formplausibilitäten und auf die Analyse der eigenen Hörprozesse beziehen. Letztere sind natürlich an der Frage ausgerichtet: Was muss ich tun, um mein HV zu verbessern?

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.



(c) F.-J. Meißner

31

Sprachlernkompetenz? Was ist das eigentlich? Was genau ist *Kompetenz*? Die folgenden Folien - und vor allem der REPA - versuchen, die Frage zu beantworten. Doch zunächst zur sog. Sprachlernkompetenz – oder dem *savoir-apprendre*, einer Sonderform des *savoir-faire*. Hierzu die nächste Folie.

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 auseinander gesetzt 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 eingespült 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).

Generell setzt Kompetenzorientierung auf das bewusste Lernen, welches für das Leben in der Wissensgesellschaft, konkret: für das lebensbegleitende Lernen (*lifelong learning*, *apprendre tout au long de la vie*, *aprender a lo largo de la vida* usw.), so wichtig erscheint (Europäische Kommission 1998). Das bewusste und kontrollierte Lernen betrifft die Fähigkeit, das eigene Lernen in die eigene Hand zu nehmen – « prendre en charge son propre apprentissage », formulierte Henri Holec (1979).

Selbstreflexives Lernen war in der traditionellen Fremdsprachendidaktik nur schwach entwickelt (inzidentell). Dies erklärt, weshalb reflexives Lernen in seiner heutigen Expliziertheit als ein Novum gelten muss. Es steht in engstem Zusammenhang mit der sog. Lernkompetenz, die sich jeweils auf eine bestimmte Domäne bezieht. Im hiesigen Zusammenhang sprechen wir deshalb von der **Sprachlernkompetenz**.

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 Caullier (Koord.)
 Antonette Camilleri Grima
 Véronique Castiblanco
 Jean-François de Pietro
 Bábila Lórniz
 Franz-Joseph Meißner
 Anna Schröder-Sara
 Artur Noguera
 In Zusammenarbeit mit Mariel Molinó
 Dvierte Fassung von Franz-Joseph Meißner & Anna Schröder-Sara
 Europäisches Zentrum für Moderne Sprachen
 European Centre for Modern Languages
<http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/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 (MAREP)
 Spanish (MAREP)
 Chinese etc.

Die Texte stehen zum Download für Sie bereit.

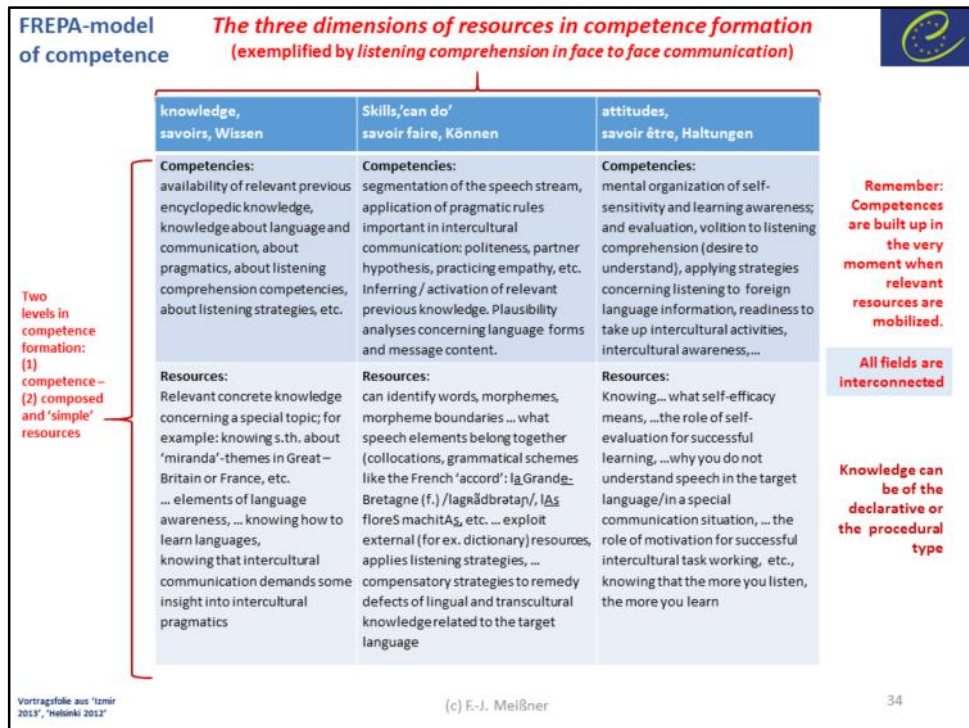
Als Handreichung für die unterrichtliche Praxis

GiF:on
 Giessener Fremdsprachendidaktik online 2
 Franz-Joseph Meißner
 Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen‘ Kompetenzen
 Eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit
 Giessener Elektronische Bibliothek 2013
 Volle Deskriptorenliste der Kompetenzen
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-93728>

(c) F.-J. Meißner

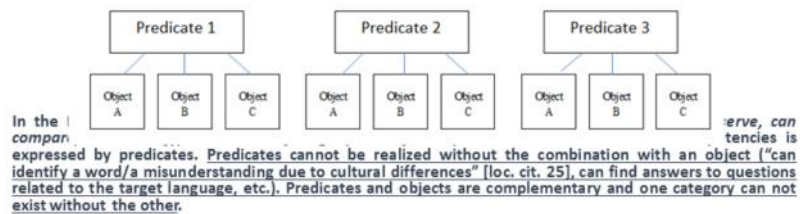
Folie Helsinki 2012
 33

Indem der GER eine Skala für die Kompetenzen Hören/HSV und Sprechen, Lesen und Schreiben sowie für die Sprachmittlung und entsprechende Deskriptoren lieferte, schob er die nicht messbaren – und deshalb oft als ‚weich‘ bezeichneten – Kompetenzen etwas in den Hintergrund, obwohl sie nicht weniger wichtig als die messbaren Kompetenzen sind. Denn vom Wiegen allein wird die Kuh bekanntlich nicht fett! In der Folge sahen sich daher die GER-Autoren mehrfach veranlasst, vor einer der Verengung der Aussagen des GER auf die messbaren Kompetenzen und einer bloßen ‚Testitis‘ zu warnen. Kompetenzskalen finden ihre Berechtigung vor allem im Rahmen der Erstellung standardisierter und valider europäischer Sprachtests, die für die Herstellung von Testfairness gegenüber Prüflingen der unterschiedlichen Art europaweit einheitlich unerlässlich sind. Mittelbar haben die Kompetenzparameter auch für die Selbsteinschätzung (Autoevaluation) dessen, was man in einer Fremdsprache X ‚kann‘, durchaus eine Funktion. Auch bzgl. der Erklärung des Kompetenzbegriffs selbst lässt es der GER zuweilen an Griffigkeit vermissen. Der ebenfalls EU-geförderte *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* versucht, die Lücke zu füllen. Wie der GER ist er der Mehrsprachigkeit und sprachenübergreifenden Ansätzen wie der sog. ‚integrativen Didaktik‘ verpflichtet. Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts verlangte indes nicht nur nach einer zuverlässigen Erklärung des Kompetenzbegriffs. Lehrerinnen und Lehrer wollen aus Gründen der praktischen Operationalisierung die GER-Deskriptoren in einer kurzen und übersichtlichen, kurz: griffigen, Form haben. Dies erklärt die Existenz der ‚Handreichung‘ (rechts auf der Folie). Sie wurde vor allem im Rahmen des internationalen CertiLingua-Projekts zusammen mit Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe entwickelt und umfasst die gesamte Deskriptorenliste des REPA.



Zur Entfaltung und zur Förderung einer konkreten Kompetenz bedarf es immer des dreidimensionalen und mehrstufigen Zusammenspiels von einfachen und zusammengesetzten Ressourcen oder Mikrokompetenzen zu Wissen, Können und Haltungen. Eine Kompetenzaufgabe muss daher immer alle drei Dimensionen von Ressourcen und ihre Stufung berücksichtigen. Letztlich geht die konkrete Operationalisierung über die Möglichkeiten der Deskriptoren hinaus, wie Folie 39 zeigt.

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 Konkurrenten 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 auditiven 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.

Vortragssfolie aus "L2mir 2013", Helsinki 2012

(c) F.-J. Meißner

35

Eine Kompetenz verbindet immer einen konkreten Inhalt mit Können, ihre Struktur besteht daher immer aus *Verb + Nomen* (Thema, Inhalt; ‚Können+Was?’). Die Kritik an der Kompetenzorientierung übersah zumeist, dass der Kompetenzbegriff inhaltlich neutral (und fächerübergreifend) fasst. Kompetenzorientierung hat daher per se auch wenig mit *Teaching to the test* zu tun. Denn wie jemand unterrichtet und seine Lehrpraxis einrichtet, hängt von vielen Faktoren ab; u.a. von dem, was nach dem Lernprozess ‚gekonnt‘ werden soll. Das Missverständnis folgt aus einer Verwechslung zwischen einer möglichst transparenten, validen und fairen Testung (die in der Vergangenheit nicht gegeben war und auch heute noch in der Breite aussteht) und einem unterrichtlichen Steuerungsansatz, der nicht nur das intendierte Ergebnis von Lehren und Lernen beschreibt, sondern auch die mentalen Prozesse, die ja erst das Ergebnis generieren. Dies umfasst sowohl die eine ‚Sachanalyse‘, im Falle der kommunikativ-funktionalen Kompetenzen von Sprache(n) die psycholinguistische Passung etwa zum HV (vgl. Folie 34) als auch den Bezirk der ‚Haltungen und Einstellungen‘ und des *savoir-apprendre*. Sach- und Lernprozessanalyse fließen im kompetenzorientierten Unterricht zusammen. Der Begriff Sprachlernkompetenz fasst genau das. Schließlich ist der Kompetenzbegriff ein transversaler Bildungsbegriff. Das ‚Können‘ innerhalb eines Sachbereichs oder einer Domäne (wie Mathematik, Geschichte, Physik usw.) ist nicht ausschließlich auf die Domäne oder den Lerngegenstand Fremdsprache X im engen Sinne beziehbar. Dies ist auch keinesfalls neu, da der Fremdsprachenunterricht immer auch ein Unterricht von Inhalten war (auch

wenn diese dem Lernziel der sprachlichen Progression untergeordnet war). Inhalte (Bildungsinhalte) begegnen daher früher wie heute im Fremdsprachenunterricht im Rahmen von den Themen, die dort behandelt werden. Ein B1-Thema kann ebenso Gegenstand und Form eines Gedichts sein wie die Rezeption und Bewertung einer Talkshow in der Zielsprache (vgl. Tesch 2014).

Der bilinguale Bildungsgang bzw. das *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) kehrt dieses zuletzt genannte Prinzip um. In gewisser Weise folgt es dem bekannten Gebot des *rem tene, verba sequentur* des Marcus Porcius Cato (234-149).



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 Lehrernziele) 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.

Die Folie ist selbsterklärend. Bitte lesen Sie den Text.



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.“

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.

Hier: das HV und das HSV

(c) F.-J. Meißner 37

Die KMK lässt keinen Zweifel daran, dass sich ‚guter Unterricht‘ u.a. dadurch auszeichnet, dass er Lernern zeigt, was und wie sie den Lernstoff angehen müssen. Einiges wurde hierzu bereits unter dem Punkt des ‚reflexiven Lernens‘ gesagt. Allerdings gibt es kein für alle Lerner gültiges Universalrezept; Riemer (1997) spricht von der sog. „Einzelgängerhypothese“. Vgl. hierzu auch Königs (2005: 448): "Die vielfältigen empirischen Ergebnisse, die in zahlreichen Studien zur fremdsprachlichen Aneignung erbracht wurden, legen nun den begründeten Schluss nahe, dass sich der Aneignungsvorgang einer Generalisierung weitgehend entzieht. Dies gilt z.B. für den Bereich der von einigen Forschern angenommenen Entwicklungssequenzen ebenso wie für andere Phänomene des Zweit- und/oder Fremdspracherwerbs; z.B. widerlegte Klein Gunnewiek (2000) die mit dem Konstrukt der Erwerbssequenzen verbundene Aussage, dass sich die Aneignung fremdsprachlicher Strukturen in überindividuellen, z.T. vorhersagbaren Reihenfolgen bestimmter Strukturen vollziehe, und die von Riemer (1997) erarbeitete Einzelgänger-Hypothese zeigte auf, dass die Aneignung fremdsprachlichen Materials von einer so großen und in beträchtlichem Umfang nicht kontrollier- und erfassbaren Anzahl von Variablen determiniert wird, dass wir von einer Generalisierung fremdsprachlicher Aneignungsvorgänge weiter entfernt sind als zuvor."

Für den Unterricht bedeutet dies, dass Lernen der Schüler an den Individuen (und nicht nur an der ‚Klasse‘) beobachtet werden muss. Entscheidend sind

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).**

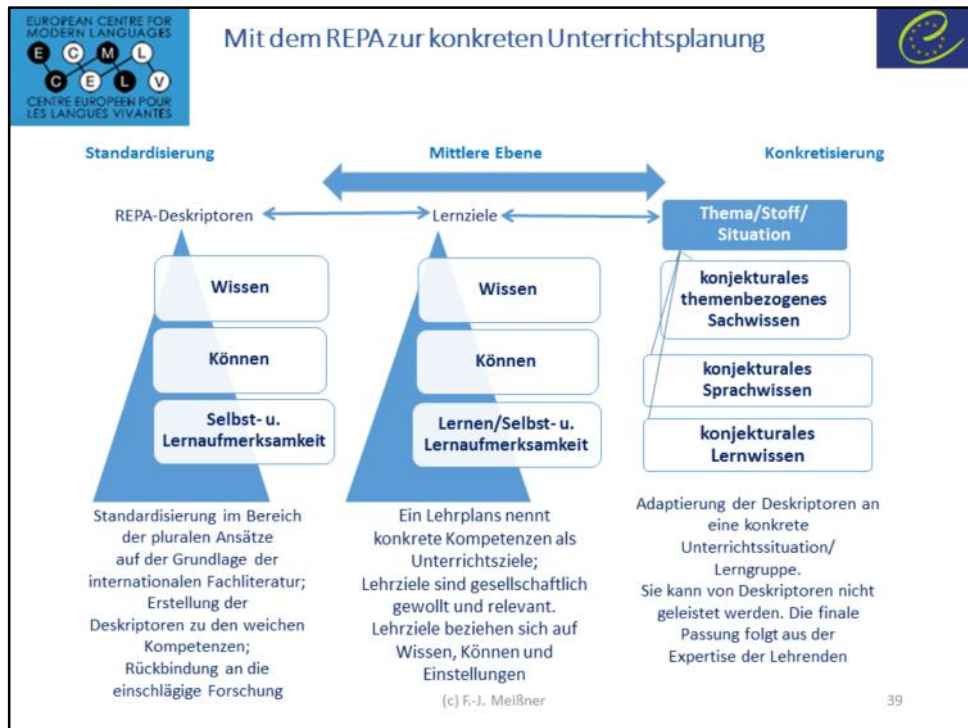
SLK-Aufgaben zum HV bzw. HSV beziehen sich auf die lernerseitige Einsicht in HV-basiertes Fremdsprachenlernen. Voraussetzung für die Förderung von SLK/HV und SLK/HSV ist, dass die Lerner hinreichende Vorstellungen haben zu folgenden Fragen:

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)?

(c) F.-J. Meißner

38

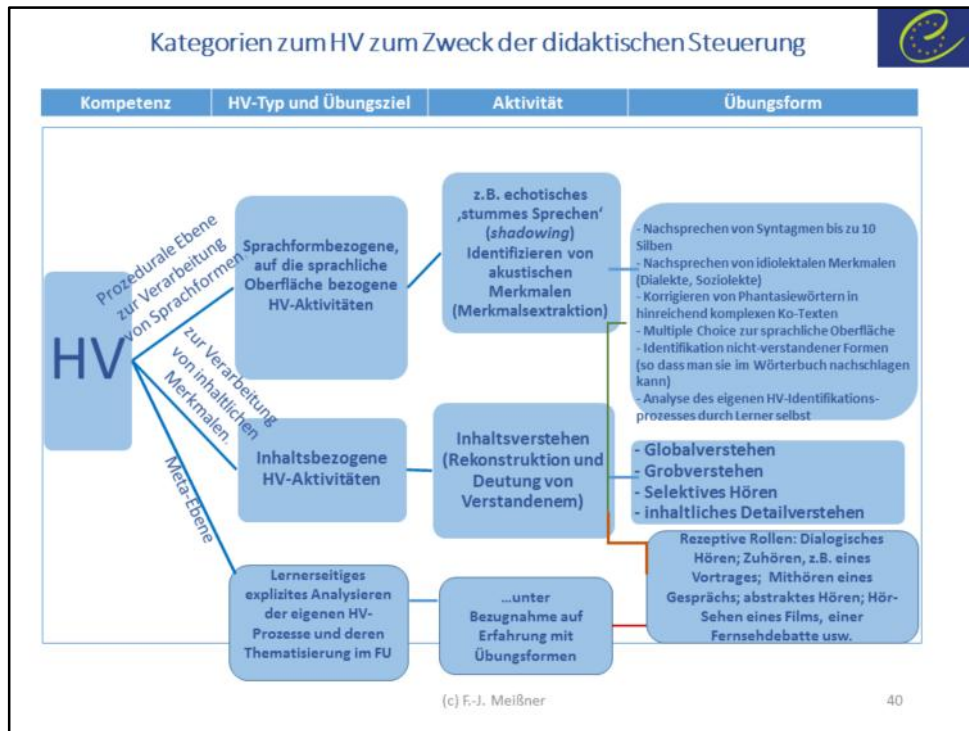
Kontroll-Formular für Lerner zu SLK/HV (Vorschlag).



Der REPA will, wie gesagt, ein Instrument zur Unterrichtspraxis sein. Hierzu liefert er Deskriptoren.

Deskriptoren zu Kompetenzen verallgemeinern zwangsläufig und greifen weit, weil sie ja auf viele konkrete Situationen anwendbar sein müssen. Lernziele hingegen, die im öffentlichen Schulwesen auf einer gesellschaftlichen Vereinbarung basieren, sind da schon konkreter. Noch konkretere Fassungen muss die Organisation und Durchführung von konkretem Unterricht leisten: Das Gebot der Passung erfordert hier die Adaptation der Lernziele im Sinne von Lehrlernstoff, Lehrlernzielen und Schülern. Hier greift die pädagogische Expertise von Lehrerinnen und Lehrern.

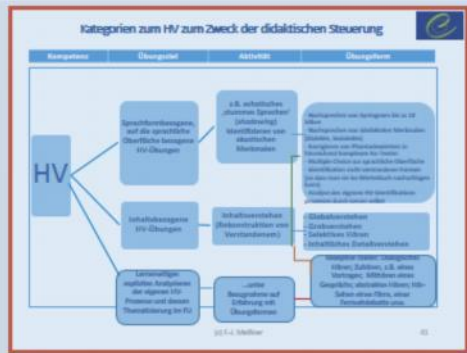
Einen didaktisch neuen Komplex stellt, wie gesagt, die ‚Selbst- und Lernaufmerksamkeit‘ dar. Sie unterstützen sowohl der REPA als auch die *Bildungsstandards*. Wie auf den anderen Ebenen – Wissen und Können in ihren rein zielsprachlichen und inhaltlich-thematischen Ausprägungen – verlangt auch die SLK die Konkretisierung in der Situation und zwar immer wieder und im Zusammenspiel mit wechselnden funktional-kommunikativen Anforderungen und Inhalten.



Folie 40 visualisiert die Beziehungen zwischen den grundlegenden HV-Typen, SLK/HV-HSV und spezifischen Aufgabenformaten. Das Schema erlaubt eine Einordnung und Überprüfung der lehrseitig initiierten Aktivitäten im Hinblick auf die konstitutiven Komponenten des Hörens. Z.B. in der Ausbildung der 1. Phase und der Referendarausbildung kann das Schema inhaltlich weiter detailliert und gefüllt werden.

SLK/HV-HSV

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



(c) F.-J. Meißner

Metakognition setzt Wissen zu den involvierten inhaltlichen, funktional-kommunikativen und zum Lernen voraus. **Nur wenn dies vorhanden ist, kann eine übergeordnete reflexive Steuerung erfolgen.** Zwar bringt das reflexive Lernen ein Mehr an Lernwirksamkeit, doch ist reflexives Lernen anstrengend – vor allem, wenn es nicht gewohnt ist. Reflexives Lernen ist ein Prozess, der das Lernen longitudinal begleiten muss (Nold et al. 1997)

Um reflexiv zu lernen und die eigenen Lernprozess (soweit er bewusstseinspflichtig ist) zu kontrollieren, ist die Kenntnis der psycholinguistischen Implikationen, die bei den funktional-kommunikativen Kompetenzen im Spiel sind, unerlässlich.

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>	<ol style="list-style-type: none"> 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: <i>ivaadɔl ? no adɔ :l (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/.</i> 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 *dougiant (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.

(c) F.-J. Meißner

42

Die Ausführungen sind im Wesentlichen Meißner (2006) entnommen. Folie 42 erklärt (nochmals) (a) die grundlegende Rolle des (stummen) Nachsprechens der sprachlichen Oberfläche (*shadowing*), soweit das echotische Gedächtnis dieses zulässt (plus/minus 10 Silben), und (b) Formate zur Förderung des shadowing bzw. des sprachformbezogenen Hörens.

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

(c) F.-J. Meißner

43

Folie 43 erklärt weitere und unterschiedliche HV-Typen, ihre Einsatzorte und die Art ihrer psycholinguistischen bzw. mentalen Verarbeitung sowie Förder- bzw. Überprüfungsformate.

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.

(c) F.-J. Meißner

44

Bewerten Sie bitte die folgende Batterie von Höraufgaben unter formativem, also die Lernförderung betreffendem Aspekt:

(Übersetzung der Aufgaben durch F.-J. M.):

1. Den Zweck der Botschaft verstehen
2. Zentrale von begleitenden Informationen unterscheiden*
3. Wichtige und weniger wichtige Wörter unterscheiden
4. Weitere Rede vorwegnehmen
5. Was sprachlich nicht klar gesagt wurde, ergänzen (inferieren); Implikationen verstehen
6. Den dargestellten Sinn erkennen und interpretieren. Dies betrifft auch: Doppelsinn, Wortspiele, Ironie, Humor, Fehl- oder Trugschlüsse.
7. Die Geisteshaltung, Stimmung, Einstellungen und Haltungen des Senders bemerken

* Die Übersetzung folgt der Vorlage nur eingeschränkt: Es ist kaum möglich, das weniger Wichtige zu nennen. Es entspricht menschlichem Habitus, das Wesentliche und Wichtige zu identifizieren.

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 Raten 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.		
(c) F.-J. Meißner 45		

Diskutieren Sie den Lösungsvorschlag. Er fokussiert allein auf Spracherwerbseffekte. Würde man die Fokussierung auf das ‚intelligente Inhaltsraten‘ abstellen, fielen die Bewertungen der Übungen anders aus.

**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
1. <i>Vielen Eltern ist ein Kind ein <u>Horn</u> im Auge.</i>	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.
2. <i>Um den gleichen Lebensstandard zu erreichen wie die Wessis, dürfen die Ossis keine Anstrengungen <u>scheuern</u>.</i>	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.
2. <i>Die Grünen gehen mit gutem Beispiel <u>vorüber</u>.</i>	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 Verbkammer 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>). <i>Wie höre ich in meiner Fremdsprache X? ist eine didaktisch relevante Frage zur SLK.</i>
3. <i>Dieser Arbeiter lebt jetzt schon viele Jahre in Deutschland und seine Frau beginnt, sich deutsch <u>auszuziehen</u>.</i>	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: <i>Wie oben.</i>
<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.</p>	
<p>Quelle: Anonymus: Horn im Auge. Deutschstunden in Frankreich. In: <i>Die Zeit</i> 43, 18. Oktober 1991. (c) F.-J. Meißner 46</p>	

Sie haben nun lange ‚durchgehalten‘.

Was halten Sie von den sog. ‚Fehlleistungen‘ französischer Schüler im 3. oder 4. Lernjahr Deutsch? Sicherlich greift die Beschreibung der Fehlergenese viel zu kurz. Aber mit Sicherheit gehört auch die Steuerung des HV im Unterricht mit zu den verursachenden Faktoren... Die Folie kann auch benutzt werden, um Schüler einzuladen, über die Gründe für die Fehlleistungen nachzudenken und sich für das eigene fremdsprachliche HV zu sensibilisieren (vgl. Raupach 2006). Hiermit beginnt der Einstieg in das Thema ‚Ich erforsche meinen eigenen Lernprozess‘. Hier zum HV. Erprobte Unterrichtstipps: Einsatz von Laut-Denk-Protokollen in Lerngruppen; Vergleich der Einzelnotizen; gemeinsame Besprechung von Strategien zur Verbesserung der Hörkompetenz für die einzelnen Schüler. Usw.

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, Lörintz, Ildiko, Meissner, Franz-Joseph, Schröder-Sura, Anna, Noguerol, Artur & Molinié, Muriel (2009): *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: CELV/Strasbourg: Europarat.
- Coll, Josep, Gelabert, Maria & Martinell Gifre, Emma (1981): *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid: Edelsa.
- Cresti, Emanuela & Moneglia, Massimo (eds.): *C-Oral-Ram. Integrated Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Däm, 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 skillsthrough 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: Granzter, Dietlind, 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 Leeuwen, 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, Héliène (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, Héliène & Meißner, Franz-Joseph (2014): Sprachlernkompetenz. In: Tesch et al. (Hrsg.) (im Druck)
- Martinez, Héliène (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 Fremdsprachenerwerb: 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.
- Stourdzé, 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>