

GiF:online

Giessener Fremdsprachendidaktik: online 5

Erwin Klein
Franz-Joseph Meißner
(Hrsg.)

Hör- und Hörsehverstehen fördern und prüfen

Akten des GMF-Sprachentages Aachen 2014

Giessener Elektronische Bibliothek 2016

Hör- und Hörsehverstehen fördern und prüfen. Akten des Aachener GMF-Tages
2014

GIESSENER FREMDSPRACHENDIDAKTIK: ONLINE 5

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Hélène Martinez, Franz-Joseph Meißner

Erwin Klein & Franz-Joseph Meißner
(Hrsg.)

Hör- und Hörsehverstehen
fördern und prüfen
Akten des GMF-Sprachentages, Aachen 2014

GIESSENER ELEKTRONISCHE BIBLIOTHEK 2016

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.de> abrufbar.



Diese Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative-Commons-Lizenz publiziert: <http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/3.0/de>

ISBN: 978-3-944682-10-5

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11822>

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-118220>

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	8
Franz-Joseph Meißner	
Hör- und Hörsehverstehen fördern, messen, prüfen	16
Tanja Pananis	
<i>Durch Sehen und Hören zum Verstehen – Hörsehverstehen im</i>	
<i>Italienischunterricht: Tutta la vita davanti</i>	62
Steffi Morkötter	
Aufgabenformate zum Kompetenzschwerpunkt	
Hör(seh)verstehen Englisch	84
Erwin Klein, Judith Wilneder, Christina Wolfgarten	
Hörverstehen im Spanischunterricht – <i>Los gitanos en la radio</i>	118
Ingeborg Christ	
<i>Il était une fois ... Es war einmal – Vorlesen von</i>	
Bilderbuchgeschichten bei Sprachanfängern (Französisch)	160
Korrespondenzadressen der Autorinnen und Autoren	210

Vorwort der Herausgeber

Der vorliegende Band versammelt mehrere Beiträge um den 13. Aachener Fremdsprachentag 2014 des *Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen*. Wie die vorausgehenden Aachener Fremdsprachentage unterstützt auch der dieses Jahres die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts im Sinne der Kompetenzorientierung (vgl. Klein et al. 2013; De Florio-Hansen & Klein 2015).

Die Ausrichtung des Unterrichts an Kompetenzen entspringt nicht allein dem Wunsch, (unterrichtlich vermitteltes) ‘Können’ in den Fokus pädagogischen Handelns zu stellen und es vor dem Hintergrund der Wissensgesellschaft (vgl. Europäische Kommission 1995) und dem Postulat der Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen zu fördern. Der alle Schulfächer überspannende Orientierungsbegriff verengt ‘Können’ nicht auf beobachtbare, oft auch messbare, Handlungen (Leistungen), sondern verlangt im Kern die Fähigkeit, das eigene Lernhandeln zu analysieren. Notwendig hierzu ist Lernaufmerksamkeit: 1.) hinsichtlich der Voraussetzungen für die Lösung einer konkreten Aufgabe (Identifikation der eigenen lösungsrelevanten Ressourcen aus den Domänen Wissen und Können sowie Haltungen und Einstellungen; Erstellung eines Lösungsplans), 2.) Aufmerksamkeit für die durchgeführte Lösungshandlung selbst (Analyse der erfolgs- oder misserfolgsleitenden Wissens- und Handlungsressourcen) und 3.) schließlich für die abschließende Bewertung des Lösungsversuchs. Erst dieser Dreischritt erlaubt die Erstellung eines weiter fassenden individuellen Lernplans, der eine konkrete Lernhandlung langfristig mit einem übergeordneten Lernziel verbindet.

Was das Lernen und Lehren fremder Sprachen angeht, so ist Kompetenz heutzutage mehr denn je eng an Kommunikationskompetenz in der Zielsprache gebunden. Denn erst Kommunikation – sei diese nun rezeptiv oder produktiv – macht manifest, was jemand kann oder weiß und wie jemand die Zielsprache hörend und lesend versteht oder sie zu produktiven Zwecken zu nutzen vermag. Kommunizieren meint indes nicht allein Sprechen, Hörverstehen, Lesen und Schreiben; es meint vor allem immer ‘Etwas’ besprechen, in einer intra- oder interkulturellen Situation, eventuell sprachmittelnd, Etwas kommunizieren, Etwas hörverstehen, Etwas lesen und dieses Etwas in einen größeren Zusammenhang einordnen. Es gibt kein Können-an-sich; Können ist immer ein Etwas-Können.

Nun hat der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen – lehren – beurteilen* (Trim et al. 2001) (im weiteren GER) Kommunikation-an-sich mit Hilfe von Kompetenzniveaustufen messbar und bewertbar gemacht. Damit die Messbarkeitskriterien auf alle möglichen Themen und Sprechsituationen passen, musste er freilich Kommunikation von Inhalten, Themen und Sprechsituationen losbinden. Denn gemessen werden sollte ja eben nie Kommunikation zu etwas Bestimmtem oder in einer konkreten Situation; stattdessen sollte kommunikative Kompetenz zu einer Vielzahl von Kommunikationsanlässen, Themen, und Inhalten linguistisch und pragmatisch beurteilbar bzw. auf einer Kompetenzskala darstellbar gemacht werden. Anders gesagt: Konkrete Inhalte und Themen wollte der GeR nie qualifizieren, wohl aber die formale und pragmatische Seite der sie transportierenden verbalen Kommunikation. Betroffen ist die interkulturelle Kommunikation in ihren beobachtbaren performativen Aspekten: formale Korrektheit, Flüssigkeit, stilistische Angemessenheit auf der produktiven

Seite, Hörverstehen, Hörsehverstehen, Lesekompetenz in den Punkten Varianz und Breite der (im Unterricht gebotenen) Textsorten, Register, Varietäten, Ideolekte, originales Sprechtempo, unterschiedliche Hörerrollen und Hör- bzw. Lesestile, Fähigkeit, die eigenen auf die jeweilige Kompetenz gerichteten Ressourcen zu mobilisieren und weiter auszubauen. Die hohe deskriptive Abstraktion des GER verlangt im Adressatenbezug ab und an Konkretisierung. Dies leisten die Deskriptoren, welche Situationen, Sprechabsichten u.a.m. mit sprachlichen Performanzaspekten verbinden.

Auch die interkulturelle Kompetenz sieht der GeR losgelöst von kulturspezifischen Themen. Konkret wird er gerade bezüglich dieser Kompetenz, wenn es um grundsätzliche Haltungen, Einstellungen und Strategien in interkultureller Kommunikation geht. – Außerhalb des formal (weniger inhaltlich) gefassten Begriffs ‘Sprache’ verfolgt der GER keine konkreten Bildungsziele.

Der oft begegnende Vorwurf der vergangenen Jahre, Kompetenzorientierung führe zu einer Verengung der pädagogischen Tätigkeit auf ein “teaching to the test” und zu einer Entleerung von Bildungsinhalten (oder ähnlich), ist falsch. Die vorschnelle Kritik übersah, dass Kommunikation, wie angedeutet, immer an Inhalte gebunden ist (vgl. Burwitz-Melzer 2015). Diese können thematischer Art (politisch, belletristisch, historisch, feuilletonistisch, pädagogisch, naturwissenschaftlich usw.) oder auch ‘nur’ sprechsituativen Zuschnitts (eine konkrete verbale Handlung ausführen, eine Alltagsäußerung verstehen, einen Scherz machen usw.) sein.

Die Kritik war offensichtlich ohne eine hinreichende Kenntnisnahme von Kompetenzmodellen formuliert. Allerdings waren diese auch noch nicht

explizit gemacht bzw. verbreitet. Ein Kompetenzmodell, das in aller Deutlichkeit die sprachlich-formale, die sprachlich-inhaltliche und die interkulturellen Komponenten von Kompetenzen zusammenführt, liefert der *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (Candelier et al. 2007; Meißner 2013). Im Kern macht der REPA deutlich, dass Kompetenzen immer einen Mix aus Ressourcen der Domänen Wissen, Können, Einstellungen und Volitionalität bzw. der sie jeweils komponierenden Ressourcen verlangen und dass jedes Können an ein Objekt (Thema) gebunden ist (Können-was).

Halten wir, um dem verbreiteten Missverständnis entgegenzutreten, fest: Auch die funktional-kommunikativen Kompetenzen – Hör- und Hörsehverstehen sowie Sprechen, Lesen und Schreiben – sind an Inhalte und Themen gebunden. Ebenso wie die interkulturelle Kompetenz, das Sprachmitteln und letztlich auch die Sprachlernkompetenz. Denn auch Lernen setzt lernbezogenes Wissen und die Anwendung desselben voraus. Mit dem zielkulturell oder interkulturell bezogenen Wissen ist es dabei nicht getan. Entscheidend für die Qualität und das Ergebnis von Lernen sind auch Wissensressourcen, die erfolgreiche Selbststeuerung ermöglichen.

Die genannte Kritik zeigt sich in ihrer Begrenztheit nicht zuletzt am in der Fremdsprachendidaktik und darüber hinaus so erfolgreichen inhaltsbasierten Fremdsprachenlernen (*Content and language integrated learning and teaching*). Denn gerade CLILT setzt fundamental auf das Zusammenschalten von Inhalten und Sprache.

Die möglichen Inhalte umfassen durchaus Gegenstände, die traditionell in den Lehrplänen von Englisch-, Französisch- oder Spanischunterricht genannt

werden. Allerdings zeigen die deutschen Lehrpläne traditionell ein Defizit an Beschreibungen zum Lernen des Lernens in den unterschiedlichen Domänen, auch in der Domäne des fremdsprachlichen Unterrichts. Nicht zuletzt in der Frage, wie sehr der Fremdsprachenunterricht auch die Sprachlernkompetenz zu fördern vermag, zeigt sich seine Qualität.

*

Der vorliegende Band ist dem Hör- und dem Hörsehverstehen gewidmet. Eine eingehendere Vorstellung der einzelnen Beiträge verbietet sich an dieser Stelle, da sie ganz eindeutig – ein jeder für sich – aus ganz unterschiedlichen Aspekten und für verschiedene große Schulfremdsprachen und Kompetenzstufen die Förderung des Hörens und des Hörsehverstehens beleuchten. Wir verweisen auf die Abstracts, die für sich sprechen.

Der mehr die Grundlagen des Hör- und Hörsehverstehen beschreibende Artikel von Franz-Joseph Meißner, der auf das Französische, Spanische und Englische rekurriert, geht den mehr beschreibenden Artikeln zu den einzelnen Zielsprachen Englisch (Steffi Morkötter), Italienisch (Tanja Pananis) und Spanisch (Erwin Klein, Judith Wilneder und Christina Wolfgarten) voraus. Die Beiträge beziehen sich sowohl auf den Unterricht in der Sekundarstufe I wie II sowie auf Unterricht an Anfänger und fortgeschrittene Lerner.

Aus dem Rahmen der Sekundarstufe fällt der Beitrag von Ingeborg Christ. Hier geht es um Lernanfänger im Vorschulalter, aus der Primarstufe und oft dem ersten Lernjahr der Sekundarstufe, welche über das Vorlesen einer fremden Sprache (Französisch) in ihrer mündlichen Gestalt begegnen. Die

Kindgemäßheit der pädagogischen Passung verlangt den Einsatz entsprechender Lehrlernstrategien, die natürlich über das bloße Hören hinausreichen. Interessant ist dabei die Verwendung von Bildern aus französischen Kinderbüchern (Album): Sie sind Verstehenshilfe, dienen der Motivation und sind Anregung zu eigenem Basteln.

Aachen und Gießen, im Oktober 2015

Literatur

- Burwitz-Melzer, Eva (2015): Aufgaben zur Entwicklung und zum Überprüfen von Kompetenzen – ein Blick auf die gymnasiale Oberstufe und das Abitur. In: Hoffmann, Sabine & Storck, Antje (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und –didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 133-144..
- Candelier, Michel. Camilleri-Grima, Antoinette. Castellotti, Véronique. de Pietro, Jean-François. Lörincz, Ildiko. Meissner, Franz-Joseph. Schröder-Sura, Anna. Noguero, Artur. Molinié, Muriel (2007): *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Graz: ECML/Strasbourg: Council of Europe.
- De Florio-Hansen, Inez & Klein, Erwin (Hrsg.) (2015): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Akten des GMF-Sprachentages. Aachen 2013. Giessener Fremdsprachendidaktik:online 3*.
<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11300>
- Europäische Kommission (1995): *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
- Klein, Erwin. Meißner, Franz-Joseph & Prokopowicz, Tanja (Hrsg.) (2013). *Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Akten des GMF-Sprachentages. Aachen 2012. Giessener Fremdsprachendidaktik:online 1* .
<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525/>.
- Meißner, Franz-Joseph (2012): Konstruktion von Aufgaben zur Sprachlernkompetenz mit dem Referenzrahmen für plurale Ansätze (REPA). In: Fäcke, Christiane. Martinez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Bildung - Kommunikation - Standards. Akten des 3. Bundeskongresses des GMF 2010*. Stuttgart: Klett, 75-98.
- 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>.
- Schmelter, Lars (2009): Fremdsprachliche Kompetenzen erkennen, messen, dokumentieren, einstufen und bewerten aus der Perspektive der Lehrerbildung. In: Berndt, Annette & Kleppin, Karin (Hrsg.): *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 81-95.
- Trim, John. North, Brian & Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Übersetzung: Jürgen Quetz). Berlin: Langenscheidt.

Hör- und Hörsehverstehen fördern, messen, prüfen

Franz-Joseph Meißner
(Gießen)

Der folgende Beitrag steht im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrenden fremder Sprachen. Er führt in die Thematik des Hör- und des Hörsehverstehens ein und erörtert aus Sicht des Fremdsprachenunterrichts praxisrelevante Ergebnisse der betroffenen Forschung. Hierbei geht er von fachgeschichtlichen, linguistischen und psycholinguistischen Implikationen der rezeptiven Kompetenzen und ihrer Vermittlung aus, um diese zu konkreten Fragen und Aufgabenformaten des Förderns, Prüfens und Messens der Kompetenzen Hör- und Hörsehverstehen weiterzuführen.

Schlüsselbegriffe: Hörverstehen, Hörsehverstehen, Hörstile, Sprachlernkompetenz, Aufgabenformate, Kompetenz, echotisches Hören (*shadowing*), Geschichte der fremdsprachendidaktischen Fachsprache.

Adressaten: Lehrerinnen und Lehrer fremder Sprachen, insbesondere von Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch.

1. Begrifflicher und fachgeschichtlicher Aufriss: Hörverstehen zum Hörsehverstehen im Fremdsprachenunterricht

Traditionell verbindet sich der Unterricht moderner Sprachen im Allgemeinen Schulwesen mit einer Organisationsform, die wie folgt gekennzeichnet werden kann: Eine Lehrperson unterrichtet die Zielsprache an eine große Anzahl von Kindern bzw. Jugendlichen mithilfe eines Lehrwerks (zuvor Lehrbuch). Die Zielsprache begegnet als zu erklärender Gegenstand und in didaktischen Beispielen. Im Klassenraum herrschen Kommunikationsweisen vor, die sich deutlich von natürlicher ziel- und interkultureller Kommunikation unterscheiden. Betroffen sind Zielsprache, Register und Varietäten, ausgewählte Sprachmittel, Kommunikation vor dem Hintergrund von spracherwerbs- und inhaltsorientierten Lehrzielen und einer behördlichen Schulaufsicht, die in Gestalt einer geregelten Lehrerausbildung, von Prüfungsordnungen und Lehrplänen bzw. eines schriftlich fixierten Sprachcurriculums entgegentritt. Die Zielsprache selbst begegnete bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein vor allem als geschriebener und dann laut vorgelesener Text, vorzugsweise aus Lehrwerken oder sog. Lektüren. Hinzu gesellte sich in den höheren Klassen das textgestützte Sprechen auf der Grundlage einer fiktionalen oder landeskundlichen Vorlage. Spontan-situatives Sprechen und erst recht authentisches zielkulturelles Hörverstehen (im Weiteren HV) blieben stark eingeschränkt. Im Spracherlebnis der Schülerinnen und Schüler blieb die kulturell-orale Gestalt der Zielsprache mittelbar und nachgestellt: z.T. als Lautschrift oder Rede der Lehrperson bzw. als das oft lernersprachliche, übungsgeleitete (oft fehlerhafte) Sprechen der Schüler selbst. Authentische Hördokumente

erreichten Schüler¹ erst nach der Erfindung von Tonträgern. Waren sie, wie etwa die Wachswalze oder die Tonplatte seit 1886, vorhanden, hielten sie nur selten Einzug in den Klassenraum. Reduktionistisch blieb folglich das Erlebnis der Zielsprache: ohne authentische Mündlichkeit, ohne realitätsnahe Hör- und Hörlern-, geschweige denn Hörseherfahrung.

In den Richtlinien des Fremdsprachenunterrichts begegnete das Lernziel der – modern gesprochen – mündlichen Kompetenz nur eingeschränkt. Immerhin waren die Lehrkräfte angehalten, die Fremdsprache im Unterricht überwiegend zu benutzen, z.B. bei der Besprechung von Literatur oder landeskundlichem Material. Zum „Hörverständnis“ heißt es beiläufig und allenfalls implizit im Jahr 1882, weit vor der Entstehung des Begriffs:

Die Anwendung der französischen Sprache bei Repetition der Lektüre gibt den natürlichen Anlaß, die Schüler nicht nur an das Verständnis der vom Lehrer gesprochenen Worte zu gewöhnen, sondern sie auch zum eigenen Gebrauche der französischen Sprache zu führen. (Preußen: Lehrpläne 1882, bei Christ & Rang 1985: I, 52)

Bezeichnenderweise wurde das Diktat als klassische Übung für die Ausbildung der „Hörfertigkeit“ betrachtet; so auch in den Hamburger Plänen der Realschule (ebd. III, 193f.). In Bremen sah man 1927 die „Hörfähigkeit“ in engem Zusammenhang mit „Sprechübungen“ (ebd. 282). Zu erwähnen ist die Empfehlung zur „Verwendung von Sprechplatten“. Zugleich findet sich die Formulierung: „Erzielung einer richtigen Aussprache im englischen Tonfall durch Schulung des Gehörs“ (ebd.), womit die Satzeuphonik gemeint

¹ Personenbezeichnungen sind immer generisch gemeint. Wird das Geschlecht einer Person betont, so geschieht dies durch Zusatz des entsprechenden Epithets „... *die männlichen Teilnehmer* oder *die weiblichen Mitglieder...*“, bei besonderer Betonung durch morphematische Markierung „*die Wählerinnen...*, *wohingegen die Wähler...*“. Präferiert werden Formulierungen wie *die den Schülerinnen und Schülern als autonomen Lernern zur Verfügung stehen gegenüber ...LernerInnen oder Lernenden.*

sein dürfte. – Immerhin hatten Didaktiker wie Wilhelm Viëtor, nicht zufällig auch Verfasser eines Aussprachewörterbuchs des Deutschen (1908), in Anlehnung an die Lautphysiologen (vgl. Viëtor 1886: V) und deren Interesse für Lautbildung und Aussprache die Bedeutung der Mündlichkeit für den Fremdsprachenunterricht erkannt. Allerdings betraf dies mehr die Aussprache und das Sprechen, weniger das HV.

Die ‘naive’ Verwendung des eher seltenen Begriffs „Hörfertigkeit“ wurde definitiv erst in den 1960er bzw. 1970er Jahren überwunden, wofür etwa Wilga Rivers international bemerkter Aufsatz *Listening comprehension* (1966) ein frühes Datum lieferte. Eine ihrer folgenden Publikationen, *Teaching Foreign Language Skills* (1968), zeigte zudem, dass die einzelnen Fertigkeiten oder funktional-kommunikativen Kompetenzen als eigenständige Größen mehr und mehr in den Fokus didaktischer Überlegungen rückten. Zugleich und keineswegs zufällig gewannen Sprachtests an Aufmerksamkeit (u.a. Lado 1971). Schließlich erlebten im deutschen Sprachraum die 1970er Jahre eine Vielzahl von bemerkenswerten Publikation zum HV (z.B. Kaufmann 1972, Reisener 1972, O’Neill 1973, Vogel 1975 u.a.m), die eine zunehmend differenzierte Verwendung des Begriffs dokumentieren².

Auch die deskriptive Sprachwissenschaft besaß bis ins 20. Jahrhundert hinein keine angemessene Vorstellung von ‘Sprechsprache’, was in die Steuerung des Fremdsprachenunterrichts hätte einfließen können. Die

² Allerdings wurde die in diesen Publikationen schon deutliche Unterscheidung zwischen einem auf sprachliche Formen einerseits und auf inhaltliche Merkmale bezogenem Hören in den folgenden Jahrzehnten – zu Unrecht – weitgehend eingeebnet. Damit ging ein Verlust an lernzielbezogener Stringenz einher.

Sprachpsychologie steckte zur Jahrhundertwende noch in den Kinderschuhen und die Psycholinguistik war noch nicht geboren. Von deutlicher Wirkung auf den Fremdsprachenunterricht war zumindest für den hiesigen romanistischen Lernkontext das von Franz Josef Hausmann vervollständigte und zum Druck aufbereitete Werk von Ludwig Söll *Gesprochenes und geschriebenes Französisch* (Söll & Hausmann 1974 bzw. 1985). Söll, der auf einschlägige Forschungen zum gesprochenen Französisch zurückgreifen konnte, betonte zu recht den Unterschied zwischen der Entstehung sprachlicher Manifeste und ihrer Präsentation, also zwischen 'Sprechplanung' und 'Kanal'. Beide setzen letztlich den Unterschied zwischen 'Spreche' und 'Schreibe' (hiervon später mehr). Diese Unterscheidung ist grundlegend für die zielführende Auswahl von Materialien zur Beförderung des fremdsprachlichen Hörverstehens. Denn es ist selbstevident, dass didaktische Hörtexte so beschaffen sein müssen, dass sie möglichst den Merkmalen der anvisierten Sprechsprache (französische Umgangssprache, kubanisches Spanisch, die großen deutschen Dialekte, 'australisches' Englisch usw.) entsprechen. Neben der grundlegenden Trennung von Sprech- und Schreibgrammatik lieferten Peter Koch und Wulf Oesterreicher (1985) ein weiteres Kriterium, das 'Spreche' von 'Schreibe' trennt. Zu den Merkmalen von Oralität zählen sie: spontane Entstehung ohne elaborierte Sprachplanung, überwiegende Dialogizität, Privatheit; zu jenen von Skripturalität hingegen: elaborierte Oberflächenplanung (wie formuliere ich möglichst treffend? wie könnte ich noch besser formulieren?) sowie Öffentlichkeitsadressiertheit. Koch und Oesterreicher ordnen die genannten Eigenschaften den Begriffen 'Nähe' und 'Distanz' bzw. nähe- und distanzsprachlich zu. Zuvor hatte nicht nur der hexagonale Diskurs zu Französisch als Fremdsprache zur deutlichen Aufwertung der Mündlichkeit

geführt, wofür sich nicht zuletzt die Entwicklung des *Français fondamental* und die Aufwertung der Umgangs- bzw. Nähesprache, des sog. *français relâché*, anführen lassen (Stourdzé 1969). Nicht mehr das geschriebene Französisch der großen Autoren war mehr oder weniger das einzig maßgebliche Vorbild für den Französischunterricht; hierneben trat die Mündlichkeit des Alltags.

Durchaus vergleichbare Entwicklungen lassen sich für andere romanische Sprachen und das Englische anführen.

Wie der Begriff *Hörverstehen* (hinfort HV) seine fachsprachliche Popularisierung den Tonträgern – vor allem der Cassette – verdankte, so setzt *Hörsehverstehen* (HSV) die Verbreitung des Tonfilms voraus. Die *audiovisuelle Methode* war im Verein mit dem Sprachlabor der vielleicht augenfälligste didaktische Ausdruck dieser Entwicklung. Allerdings hatten ihre Vertreter noch keine rechte Vorstellung von der psycholinguistischen Seite der Sprechsprache (deren Merkmale im Folgenden erläutert werden), ihrer eigenen kommunikativen Leistung und der Komplexität des HV-Prozesses. Wichtige methodische Orientierungen lauteten unter dem starken Einfluss des Behaviorismus: *habit formation*, *pattern drill*, *Intonation*, *Rhythmus*, *Hören und Nachsprechen*, *Zurückdrängung der Muttersprache*, *Stimulus und Response* (vgl. Berré 2005). Ein vielbenutztes Begriffswörterbuch der Zeit markiert ein starkes Interesse mit der Aufnahme von immerhin vier eng verwandten Artikeln: *audio-aktiv*, *audio-lingual/oral*, *audio-passiv* und *audio-visuell*. Doch weder HV noch HSV wurden eines eigenen Eintrags für wert befunden (Köhring & Beilharz 1973). Das war zehn Jahre später anders: Bei Batz & Oehler (1984) beschreibt „*Hörsehverstehen*“ ein Forschungsprojekt, in dem es zentral um

Kommunikation, Pragmatik, situative Einbettung der Rede und das Hörsehverstehen geht. Inzwischen waren die technischen Hilfsmittel (zielsprachliches TV und Videos; vgl. Raabe 2001) allgemein verfügbar, um breit das umzusetzen, was der Saarländer Bufe (1991: 388) mit Blick auf die Erreichbarkeit des französischen Fernsehens und das Französischlernen so formulierte: "...such programs (...) offer richer socio-cultural variety than educational TV – they reinforce the learner's motivation – an audio-visual approach seems to be superior to a purely audio-lingual one in listening comprehension" (wobei sich Bufe auf empirische Evidenz berufen konnte). Und zu "language learning by video" hieß es (ebd. 400 ff.): "to combine verbal and non-verbal behavior, (...) to reinforce the cultural contact with the native speakers". Schon hier treten Elemente entgegen, die heute im Zusammenhang mit der Nutzung des multimedialen Internets für das Sprachenlernen und die Sprachenpflege angeführt werden: Hybride Texte, bestehend aus einem Mix von geschriebenem Text (spontaner und elaborierter Schreibe), aus fiktionaler Oralität, spontaner Sprechere, statischen und bewegten Bildern (Film); aber auch aus präpositionalen und dialogischen Textanteilen u.a.m.

2. Psycholinguistische Skizze zur Grundlegung des kindlichen Hör- und Hörsehverstehens (in der Muttersprache)

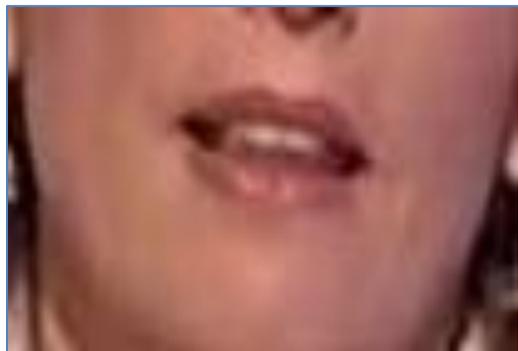
Doch wie funktionieren HV und HSV psycholinguistisch? Ontogenetisch spielt das HSV schon zum Beginn des Erwerbs der Muttersprache eine Rolle, nämlich wenn das Baby beginnt, verbale Manifeste mit visuellen und weiteren Stimuli zusammenzuschalten. Diese Zusammenführung von sprachlich relationierten Seh- und Hördaten ist für die Segmentierung des entgegnetretenden Redeflusses in sinnvolle und kombinierbare Einheiten,

also für die frühe Semantisierung, grundlegend. Zur kurzen Illustration des Gemeinten sei die Interaktion und Sprechweise von Müttern mit kleinen Kindern (*motherese*) gewählt.

2.1. Der Aufbau eines phonologischen Relevanzfilters beim beginnenden HSV

Schon bei der Beobachtung der sich ihm zuwendenden Mutter erhält der Säugling redundante Informationen, und zwar akustische: ihre Stimme und ihre stimmliche Zuwendung, vielleicht schon identifizierte Wörter; sodann visuelle: ein Lächeln, die Art ihrer Mundbewegungen (die bei Spanisch- anders als bei Deutschsprachigen ist), die Mimik, die Art des Blickkontakts; schließlich taktile: die liebevolle Berührung, ein Streicheln, das schützende Umfassen der kleinen Hand durch eine große usw. Oft verbinden sich hiermit bestimmte Sprechformeln, gepaart mit Berührungsmustern. (Auf dem Wickeltisch): *Guili-guili-guili, petit bonhomme, va-te coucher...*, wobei die sich schnell bewegenden Finger der Mutter den Bauch des Kindes hinaufeilen. All dies geschieht variiert und immer wieder. Die frühesten HSV-Erfahrungen werden ganz am Anfang des Spracherwerbs gemacht.

Mit den sich immer wiederholenden stereotypischen akustischen und visuellen Informationen beim Hören (und Sprechen) bildet das Kind einen Relevanzfilter aus: Es unterscheidet nun phonologisch relevante von irrelevanten Lauten und Lautkombinationen. Der HV-



*1: Mundstellung bei der Aussprache des intervokalischen -z- in sp. *caza*, en. -th-*

Filter lenkt von nun ab seine Aufmerksamkeit. Mit der Rezeption von sprachtypischen Lauten – z.B. die französischen Nasale, das spanische -r-, das englische -th- bzw. das intervokalisches -z- in der lange normsetzenden Madrider Varietät des Spanischen – begegnet immer ein bestimmtes ‘face work’, eine konkrete Mundstellung, eine bestimmte Mimik usw.³ Die Informationen des visuellen Kanals unterstützen die Dekodation der akustisch gefassten Botschaft. Kurz: Das Kind entwickelt einen zweiten Relevanzfilter, diesmal für das HSV in ‘seiner’ Sprache bzw. der Muttersprache.

In dem Maße, wie es nun in eine Gemeinschaft von Sprechern hineinwächst, lernt es auch, deren visuellen Habitus zu deuten, also das konventionalisierte *face work*, die Mimik, die Gestik, die Art, sich zu kleiden, Geschlechterrollen usw.⁴ Kurz: Es lernt, die Menschen seiner (kulturellen) Umgebung und deren Kommunikationsart zu lesen.

Aber das ‘Lesen’ der Sprache einer anderen kulturellen Gemeinschaft verlangt einen anderen Code und andere



2: Frz. Geste zu « *tralalère, je t'ai eue* ». Etwa: „Ätsch, futsch futsch (Meißner et al. 1994)

³ Vgl. das unten zum Stichwort ‘Morphemgrenze’ Gesagte.

⁴ Natürlich lassen sich Gesten besser in bewegten Bildern darstellen. Das Internet bietet eine Vielzahl von Darstellungen zu verschiedenen Sprachen, zum Italienischen z.B.: (<http://www.mein-italien.info/sprache/italienische-gestik.htm>)

Aufmerksamkeitsfilter. Mit diesen bekommt es der Fremdsprachenunterricht zu tun, wenn er die HV- und HSV-Kompetenz fördern will. Sie auszubilden und als automatisch greifende Prozesse zu implantieren erfordert Zeit und Übung.

2.2. Häufige Steuerungsfehler in Aufgaben zur Förderung von HSV-Kompetenz

Die fremdsprachendidaktischen Beschreibungen zum HSV übersehen oft psycholinguistische Implikationen. Sie interpretieren die visuellen Anteile einer verbal gefassten Botschaft lediglich als eine Art Addendum zum HV, das die Konstruktion inhalts- oder situationsbezogener Informationen erleichtert. Die Aufmerksamkeit zielt weniger auf den Sprecher-in der Situation als auf Merkmale der Situation allgemein, die weit gespannt sein kann. Explizit Bezug genommen wird i.d.R. auf die Kompositionselemente der dargestellten Sprechsituation, reduziert auf Fragen um Wer-Wo-Was-Wie. Wo unterstützt das bewegte Bild konkret einen kommunizierten Inhalt? Die enge Kooperation des akustischen Sprachcodes mit seiner visuellen Seite in der Sprachproduktion selbst bleibt unerkannt, weil das Laute und Sinn produzierende face work und die begleitende Gestik ausgeklammert bleiben. Schüler lernen es dann auch nicht, die Sprechere und die kulturspezifische extraverbale Kommunikation zu 'lesen'.

Dass auch nicht-sprecherbezogene visuelle Informationen für die Konstruktion des Handlungsrahmens einer Botschaft bzw. von thematischen und inhaltlichen Plausibilitätshypothesen wichtig sind, ist indes keine Frage. Insbesondere gestatten sie es, inhaltliche Suchprozesse einzuleiten, die eine angemessene Deutung der verbalen Mitteilung bzw. die Disambiguierung

eigener Plausibilitätshypothesen erlauben. Dies setzt ein angemessenes Wissen über die/aus der Zielkultur voraus, wie es traditionell der Landeskundeunterricht zu vermitteln versucht. Dieses Wissen bildet ganz wesentliche Ressourcen für fremdsprachliche Kompetenz, auch für das HV und das HSV. Halten wir fest: Beide in der visualisierten akustischen Botschaft wirkenden Komplemente sind relevant: das eng sprachproduktionsbezogene und das soziokulturell inhaltlich fixierte Element. Beide sind im Unterricht zu berücksichtigen. Es handelt sich um zwei Seiten derselben Medaille. Sie sind wichtige Elemente der für den Spracherwerb notwendigen sozialen Unterstützung. Bruner (2008) spricht vom *Language Acquisition Social Support*.

2.3. Zur psycholinguistischen Seite des Hörverstehens

Eigenheiten der sprachlichen Oberfläche spiegeln die mentale Verarbeitung von Sprache. Die immer wieder zu beobachtende Tatsache, dass in der fremdsprachenunterrichtlichen Steuerung Teilkompetenzen des HV mit dem Lesen vermennt werden, verlangt folgende Erläuterung: Es ist trivial festzustellen, dass Hördaten andere Verarbeitungswege nehmen als Sehdaten (HV sehr grob: Ohren → Verarbeitung der Hördaten hinter den Schläfen → weitere Semantisierung; Lesen: Augen → Verarbeitung der Sehdaten im vorderen Teil des Gehirns → weitere Semantisierung [wo genau welcher Verarbeitungsmodus beginnt, ist von den Neurowissenschaften nicht geklärt]). Die bildgebenden Verfahren der Neurowissenschaften (Positronen-Emissions-Tomographie) haben beide Verarbeitungswege immerhin sichtbar gemacht. Sie erklären im Verein mit ereigniskorrelierten Messverfahren unterschiedliche Verarbeitungszeiten von Hör- und Sehdaten. Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, das ja die sprachlichen Daten passieren müssen, ist

indes begrenzt. Reines Hören einer Botschaft (z.B. Filme sehen mit geschlossenen Augen) führt zu einer Fokussierung der Verarbeitung auf ausschließlich akustische Daten, so dass mehr Kapazität für diese Art der Verarbeitung zur Verfügung gegeben wird, als dies bei einer simultanen Verarbeitung von akustischen und visuellen Informationen, also beim HSV, der Fall ist. Kompetentes HV ist natürlich eine sehr schnell arbeitende Kompetenz: „Gesprochene Sprache enthält bei einer normalen Sprechgeschwindigkeit (im Deutschen, F.-J. M.) etwa 3 Wörter bzw. 15 Laute pro Sekunde, wobei die obere Grenze deutlich darüber liegt. Für das Verstehen eines etwa 10 Wörter, also 50 Laute (F.-J.M.) umfassenden Satzes stehen daher etwa 3 Sekunden zur Verfügung.“ (Hahne 1998: 6): Dies entspricht maximal einem Satz wie *Charlie Hebdo appeared in ninety seven/as a successor of Hara Kiri-magazine* (ca. 20 Silben) oder *Charlie Hebdo apparut en dix-neuf-cent-soixante/comme successeur du magazine Hara Kiri* (25 Silben im Schreibcode) (aus: Wikipedia, englisch zu Charlie Hebdo 06.01.2016; frz. Text: übersetzt von F.-J.M.). Die Anzahl der Laute ist natürlich weitaus höher als die von Silben; wobei bei einer Lautzählung vorab zu klären wäre, was und wie bzgl. welcher Sprache überhaupt gezählt wird (Phoneme oder etwa Grapheme; unter Einschluss von stummen ‘Lauten’ oder nicht, Diphthonge usw.⁵). Didaktisch wirft dieser Zusammenhang die Frage der Erreichbarkeit bzw. des Trainings des HV bzgl. nativer Sprechgeschwindigkeit auf. Aus pädagogischen Gründen sollten die akustischen Präsentationen etwas oberhalb der erreichbaren Hörgeschwindigkeit der Lerner liegen, wie in der Literatur oft in Anlehnung an Wygotskys *Zone of Proximal Development* (1969) erläutert wird. Doch

⁵ „Eiskaffee bitte“ bedeutet natürlich nicht dasselbe wie „Eis [Pause] Kaffee bitte“.

wovon ist eine gelingende Verarbeitung eines in hohem Sprechtempo gebotenen Textes abhängig? Welche zielsprachlichen und volitionalen Ressourcen müssen verfügbar sein, damit Sprecher einer Fremdsprache ihr HV auf das hohe Sprechtempo einstellen können?

Natives Sprechen ist nicht nur durch ein hohes Tempo, sondern auch durch ein hohes Maß an thematischer Flexibilität gekennzeichnet. Diese betrifft zunächst Sprechsituationen (in minimaler Beschreibung komponiert durch ein Ich in Kombination mit einem Hier und einem Jetzt). Diesem Wechselspiel folgt die mögliche Varianz an Sprechmotiven, Inhalten, Themen und ihren sprachlichen Fassungen. Zwischen Sender und Hörer wird die Kommunikation durch ein Mehr oder Weniger an gemeinsam geteiltem Wissen getragen. Intrakulturell ist es eher hoch, interkulturell eher gering. Je größer es ist, je schneller und präziser es funktioniert, desto effizienter die Kommunikation. Während die thematischen und situativen Ressourcen den kommunizierten Inhalt berühren, betreffen die sprachlichen selbstredend die Sprachzeichen und die performativen Ressourcen die Produktion/Dekodation. Alles zusammen transportiert die Botschaft.

Über die erforderlichen Ressourcen muss man verfügen – wissend, könnend und wollend –, um eine Kompetenz zu realisieren.

Eine hoch entwickelte HV-Kompetenz verlangt also nicht nur deklarativ, sondern auch prozedural die hinreichende Kenntnis sprachlicher Mittel, um akustische Zeichen im Sprachfluss ‘blitzschnell’ zu mobilisieren. Betroffen ist das Wissen um die von Sprache zu Sprache verschiedenen Morphemgrenzen, festen Lautkombinationen, die den Beginn einer (neuen) semantischen Einheit signalisieren. Das erkennende Hören sprachspezifischer

Lautmerkmale bedarf besonderer Übung. Hierneben sind mehr oder weniger feste lexikalische Kombinationen (Kookkurenzen) zu nennen, deren Kenntnis das schnelle Verstehen und Reparieren von Fehlern und Lakunen erlaubt: *Don dinero es poderoso caballero/il denaro fa girare il mondo, (holidays are) looking very iffy/(Ferien) fallen ins Wasser, avoir un poil dans la main/die Arbeit nicht erfunden haben/non muore dalla voglia di lavorare, impartir clases/impartire lezioni/Unterricht geben* usw. Die Kenntnis häufiger Kookkurrenten wirkt wie ein Makro: Die Identifikation eines Teils einer Formel bewirkt zumeist schon die Identifikation des gesamten Syntagmas.

Hörinterferenzen entstehen, wenn ‘unbekannte’ fremdsprachliche Laute und Lautkombinationen auf ein fremdes internalisiertes Kategoriensystem, z.B. der Muttersprache, treffen und in eine ‘falsche’ Segmentierungsklasse eingeordnet werden. Damit wird die Systematik der funktional-distinktiven Oppositionen zwischen Lauten (*Fisch ≠ Tisch ≠ misch...*) zerstört. Eine falsche Aussprache wie dt. /brakato:f/ statt /bratka:tofl/ ‘Bratkartoffel’ deutet darauf hin, dass die spanische Sprecherin die deutschen Morphemgrenzen /-t+Konsonant/ nicht identifizieren kann (*Hutkrempe, Pitbull, Reithose, Reitstiefel, Plattform, Lautsprecher* [-tk-, -lv-] usw.) und beim Hörverstehen entsprechende Reparaturen initiieren muss (was das verfügbare Zeitfenster sprengt). Die oppositiven Lautmuster sind, wie gesagt, von Sprache zu Sprache verschieden. So hat das Französische neben dem Dreikonsonantengesetz und dem stummen -e- die Nasale als distinktive Merkmale, deren Produktion bezeichnenderweise deutschen Zungen schwerfällt (*Vincent, un vendeur vantard et vindicatif vint dans un van sous l’auvent où il vend du vin par du vent*). Kurz und knapp: Deutschsprachige

Ohren müssen lernen, englisch, französisch usw. zu hören. Dies ist ein langwieriger Prozess.

2.4. Stile des Hör- und Hörsehverstehens in *bottom up*- und *top down*-Prozessen

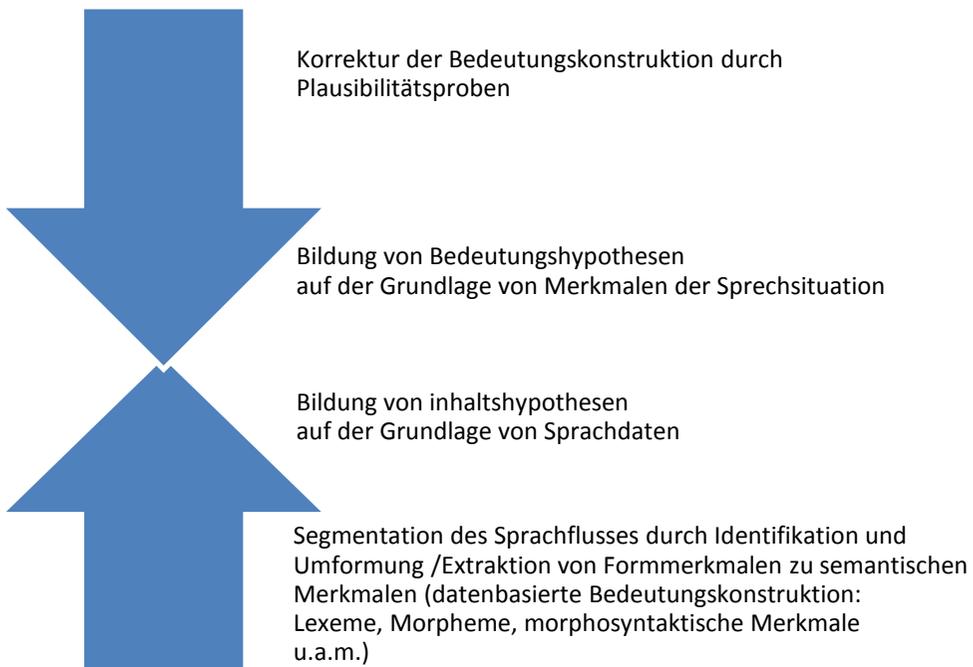
Die Forschung betont einheitlich, dass beim HV grundlegend zwei mentale Verarbeitungsrichtungen von Sprachdaten interagieren. Es geht um Prozesse, welche von der Identifikation von verbalen Zeichen aus dem Sprachfluss zu einem Konzeptspeicher verlaufen, wo die Interpretation der erkannten Daten auf der Grundlage vorhandener Wissensschemata erfolgt (vgl. Meißner 2006, 2010, Rossa & Meißner 2015) (vgl. Abb. 3). Solche Prozesse werden als aufsteigend (*bottom up*) oder sprachdatengeleitet bezeichnet. Z.B. belegt die spontane Korrektur von Versprechern die Wirksamkeit solcher automatisierter Prozesse (*Die Grünen gehen mit gutem Beispiel *vorbei⁶ statt voran* oder *er hat sich *verstrochen statt verkrochen/versprochen, *bereits steht wieder ein Treffen an* [Schweizer Deutsch]). Kompetentes HV filtert *alle* Formmerkmale einer sprachlichen Oberfläche und führt sie, immer in der Reichweite des echotischen Gedächtnisses, einer nicht bewusstseinspflichtigen Kontrolle zu. Sodann erfolgt die Weitergabe an die semantische Verarbeitung. Unbewusst werden – eventuell erneut – Reparaturen durchgeführt. Demgegenüber stehen absteigende, konzeptgeleitete Prozesse (*top down*). Diese sind letztlich für die Sinnkonstruktion, also den Inhalt und die Interpretation, einer eingehenden Botschaft zuständig. Sie verarbeiten dabei die *top down*-identifizierten Sprachformen (Wörter, Morpheme, Sprechmerkmale), aber auch viselle,

⁶ Authentischer Fehler eines französischen Deutschlernerers.

taktile und olfaktorische Informationen, um sie mit Daten abzugleichen, die dem Konzeptspeicher aufgrund kultureller und lebensweltlicher Erfahrungen und/oder der sprechsituativen Wahrnehmung zur Verfügung stehen. In *top down*-Prozessen vollzieht sich auch das sog. intelligente Raten (*intelligent guessing*), das nicht nur für das inhaltsgerichtete HV von Wichtigkeit ist.

Ein Beispiel zur Arbeit des Konzeptspeichers: Die Aussage *Franciscus ist in Avignon* tritt ein ganzes Netz von Wissensressourcen los: zu Katholizismus, Papsttum, Organisation der Kirche, deren Geschichte, zum avignonensischen Exil der Päpste, zum Namenspatron von Jorge Mario Bergoglio bzw. Papst Franciscus selbst. Betroffen sind Denotationen und Konnotationen. – Die Linguistiken der Werbe- und der politischen Sprache betonen nicht umsonst die appraisale Wirkung von Wörtern; von solchen, die Bewunderung und Zustimmung auslösen (Miranda), und solchen, die Abscheu und Ablehnung verursachen (Perhorreszenda). Die von Wörtern bewegten Gefühle sind auch pädagogisch alles andere als unbedeutend. Formkongruente (scheinbar gleiche) Wörter können interkulturell sehr unterschiedliche Gefühle lostreten. – Der Konzeptspeicher reagiert auf Merkmale der sprachlichen Oberfläche. Die Art der Reaktion hängt nicht zuletzt von der Art der gespeicherten und mit den einlaufenden Informationen verbundenen Konzepten ab. Abgleichungen sind nötig und werden ständig durchgeführt.

Dies erklärt, weshalb ‘unplausible’ und unerwartete Aussagen (*das Kind kratzt die Katze* anstatt *die Katze...*) ein Mehr an Verarbeitungszeit benötigen als gewohnte Muster (vgl. Hahne 1998). Denn hier werden *bottom up* identifizierte sprachliche Merkmale einer *top down* prozedierenden inhaltlichen Überprüfung zugeführt.



3: Bidirektionale Sprachverarbeitung beim Hören

HV kann nur dann gezielt gefördert werden, wenn beide Verarbeitungsweisen angemessen im Unterricht berücksichtigt werden. Damit etwas zu Intake werden kann, muss natürlich vorher ein Input gegeben und verstanden sein: Das gilt auch für Verfahren, die das Lernen steuern, also SLK. Deshalb ist das Lernen des Lernens so wichtig.

2.5. Hörverstehen in fremden Sprachen. Eine nur langsam erwerbbar Kompetenz

Phylogenetisch sind das Sprechen und das HV dem Schreiben und dem Lesen vorgeordnet: Nie gab es eine Menschheit, die mehrheitlich nicht sprechen, wohl aber schreiben konnte. Das Apriori der Mündlichkeit gilt auch für die ontogenetische Perspektive: Kinder erlernen ihre Muttersprache über das Hören und das Sprechen, und zwar in immer wechselnden dia- oder

polylogischen Sprechsituationen. Freilich läuft im fremdsprachlichen Klassenzimmer alles anders herum: Der gelenkte Spracherwerb bedient sich des Lesens und des Schreibens, um HV und Sprechen zu lehren. In spracherwerbstheoretischer Sicht eher ein Irrweg. Doch ist der didaktische Weg durchaus begründet, mangelt es doch dem gelenkten Spracherwerb und den Fremdsprachenlernern im Wesentlichen an drei Grundbedingungen für natürlichen Spracherwerb: a) an einer hinreichenden Zahl kompetenter Sprachpartner, so dass Lerner die Zielsprache in ganz verschiedenen Situationen rezeptiv und produktiv erfahren und ausprobieren können, b) an intrinsisch motivierten Sprech- und HV- bzw. HSV-Anlässen, c) an einem genügenden Maß an Zeit, um die Zielsprache in vielfacher Weise zu erleben und zu verstehen.

Hierzu folgende Überlegung: Während ein ca. 20jähriger Student gemäß der einfachen Formel ‘Sprachgebrauch→Spracherwerb’ seine muttersprachliche Kompetenz innerhalb von >87000 Stunden (bei einer ‘Sprachgebrauchszeit’ von 12 Std. pro Tag) mit Hilfe einer unzählbaren Zahl von Sprachpartnern, Texten, Institutionen und Situationen aufgebaut hat, bringt es ein dreijähriger schulischer Fremdsprachenkurs gerade einmal auf ca. 500 Unterrichtsstunden. Anstelle der Sprachpartner steht vor allem das Lehrwerk. Misst man den Intake an reinem Wortwissen (vgl. Aitchison 1987 bzw. 1994), so stehen den über 100.000 identifizierbaren Wortformen und weit mehr Wortbedeutungen nativ-anglophoner Studierender gerade einmal nur wenige tausend Vokabeln gegenüber, die (ein zwei- oder vierjähriger traditioneller) Sprachkurs vermitteln kann. Als kompetente Sprachpartner begegnen die Unterrichtenden und – heutzutage qua Internet medial vermittelt – zielkulturelle Sprachteilhaber (deren Idiolekte rezeptiv in den

Unterrichtsraum geholt werden können). Das dialogische Wechselspiel zwischen Sender und Empfänger, Empfänger und Sender usw. ist nur eingeschränkt gegeben. Auch Sozialformen wie Gruppenarbeit können das Manko nicht wirklich kompensieren. Während im natürlichen Sprechspiel die kommunikativen Handlungen von Sprechern und Hörern durch intrinsisch-kommunikative Motivation und Involviertheit gekennzeichnet sind, zeichnet sich (wie bereits angedeutet) fremdsprachliche Kommunikation im Klassenraum dadurch aus, dass Sprecher und Hörer mit der Zielsprache (weitgehend) einen 'uneigentlichen', primär durch den Spracherwerbwunsch geprägten Sprech- und Höranlass sowie eine extrinsisch-kommunikative Motivation und eine 'uneigentliche' Involviertheit verbinden. Hinzu kommen die oft 'nur' lernersprachliche Kompetenz der sprachlichen Mitspieler und ein geringes Maß an geteiltem thematischen Wissen.

Natürlich haben Lehrerinnen und Lehrer den Mangel längst erkannt und mildern ihn z.T. mit erfolgreichen Lehrlernstrategien ab. Zu erinnern ist an inhaltsgesteuertes Fremdsprachenlernen, interkulturellen Projektunterricht, Lerntandems, Offene Klassenzimmer u.a.m. In einer Lernsituation, wo die Zielsprache nicht die Umgebungssprache oder generell die des Unterrichts ist, bleibt das Manko allerdings grundsätzlich bestehen. Auf den Punkt gebracht, heißt dies: Es gibt immer so etwas wie ein Missverhältnis zwischen dem anspruchsvollen kommunikativen Lernziel und der verfügbaren Lernzeit.

Was dies didaktisch bedeutet, lässt sich vergegenwärtigen, wenn man einen kurzen Blick darauf tut, wie die Sprechsprachenforschung Mündlichkeit beschreibt.

2.6. Zur Rolle unterschiedlicher Kanäle (*phonisch-oral, phonisch-verschriftet, graphisch-oral, graphisch-verschriftet*)

Grundlegend ist die erwähnte Unterscheidung zwischen Vorbereitungsart der Rede (spontan \neq elaboriert) und Kanal (Sprechen = akustisch, Schreiben = visuell). Eine enge Verbindung besteht zwischen den Kompetenzen der Mündlichkeit, HV und Sprechen, einerseits und der Schriftlichkeit, Lesen und Schreiben, andererseits. Daher fasst die Literatur auch die jeweiligen Paare als integrierte Kompetenzen zusammen. Eine schwache Verbindung von Sprechen zu Lesen, von Schreiben zu Hören ist allerdings bei bestimmten Text- und Präsentationsformaten gegeben, etwa in verschrifteter, sog. fiktionaler, Oralität, dem (lauten) Vorlesen oder der Rezeption eines mehr oder weniger vorformulierten/vorgeplanten Vortrags. Es handelt sich jedoch in solchen Fällen um ‘uneigentliche’ Formen von Mündlichkeit. Dies heißt im Klartext, selbst wenn die Textsorte ‘Vortrag’ wissenschaftspropädeutische Relevanz besitzt, darf der zu mündlichen Kompetenzen befähigende Unterricht nicht übermäßig auf dieses oder vergleichbare Formate setzen.

Wie nun das Zusammenspiel von Redeplanung und Kanal unterschiedliche sprachliche Oberflächen generiert, verdeutlichen Abb. 4 und 5 am Beispiel des Französischen und Spanischen. Betroffen sind neben der Trennung von Entstehung und Kanal die sprachlichen Register sowie das Maß von spontaner oder elaborierter Redeplanung. Selbstverständlich ist die Konkretisierung des Modells für weitere Sprachen anders zu legen, wie es eine jeweils anders geartete Verteilung von diatopischen, diastratischen und diaphasischen Varietäten (vgl. für das Spanische: Meißner 2010) signalisiert.

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

4: Sprachliche Oberflächen im gesprochenen und geschriebenen Französisch

Entstehung/ Kanal	Repräsentation	Register	Spontane Kreation
Código fónico / oral (CFO) (hablar/escuchar)	/unafikadeʒɛrɛ/ (in gesprochener Realisierung) z.B. mit yeísmo oder voseo: /vozabeisablaɔ/ (vos habéis hablado) bzw. <i>tú hablas</i> (estandar) ≠ <i>vos hablas</i> (arg. mündl.+ schriftl.) und weitere Variation; Aussprache: /kasa/ ≠ /kaθa/ (<i>caza</i>)	español neutro, estándar, Kubanisch, Mexikanisch usw. gehoben, neutral, familiär, kolloquial, vulgär	‘Man spricht, wie man spricht‘ Typischer Ort: Dia- oder Polylog. Nähesprachlich oder distanzsprachlich. Bei nähesprachlicher Markierung – starke Individualisierung (regional, hohes Sprechtempo, Verkürzungen usw., starker Partnerbezug); Nähesprache stark anteilig.
Código fónico / escrito (CFE) (imitar el CFO/leer)	<i>Una chica de Jére(z) vos hablas</i> usw.	fiktionale Oralität (z.B. bei Montalbán usw.)	‘Man schreibt, wie man spricht‘ Keine spontane Kreation. Orientierung an einer Sprechnorm. Intensive Redepanung. Schriftliche Imitation der Sprechweise (allerdings unauthentisch).

Código gráfico / escrito (CGE) (escribir/leer)	<i>Una chica de Jérez</i>	Standard, an einer Sprachnorm orientiert, die 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 CGO (hablar/escuchar según las reglas del CGE)	/unatʃikadeɣeres/ /vozabeisablado/	Kann alle Register umfassen	„Man spricht, wie man schreibt.“ Typischer Ort: Vortrag, Ö öffentliche Ansprache, Nachrichten, TV usw. Variiert nach Adressatenbezug.

5: Oberflächenmerkmale des Spanischen

Der hier verkürzt dargestellte Zusammenhang ist von didaktischer Relevanz, weil geeignete Hörtexte vorzugsweise solchen Formaten entsprechen müssen, die den Charakteristika der nicht-fiktionalen Mündlichkeit entsprechen⁷. Dies bedeutet, dass ihre Entstehung und Präsentation von den Merkmalen ‘spontan entstanden’ und ‘phonisch-oral’ geprägt sein sollten. Diese generieren eine Oberfläche, die von einer geringen Textdichte, Fehlstarts, Satzabbrüchen bzw. Satzbrüchen, Kontaktphänomenen sowie von Ankündigungs- und Abschlussignalen geprägt ist. Das Register ist lexikalisch weitgehend durch Kolloquialität gekennzeichnet. Ein kompetenzorientierter Unterricht fremder Sprachen benötigt Texte mit diesen bzw. entsprechenden Merkmalen.

⁷ Didaktische Materialien und Links zum kubanischen Spanisch und zum senegalesischen Französisch in der Power-Point Präsentation dieses Beitrags (Folie 24).

3. Sprachlernkompetenz/Hörverstehen-Hörsehverstehen fördern (und prüfen)

Die Fähigkeit des selbstständigen Lernens verlangt von Lernern Einsicht in die eigene Kompetenzbildung, so dass sie ihr Lernen angemessen reflektieren und steuern können. Kompetenzmodelle richten sich daher durchaus auch an Lerner. Kompetenzorientierung meint im Kern, dass Lerner etwas Bestimmtes können, dies nachweisen und verstehen, warum sie es können. Der Begriff *Kompetenz* bleibt ohne Spezifizierung leer, solange er keine Aussage dazu macht, worin denn eine Kompetenz besteht. Im Rahmen dieses Beitrags ist die *Sprach-* und *Sprachlernkompetenz* betroffen.

3.1. Der Begriff *Sprachlernkompetenz* bedarf weiterer Spezifizierung, um eine operable psycholinguistische Passung zu erleichtern

Sprachliche Kompetenzen meinen nicht nur die funktional-kommunikativen Fertigkeiten des Hörens und Sprechens, Schreibens und Lesens bzw. der Sprachmittlung an sich. Denn in der Tat greift jede kommunikative Kompetenz auf thematische oder situativ-pragmatische Ressourcen zu. Sprachliche und inhaltliche Kompetenzen sind daher keine einander ausschließende Gegensätze – wie es die Kompetenzdiskussion in Strecken hierzulande fälschlicherweise signalisierte⁸: Man kann nicht reden, ohne Inhalte zu kommunizieren oder eine Sprechsituation kommunikativ zu füllen.

⁸ Zwar lassen sich z.B. Tests auf sog. kulturneutrale Inhalte reduzieren (Stichwort: Die Kommunikationssituation ‚Einkaufen‘ lässt sich in Ausschnitten ohne kulturspezifische Inhalte realisieren (z.B. das Bezahlen betreffend), aber schon der Einkauf eines Kimonos, von Blumen, einer Weihnachtskarte impliziert kulturelles Wissen. Hinzu kommt die Kulturspezifik des HSV, der Höflichkeitsregeln u.a.m.

Werden potentiell vorhandene Kompetenzen mobilisiert, sind sie beobachtbar und damit gezielt förderbar. Die bislang erwähnten sprachlichen und inhaltlich-kulturell-pragmatischen Seiten oder Ressourcen der HV- und HSV-Kompetenz sind allerdings ohne das Hinzukommen von volitionalen und attitudinalen Ressourcen nicht mobilisierbar. Daher müssen Aufgaben zur Förderung von HV und HSV auch zwingend die Dimension der Haltungen und Einstellungen umfassen. Genau darin unterscheidet sich *Sprachlernkompetenz* (hinfort SLK) von dem Nachbarbegriff *Sprachbewusstheit*.

Die transversal die Dimensionen Wissen, Können und Attitüden miteinander verbindende SLK umfasst alle Ressourcen der Trias von fremdsprachlichem Wissen, Können und Lernen⁹. Dies erklärt ihre zentrale Rolle in den Bildungsstandards (KMK 2012). In Aufgaben zeigt sich SLK besonders in den Aspekten um Lern- und Selbstaufmerksamkeit, welche freilich immer an sprachliche und kulturell-inhaltliche Ressourcen rückgebunden sind.

Aufgrund der Eigenständigkeit der einzelnen kommunikativ-funktionalen Kompetenzen, von denen ja eine jede ein eigenes psycholinguistisches Programm erfordert, ist es für Operationalisierungen notwendig, SLK weiter nach Fertigkeiten zu differenzieren. So operationalisierbar gemacht, sind klare Orientierungsbegriffe wie SLK/HV oder SLK/Schreiben für die Konstruktion von Lernaufgaben hilfreich.

Im Zusammenhang mit dem Lernziel SLK/HV-HSV sei daran erinnert, dass dieses sowohl Einsichten in die Grundlagen des HV und des HSV einer

⁹ Da der Autor auf „Sprachlernkompetenz“ in mehreren Publikationen eingegangen ist, wird der Begriff hier nicht erneut erklärt (vgl. Meißner 2013a/b, 2015).

konkreten Zielsprache verlangt als auch die Kenntnis lernwirksamer Aufgabenformate, über die unterschiedliche Typen des HV bzw. HSV gefördert werden können. Des Weiteren ist zu bedenken, dass der Unterricht selbst durch die eingesetzten Formate Modelle und Vorlagen für die Ausbildung von Lernstrategien liefert, die den Schülerinnen und Schülern als autonomen Lernern später zur Verfügung stehen.

Wie statistische Studien zu Unterrichtserlebnis und Lernzielen unterstreichen, ist die schülerseitige Selbst- und Lernaufmerksamkeit, also das eigene 'Lernen des Lernens eines Gegenstandes' (der in der Vergangenheit viel zu selten Inhalt der Lehrerausbildung war), eine bislang quasi unbekannte Orientierung des Fremdsprachenunterrichts. Im Kompetenzmodell des *Referenzrahmens für plurale Ansätze* (REPA 2007), das an anderer Stelle erklärt ist (Meißner 2013b), betrifft das Manko vor allem die volitionale Dimension: Etwas Bestimmtes lernen, es lernen wollen – wissen, warum man etwas Bestimmtes lernen will und was man genau dafür tun muss – wissen, wie man etwas lernen muss, um erfolgreich zu sein – wissen, wie man sich für etwas motiviert und warum man sich motiviert – wissen, wie und welche Ziele man sich setzen kann und wie man eine Lernstrecke organisiert – wissen, dass man sensibel gegenüber dem eigenen Lernen sein muss – und anderes mehr... dies sind fundamentale Ressourcen der attitudinalen oder volitionalen Dimension, die erst die Ressourcen der Dimensionen von Wissen und Können mobilisieren. Hierzu gehört – gerade im Falle des HV und des HSV – die Einsicht in die Spezifität des komplexen Lerngegenstandes.

3.2. SLK-Passung in HV- und HSV-Aufgaben: konkret zielende Bemerkungen

Die Didaktik trägt der erwähnten Bidirektionalität von HV-Prozessen Rechnung, indem sie zwischen inhalts- und sprachformbezogenen Hörstilen unterscheidet. Besonders zu den sprachformbezogenen Aufgaben- und Übungsformaten kommen solche Strategien in Betracht, die den Redefluss in der Reichweite des echotischen Gedächtnisses (d.i. die Kapazität des ‘Nachsprechspeichers’ in der Zielsprache) der Lerner analysieren. Die Grundlage hierfür stellt das stumme Nachsprechen – *speech shadowing* – dar (Hamada 2012). Es gilt: Akustische Formen, die aus dem Sprachfluss heraus nachgesprochen werden können, werden auch identifiziert. Sie werden damit zusammen mit den ihnen zugrundeliegenden phonologischen und semantischen Merkmalen erinnerbar und lernbar! Auf diese Weise können im Prinzip auch Lakunen erkannt werden – was die Voraussetzung ist, um unbekannte Wörter nachzuschlagen.

Je mehr sprachliche Ressourcen (Kollokationen, einzelne Wörter, semantische Merkmale, morphologische, morphosemantische und morphosyntaktische Schemata) zur Verfügung stehen, je mehr und desto früher sie hörend identifiziert werden, desto schneller gerät die Sprecher-Sender-Interaktion, desto mehr Zeit steht dem Hörer zur Verfügung, die Nachricht zu bedenken, zu überdenken und in das vorhandene Welt- oder Situationswissen einzuordnen.

Notabene: Dabei bewirkt erst das Zusammenschalten von Sprachformen und ihren Inhalten Effekte auf den Spracherwerb. Eine fremde Sprache lernen heißt immer auch ihre Formseite lernen. Bedeutungskonstruktion ohne

Verarbeitung von Sprachformen ist zwar möglich (etwa beim Ansehen eines Films in einer exotischen, völlig unbekannt Sprache), bleibt allerdings ohne Effekte auf den Spracherwerb und fördert allenfalls schwach die Sensibilisierung für Sprache bzw. die Sprachbewusstheit.

3.3. Hörstile und Förderungsformate

Bereits in den 1970er Jahren verfügte die Fremdsprachendidaktik über eine entwickelte Begrifflichkeit zu Hörstilen, die nach Eigenheiten des benutzten Kanals zu unterscheiden sind. Die Kanäle – rein audial oder audiovisuell – sind den Hörstilen vorgeordnet. Unterschiedliche HV- und HSV-Stile können innerhalb des einen oder anderen Kanals (im Folgenden kursiv) auftreten.

Die beiden Pfeiler des Hörverstehens

SPRACHFORMGERICHTETES HÖREN		INHALTSGERICHTETES HÖREN	
		Grobverstehen	eine Sprache erkennen; ein Thema erkennen
		Globalverstehen	ungefähr inhaltlich erkennen, worum es geht, ein Thema einordnen
Feinverstehen	Die Aufmerksamkeit auf die aus Formen bestehende Oberfläche der Botschaft richten und Formen identifizieren	Feinverstehen	genau erkennen, was gesagt wird; auch: das Wichtige vom weniger Wichtigen unterscheiden
Detailverstehen	Formmerkmale minutiös identifizieren	Detailverstehen	auch kleinste Details inhaltlich identifizieren und verstehen
selektives Hören	Einen Text nach bestimmten Formmerkmalen	selektives Hören	gemäß einer bestimmten inhaltsbestimmten Hörabsicht Ausschnitte der

	hören (z.B. Identifikation des französischen Lautes -i- [(höhere Stimmspannung als dt. -i-], italienische Dialektmerkmale, Merkmale des chilenischen Spanisch erkennen)		Rede identifizieren und dabei den HV-Stil wechseln, etwa von Global- zu Feinverstehen
<i>situatives Hören</i> (kanalspezifisch, HSV)	Merkmale idiolektaler Sprechweisen erkennen (Lexik, Aussprache, face work, Kleidung, Gestik); klassischer Ort des HSV	<i>situatives Hören</i> (kanalspezifisch HSV)	Eine verbale Botschaft in die reale Sprechsituation einordnen (HSV)
<i>abstraktes Hören</i> (kanalspezifisch)	nicht sehgestütztes Hören (Hörspiel, Telephon, Radio).	<i>abstraktes Hören</i> (kanalspezifisch ohne visuellen Anteil)	Eine verbale Botschaft ohne jede sprechsituative Stütze (ohne HSV) einordnen und verstehen (z.B. am Telephon)

Die folgenden Tabellen stellen Kategorien für Aufgabenformate zusammen, die für das HV und das HSV in Frage kommen. – Zur Überprüfung des Feinverstehens bieten sich folgende Methoden an¹⁰:

¹⁰ Die folgenden Ausführungen sind im Wesentlichen Meißner (2006) entnommen.

Formate zu shadowing oder sprachformgerichtetem echotischen Feinverstehen¹¹

Einsatzort/Ziel	Psycholinguistische Dimension	Vier Formate zu Lernaufgaben und Verstehenskontrollen
<p><i>Shadowing</i> bedeutet das echotische stumme oder stimmliche Nachsprechen von im Kurzzeitspeicher haltbarer 'Spreche'. <i>Shadowing</i> sollte regelmäßig im Unterricht eingesetzt werden. Denn es ist die Voraussetzung für den hörbasierten Spracherwerb und für die hörbasierte Sprachfestigung. <i>Shadowing</i> hat nach Art und Einsatzweise der entsprechenden Texte eine jeweils eigene pädagogische Qualität. In Abhängigkeit der eingesetzten Texte erfolgt die Zuordnung zum GeR.</p>	<p><i>Shadowing</i> ist Teil des natürlichen HV-Prozesses, in der verstandene Sprechere in ihre morphologischen und semantischen Einheiten dekomponiert wird. Die so erfolgende Phonologisierung geschieht bei allen Arten verbaler Rezeption. Die Dekomposition der <i>chaîne parlée</i> erlaubt die merkmalsorientierte und/oder ganzheitliche Speicherung von Sprachformen und realisiert damit die Repräsentation von Sprachformen im Gedächtnis. Hiermit verbindet sich die Ausbildung von mentalen Schemata zu den lautlichen Archetypen und ihren spezifischen Abweichungen hiervon (Idiolekte, Dialekte, fremde Akzente...). Inhaltliche Aspekte stehen nicht im Fokus. <i>Bottom up</i>-Prozeduren sind dominant.</p>	<p>1.) Nachsprechen von kurzen Ausschnitten eines vokal vorgetragenen Nachrichtentextes, z.B. von TV5 oder Canal 24 Horas oder Al Jazeera.</p> <p>2.) das schülerseitige Korrigieren von '(Sprech)fehlern' und Sprechweisen: <i>je *lui l'ai donné; Où sont mes lunettes ? *Ils sont sur la table; /ivaadɔl/ (il va à Dole ? mit offenem versus geschlossenem /o/. Dol in der Bretagne) versus Dôle in der Franche-Comté.</i></p> <p>3.) das Korrigieren von Phantasiewörtern in einem hinreichend komplexen Kontext: <i>Deux ans après, une ordonnance empêchait le contournement de l'obstacle, en *dougiant (suspendant) l'exécution d'un décret.</i></p> <p>4.) <i>Multiple-Choice</i>; 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.</p>

¹¹ Selbstverständlich unterbindet jedes simultane Mitlesen shadowing. Allerdings kann kontrastives Hören und Lesen von Vorteil sein, wenn es darum geht, 'falsches' Hören zu identifizieren.

		Wird etwa derselbe Text zuerst lesend und dann hörend rezipiert, erfolgt die Phonologisierung bereits beim Lesen. Eine solche Vorgehensweise ist keine HV-Aufgabe! Sie hat ihren Sinn etwa für die Ausspracheschulung.
--	--	--

Formate zur Förderung des Inhaltsverstehens

Aktivität	Einsatz/Ziel	Psycholing. Dimension	Überprüfung
Grob- oder Globalverstehen	Grobes verstehen bedeutet Klärung von Fragen wie: Wer spricht? Welche Textsorte? Zu wem? Worüber (bei grober Wiedergabeerwartung)?	Die eigentliche Verarbeitung der Sprachdaten geschieht entlang einiger weniger identifizierter Signalwörter in Kooperation mit der Taxierung der Sprechsituation. Die Textoberfläche wird nicht detailliert gefiltert. 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.
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 Signalwort und arbeitet dann von Signalwort zu Signalwort. Die <i>bottom up</i> -Prozesse sind eher punktuell, soweit kein identifizierendes, auf die sprachlichen Oberflächenstrukturen bezogenes Hören erfolgt. <i>Top down</i> -Prozesse werden stark aktiviert, was zur Einschränkung der <i>bottom up</i> -Prozeduren führt. Spracherwerb wird so geradezu verhindert!	Beispiel. Du willst nach Marseille fahren. Wie ist das Wetter dort (Wetterbericht)?

<p style="text-align: center;">Inhaltsverstehen</p>	<p>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.</p>	<p>Hierzu ist schon eine weitgehende <i>bottom up</i>-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.</p>	<p>Etwa zu einer TV-Diskussion: „Beschreibe die inhaltlichen Position der Diskutanten.“ Erwartet werden mehr als W-Antworten.</p>
<p style="text-align: center;">Inhaltliches Detailverstehen</p>	<p>Dem Inhaltsverstehen ähnlich. Hier geht es jedoch darum, ganz bestimmte, oft komplexe Sachverhalte/Inhalte exakt (detailliert) zu identifizieren.</p>	<p>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.</p>	<p>Einen komplizierten Sachverhalt aus einem breiteren Text hinaus verstehen und diesen wiedergeben können.</p>

3.4. Hörrollen

Natürlich ist eine Beschreibung der unterschiedlichen Höraktivitäten für die Konstruktion von Höraufgaben noch nicht ausreichend. Es ist auch wichtig zu wissen, wie kompetente Sprachteilhaber mit diesen Hörstilen umgehen. Die Didaktik des Lesens nennt als ein Kriterium für entwickelte Lesekompetenz die Fähigkeit, zielorientiert zwischen den unterschiedlichen Lesestilen zu wechseln (Meißner 2013a). Die HV-Forschung unterscheidet – z.T. überlappend – zwischen Hörstilen und Hörrollen. Solche sind z.B.:

- das abstrakte Hören ohne situative oder visuelle Unterstützung (Telephongespräch)
- das situativ gestützte HSV
- das Zuhören (z.B. eines Radiosenders, eines Hörspiels, eines Liedes, eines Vortrags)
- das zufällige Mithören (was z.B. an einem Nachbartisch zwischen Fremden gesprochen wird)
- das gezielte dialogische Zuhören mit seinen visuellen Anteilen
- das Hörsehverstehens eines propositionalen Skripts (z.B. eines Films)
- das rekonstruktive Hören (bei unvollständiger Information mit dem Ziel, notwendige Informationen herauszuhören)
- das spracherwerbsorientierte und sprachfestigende, detaillierte Hören mit dem Aufmerksamkeitsfokus auf Sprachformen (z.B. im Französischen den Akkord systematisch heraushören).

4. Grundmuster zur Strukturierung von Aufgaben zu Förderung und Überprüfung des HV und HSV

Die folgenden Bemerkungen entwickeln Leitlinien für HV- und HSV-Aufgaben. Sie integrieren diese in das verbreitete Schema von *pre-*, *during-* und *post-activities*.

4.1. Vor dem sprachformbezogenen Hören

- Wo und warum hört sich Französisch (Spanisch usw.) so anders als Deutsch an? Welche Laute waren so anders? Wie ist die Satzmelodie?
- Beschreibe z.B. das französische -i-, wie ist das deutsche -i- (usw. mit anderen Vokalen: das italienische -r-, das englische -r-)?
- Welche Laute und Lautkombinationen verstand ich letztens in den gesprochenen französischen, spanischen usw. Texten nicht oder nicht so gut?
- Welche typischen Lautkombinationen entdeckst du noch im Französischen, Englischen usw.? Welche 'fehlen' im Deutschen? (z.B. -en, *in-*, *-ein*, *on*, *un* usw. im Französischen, -r-, -rr- und -l- im Spanischen, im Englischen usw.)
- Analysiert nochmals den folgenden französischen Zungenbrecher (für Deutsche) in Bezug auf die Nasallaute, zählt und beschreibt die

Anzahl der Nasale: *Vincent, vendeur vantard et vindicatif vint dans un van sous l'auvent où il vend du vin par du vent*; der folgende trabalengua verlangt die Disambiguierung von /b/ in [p] und [v]: *Buscaba el bosque Francisco/un vasco biszo, tan brusco/y al verlo le dijo un chusco: ¿Busca el bosque, vasco bizco?*

- Warum ist es wichtig, die französischen Nasale (-an, -en, -in, -on, -un) zu unterscheiden?
- Beschreibe Varietäten (chilenisches Spanisch, Akzente der Südstaaten der USA, das Parigot)
- Was macht eigentlich deinen Dialekt schwer für Ausländer, die mit dem Deutschen nicht so vertraut sind?
- Fehler heraushören (bei *shadowing* oder mit Hilfe der Echo-Technik) zu den Bereichen:
 - a. Nicht existentes Wort
 - b. Hörbarer Grammatikfehler
 - c. Falsche Satzstellung...
- Spracherwerbsorientiertes und sprachfestigendes Hören:
 - a. Wo hörst du in einem französischen/spanischen... Text die Kongruenz von Substantiv und Adjektiv/Prädikativum? Was kannst du an sprachlichen Regeln lernen/aufstellen, wenn du die Formen *le nuove condizioni* und *qualche settimana fa* hörst?
 - b. Welchen grammatischen Fehler hast du mehrfach gemacht? Identifiziere im Hörtext, wie es richtig ist.

Für Lernaufgaben bietet es sich an, das Feinverstehen mit Ausspracheübungen zu koppeln, denn phonetisch richtiges Hören ist eine wichtige Voraussetzung für phonetisch korrektes Sprechen (Grotjahn 1998: 53ff.)¹². Das Hören betrifft sowohl das fremde als auch das eigene Sprechen. Koppelübungen von Aussprache und Feinverstehen sind daher geboten. Eine richtige Aussprache kann nicht durch euphonisch unkorrekten Input erzeugt

¹² Zum Konnex von Aussprache und HV ist zu bemerken, dass unsere Schüler zwar einigermaßen akzeptabel die Aussprache auf der Einwortebene erlernen, dass aber die Satzeuphonik oft ziemlich danebengerät. Das Feinverstehen lässt sich gut mit der Ausspracheschulung verbinden (Mehlhorn 2005).

werden, was natürlich auch die Satzebene und die darüber hinausweisenden Ebenen umfasst.

4.2. Vor dem inhaltsbezogenen Hören

Hier sollte der Arbeitsspeicher durch die Anwendung entsprechender Strategien entlastet werden. Dies geschieht durch den Aufbau eines *advanced organizer*. Die Erwartungshaltung erleichtert die inhaltliche Einordnung der akustischen Botschaft. In realer Kommunikation werden Erwartungen durch die Sprechsituation hergestellt. Aber Vorsicht: Ein überstarker Aufbau von Hörerwartungsstrategien mag zwar Defiziteffekten entgegenwirken (und ist daher auf weiten Teilen der Lernstrecke zu begrüßen), aber es deutet sich zugleich das Risiko realitätsfernen Übens an. Dies wäre der Fall, wenn Lerner nur noch auf Bestätigung ihrer inhaltlichen Hörerwartung durch die Identifikation eines Signalwortes warten und so gut wie keine weiteren *bottom up*-Prozesse einleiten. Auf die Dosierung, auf Einsatzort und Einsatzweise kommt es an; letztlich darauf, ob die *bottom up* und *top down* initiierten Prozesse in einem vertretbaren Verhältnis zueinanderstehen.

Konkrete Leitlinien:

- Hörerwartung aufbauen: durch W-Fragen, Situierungs- und Kontextbeschreibung, Bestimmung der Textsorte, Sprecher, Sprechermerkmale... (*note taking practice*),
- Höraufträge vor dem ersten Hören stellen (bei selektivem Hören), Informationssuche (was will/muss ich noch wissen?)
- Hörsehverstehen: Absuchen der optischen Signale nach Möglichkeiten zum Aufbau des *advanced organizers*.

4.3. Während des sprachformbezogenen Hörens

- Bei *shadowing* (lautliche Präsentationssequenzen unter 10 Silben halten): Stumm oder laut Nachsprechen lassen. Eingrenzung der Lakunen (Was nicht nachgesprochen werden kann, gilt als nicht identifiziert).
- Für identifizierte Lakunen: Lautform nachschlagen oder das lautliche Merkmal, das die Identifizierung verhinderte, notieren. Übergang zur Wörterbuch- bzw. Glossararbeit.
- Dialekt-, Soziolekt-, Idiolektmerkmale erkennen und im Unterschied zur Standardsprache beschreiben: Betroffen sind Aussprachevarianten, lexikalische und morphologische Merkmale (z.B. *voseo* usw.).
- Lücken-Diktat, sofern dessen phonische Präsentation den Merkmalen authentisch-nativen Sprechens entspricht. (Zu den Übergängen zum Inhaltsverstehen: Leupold 2002: 220; dann Butzkamm 2004: 217ff., der das Nachsprechen, die „Echotechnik“ betont, ebd. 225; Grotjahn 1998: 65ff.). Die Lerner notieren nur die fehlenden Wörter.
- Achten auf Signalmarkierungen: Stimmführung, Eröffnungs-, Kontakt- und Abschlussignale, Fehlstarts.
- HSV: Achten auf visuelle Merkmale des Sprechers zu face work und Gestik: Blickkontakte, Zustimmung- bzw. Versicherungssignale zur eigenen Äußerung, Ausdruck von Zweifel, Ironie, Gesten, letztere auch in Verbindung mit der Produktion bestimmter Kollokationen (vgl. dt. *mir doch Schnuppe* in Verbindung mit einer wegwerfenden Handbewegung; die Aussprache von *mein liiiiieber Schwan*).
- Achtung auf Mundbewegungen und Mundstellungen bei der

Produktion sprachtypischer Laute.

- Erschließen von 'neuen' Wörtern mit Hilfe von Internationalismen und bekannten Wörtern aus anderen Sprachen.

4.4. Während des inhaltsbezogenen Hörens¹³

- Bei komplexeren Aufgabenstellungen zunächst das Globalverstehen überprüfen (z. B. Thema des Textes, Handlungsort, Anzahl der Sprecher), danach bzw. nach einem neuerlichen Durchgang nach Details fragen.
- Höraufgaben-Items natürlich in der Reihenfolge ihres Auftretens im Text stellen; anderenfalls wäre ein Zurück- und Vorspringen im Text erforderlich.
- In summativen Aufgaben: entsprechend der realen Situation ein- bis zweimal hören lassen (Zug- oder Verkehrsansagen werden wiederholt, Straßenbericht kann man telephonisch mehrmals abfragen). In formativen Aufgaben ist die mehrfache Wiederholung durchaus die Regel – erst recht innerhalb der gestuften HV-Aufgabe.
- Teilaufgaben: Sinnerschließendes Hören (Wortinhalt), mit Hilfe des Ko-Textes, mit Hilfe des Kontextes.
- Erstellung eines Wortgeländers (Wörter, die ein Lerner versteht) mit

¹³ Sind die Mitteilungen illokutiver oder dialogischer Natur (haben sie Appell-Charakter: Fragen, Bitten, Aufforderung, Imitieren...), so greifen zur Überprüfung des Inhaltsverstehens auch deverbale-aktionale Verfahren, in denen der Adressat durch eine entsprechende Handlung das inhaltliche Verstehen der Botschaft nachweist (Typ: *Tu fermes la valise?* → Adressat schließt den Koffer). Mit deverbale-aktionalen Mustern verbindet sich natürlich der prüfungstechnische Vorteil, dass sie keinerlei Enkodierung erfordern. Denn selbstverständlich ist bei allen Aufgaben darauf zu achten, dass diese prinzipiell nur das überprüfen, was geprüft werden soll! Lernaufgaben können von diesem Prinzip in begründeten Fällen abweichen.

Hilfe des Notierens von Textaussagen (*note-taking*). Beispiel: *école, élève, luge, rentrer, avalanche, a eu de la chance...*

- Detailliertes Inhaltsverstehen durch Multiple-Choice: Vorher gegebene Fragen zu einem über Hörtext transportierten komplexen Zusammenhang beantworten. Hierzu gehören auch die richtig/falsch-Fragen. Über die Angemessenheit entscheidet die Mischung der Fragen (Distraktoren). Beispiele bei Bächle (2007).
- Beschreibung der vom Hörtext gelieferten Argumente.
- Bilder zuordnen oder Fehler in bildlichen Nacherzählungen auffinden.
- Tabellen vervollständigen.

4.5. Nach dem sprachformbezogenen und inhaltlichen Hören

Analyse der eigenen Hörfehler durch die einzelnen Schüler:

- ‘schwierige’ Lautkombinationen zusammenfassen und einen individuellen ‘Sprachaufmerksamkeitsplan’ erstellen
- Wörterbuchdidaktische Kenntnisse ausbauen.
- Herausfinden von formalen Elementen, die die Entschlüsselung erleichtern.
- Herausfinden von Internationalismen und opaken Formen.
- Überprüfung der inhaltlichen Plausibilitätsproben.
- Bewertung der durchgeführten Sinnkonstruktionen durch intelligentes Raten (*intelligent guessing*)
- Analysiere der Kommunikations-/Lernhandlung auf folgende Kriterien hin: Kommunikationserfolg, Spracherwerbseffekte.

4.6. Analyse der eigenen Sprachlernkompetenz/HV-HSV (unvollständige Liste)

- Wie war meine Motivation, den Text zu verstehen? Welche Konsequenzen ziehe ich aus der Antwort?
- Wie haben mir die visuellen Informationen geholfen? Was habe ich zu den in der Zielkultur verwandten visuellen Zeichen gelernt?
- Wie lange konnte ich meine Konzentration durchhalten?
- Was habe ich warum nicht verstanden?
- Was habe ich durch Kombination (intelligentes Raten) erschlossen?
- Welche Hörstile fallen mir besonders schwer?
- Wie kann ich meine HV-Schwächen mittel- und langfristig überwinden?
- Warum ist mein sprachformbezogenes Detailverstehen nicht besser?
- Durch welche Aufgabenformate kann ich mein HV verbessern?
- Kann ich phonetische Abweichungen (z.B. Dialektmerkmale) von der Standardaussprache beschreiben (z.B. die Diphthongierung im Bayerischen, phonetische Merkmale des Rheinischen, Sächsischen usw.)?
- Welche Fragen zum Thema 'Mein HV verbessern' kann ich meinem Lehrer stellen? Hierzu erstelle ich einen Lernplan HV.
- Zum Konnex von HV und Aussprache: Vergleich meiner eigenen Aussprache mit einer HV-Vorlage (Aufzeichnegerät)¹⁴.

¹⁴ Die Artikulation unserer Schüler basiert auf ihrem oft dialektal gefärbten Idiolekt (der ihre ‚Artikulationsbasis‘ liefert). Hessen etwa haben oft Schwierigkeiten, stimmhafte und stimmlose Konsonanz zu unterscheiden: ...*la crasse te Tieu* statt ...*la grâce de Dieu*. Der *vaudevilliste* Feydeau mokiert sich in *Feu la mère de madame* über die Aussprache des elsässischen Dienstmädchens *Est-ce que vous me prenez pour *une *cru* [un cru]/[une grue] (Bordsteinschwalbe), ...? Kritische Hör- und Artikulationsstellen, die immer wieder Anlass zur Ironie geben: p/b (*pète/bête; peser/baiser*), k/g, t/d usw.

Selbstverständlich können in der Phase des nachbereitenden Hörens alle Hörstile verarbeitet werden.

5. Auswahl, Präsentation und Steuerung von HV-/HSV-Vorlagen

Wie sollten Hör- und Hörsehvorlagen und ihre Präsentation beschaffen sein? Anzusprechen sind mehrere Kriterien. Zur Lautstärke der Rede empfiehlt Vielau (1997: 132) eine oberhalb der Lehrerstimme liegende Lautstärke. Solmecke (1993: 42) warnt vor zu langen Texten, da diese zu Ermüdungserscheinungen führten; wohingegen Caneau (1993: 29) den Vorteil gerade langer Texte für das Globalverstehen hervorhebt. Bimmel & van de Ven (1992: 13) bemerken zu Länge und Schwierigkeit:

... dass man beim Hörverstehen schon in der Anfangsphase schwierigere Texte anbieten kann. Ob Schüler mit dem Text etwas anfangen können, hängt nicht nur vom Text, sondern auch von den Aufgaben zum Text ab.

Mit jeder Drosselung des Sprechtempos verbindet sich das Risiko, dass das zielsprachliche HV in realitätsferner Weise geübt wird: Denn wenn man das Sprechtempo (überstark) drosselt, endet man letztlich bei einer Wort- für- Wort-Darbietung. Besser als das Tempo abzusenken, ist es, die 'Spreche' in kürzere Segmente zu unterteilen und in natürlichem Sprechtempo zu präsentieren. Die mögliche Segmentierung ergibt sich aus der Organisation der Satzplanung. Sie zeigen sich bei zweisprachigen Personen sehr deutlich an den Stellen, wo ein Sprachwechsel erfolgen kann. So hört man Mischsätze wie *J'ai vu la voiture bleue im Parkhaus*, aber kaum *J'ai vu la voiture blau im Parkhaus* oder etwa *Ich sah den blauen car in that multi storey car park*. Der Grund ist, dass ein switch fast nie innerhalb von Syntagmen, wohl aber an ihren Übergängen erfolgt.

Betrachtet man die mögliche Aufgabenkomposition, so erscheint die gestufte Steuerung vorteilhaft: Hier kann eine spezifische Hörfertigkeit sequentiell mit einer anderen verbunden werden, z.B. 1. Durchgang: Globalverstehen, 2. Durchgang: selektives Hören; 3. Durchgang: detailliertes Inhaltsverstehen; 4. Durchgang: *Shadowing*. Natürlich ist die Aufgabenfolge variierbar. Autonome Lerner bestimmen die Abfolge selbst. Die Reihenfolge ‘von Formen zu Inhalten’ entspricht dem natürlichen *bottom up*-Prozedere des HV. – Die Präsentation erfolgt je nach Aufgabentypen und Hörstilen unterschiedlich. Selbstverständlich dürfen Lerner (im Gegensatz zu Prüflingen) Texte mehrfach hören. Sie können sich hierbei durchaus auch als ‘Forscher’ betätigen, indem sie diejenigen Phonemkombinationen herausfinden, die ihren eigenen HV-Routinen besondere Schwierigkeiten bereiten. Andere Lenkungen der Hör- und Textaufmerksamkeit betreffen die vom Deutschen abweichenden Morphemgrenzen. Lernaufgaben können dann gezielt und individualisiert die kritischen Phonem-Kombinationen ansteuern. – Aufgaben zum Global- und Inhaltsverstehen verlangen in der Regel die Präsentation des ganzen Textes (bzw. je nach Textsorte eines Kapitels, Themenausschnitts).

6. Hör- und Hörsehverstehen messen und beurteilen

Es versteht sich von selbst, dass Höraufgaben einen eindeutigen Hörauftrag beinhalten müssen. Er bestimmt, welcher Hörstil anzuwenden ist, worauf geachtet und was behalten werden muss. Messen und Beurteilen setzen immer einen solchen Hörauftrag voraus. Ebenso selbstverständlich ist, dass HV nicht über die Wiedergabe des Inhalts in der Zielsprache geprüft werden kann (weil dann ja die Produktionskompetenz und andere Faktoren in die Prüfung einfließen).

6.1. Inhaltsverstehen (Grob- und Globalverstehen)

Die Messung des verstandenen Inhalts geschieht mithilfe der ‘Argumentenanalyse’. Sie verlangt Identifikation, stichwortartige Auflistung und Zuordnung inhaltsrelevanter Merkmale (Argumente). Bei einem einfachen Nachrichtentext umfasst deren Grundstruktur fast immer folgende Punkte:

- Konkretisierung der geschilderten Situation
- Wer, wann, was ist/geschieht, warum und welche Folgen
- Gegebenenfalls: Was ist die Position des Sprechers?

Zur Verdeutlichung ziehen wir folgenden kleinen Text heran:

Accident à Manosque dans le sud de la France : une collision s’est produite entre un cycliste et un camion-citerne....

Argumente : / *Accident / Manosque* und/oder *sud de la France / collision / cycliste – camion-citerne /*

In dem sehr kurzen Beispiel wäre der Text sozusagen zu 100 Prozent inhaltlich erfasst. Je mehr Argumente wiedergegeben werden, desto besser ist natürlich die HV-Leistung.

Handelt es sich um längere Texte, etwa um Geschichten oder gar Hörbücher, so werden andere Überprüfungstechniken erforderlich. Da hier der Inhalt nicht mehr in Gänze dem echotischen Arbeitsgedächtnis entnommen werden kann, hilft das *note taking*: Hier werden während des Hörens die als relevant erkannten Argumente notiert. Erst nach dem Hörvorgang wird sodann ein Zusammenhang (re)konstruiert. Allerdings geht es hierbei immer um mehr als nur um HV oder HSV. Denn es wird neben dem HV eine andere Fertigkeit, die Rekonstruktionsfähigkeit eines gehörten Inhalts, überprüft. Die

Kombination von verstehendem Hören und Nacherzählen mag innerhalb von Lernaufgaben zulässig sein, in formativen Aufgaben hat diese Form der Überprüfung keinen Platz¹⁵. Selbstverständlich erfordert auch das *noticing* eine entsprechende Einübung.

Selektives Hören kann durch unterschiedliche Formate, u.a. auch durch Mehrfachwahlaufgaben, überprüft werden. Dabei muss einerseits klargemacht werden, was genau gesucht wird. Ein solcher Hörauftrag könnte lauten: „Im folgenden spanischen Text spricht u.a. ein Mann mit US-amerikanischem Akzent: *Was genau will er eigentlich von der venezolanischen Direktorin erfahren? Kreuze das Zutreffende an.*“ Selbstverständlich müssen die Antwortangebote in Zahl und Art so sein, dass die richtige Lösung nicht durch mehr oder weniger textfernes Kombinieren gegeben werden kann.

6.2. Sprachformverstehen

Die Formate, mit Hilfe derer sprachformbezogenes HV überprüft werden kann, sind mit jenen identisch, die in den vorausgehenden Abschnitten genannt wurden. Es erfolgt daher an dieser Stelle keine weitere Erläuterung.

¹⁵ Das Nacherzählen stellt in sich eine sehr komplexe Aufgabe dar, die schon im muttersprachlichen Deutschunterricht allenthalben Übung erfordert... Deutschlandtürkische Kinder gaben in der Zweitsprache Deutsch deutsche Hörtexte wesentlich kohärenter wieder, wenn sie den Hörtext zweisprachig verarbeiten konnten. Dies war der Fall, wenn ihnen die Möglichkeit eingeräumt wurde, sich den Text auch in türkischer Sprache 'vorzuerzählen' (Rehbein 1985). Dieser Vorgang aktivierte starke *top down*-Prozesse, welche zu einer tieferen Verarbeitung des Gehörten führten. Halten wir fest: Das Nacherzählen komplexer Sachverhalte in zwei Sprachen führt zu einer tieferen Verarbeitung der Informationen, was wiederum ein breiteres Zeitfenster erfordert. Mit der tieferen Verarbeitung einher geht der Schritt vom Verstehen zum Verständnis. Damit wird die reine Dekodation überschritten, hin zu einer Interpretation auf der Grundlage des dem Individuum verfügbaren Weltwissens.

Literatur

- Aitchison, Jean (1994): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen Niemeyer (engl. 1987).
- Bächle, Hans (2007): Ecoutez! Standardorientierte Schulung und Überprüfung von Hörverstehen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht-Französisch* 86, 14-23.
- Batz, Richard & Ohler, Peter (1984): Hörsehverstehen. Reflexionen im Umfeld eines Forschungsprojekts. In: Bufe, Wolfgang, Deichsel, Ingo & Dethloff, Uwe (Hrsg.): *Fernsehen und Fremdsprachenlernen. Untersuchungen zur audiovisuellen Informationsverarbeitung. Theorien und didaktische Auswirkungen*. Tübingen: Narr, 79-131.
- Berré, Michel (éd.) (2005): *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina. Actes de la Journée d'études organisée par la SIHFLES*. (Université de Mons-Hainaut, juin 2004). Mons: Editions du CIPA.
- Bimmel, Peter & van de Ven, Mariet (1992): Verstehen üben, verstehen lernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 7/92, 12-16.
- Bruner, Jerome (2008): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Bufe, Wolfgang (1991): From official television broadcasting to individualized video production on location. In: Batz, Richard & Bufe, Wolfgang (eds.): *Moderne Sprachlehmethoden. Theorie und Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 388-415.
- Butzkamm, Wolfgang (2004): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Cauneau, Ilse (1992): Hören-Brummen-Sprechen. Hören und Ausspracheschulung. In: *Fremdsprache Deutsch* 7/92, 28-30.
- Christ, Herbert & Rang, Joachim (1985): *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945, Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen, in: Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, eine Dokumentation amtlicher Verordnungen*. Tübingen: Narr 1985, 7 Bde.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9(1), 35-83.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): Testen und Bewerten des Hörverstehens. In: Ó Dúill, Michéal, Zahn, Rosemary & Höppner, Kristina D.C. (Hrsg.): *Zusammenarbeiten. Eine Festschrift für Bernd Voss*. Bochum: AKS-Verlag, 115-144.
- Hahne, Anja (1998): *Charakteristika syntaktischer und semantischer Prozesse bei der auditiven Sprachverarbeitung. Evidenz aus ereigniskorrelierten Potentialstudien*. Leipzig: Max-Planck-Institute of Cognitive Neuroscience.

- Hamada, Yo (2012): An effective way to improve listening skills through shadowing. In: *The Language Teacher* 36(1), 1-10.
- Hausmann, Franz Josef (1987): Die Vokabularisierung des Lehrbuchs oder: die Wortschatzwende. Präsentation und Vermittlung von Wortschatz in Lehrwerken für den Französischunterricht. In: *Die Neueren Sprachen* 86, 426-445.
- Kaufmann, Franz (1972): Zum Stand der Hörverstehensfertigkeit unserer Schüler – ein Untersuchungsbericht. In: *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 19, 188-194.
- KMK (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusminister-Konferenz vom 18.10. 2012.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe, Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- Köhring, Klaus Heinrich & Beilharz, Hans (1973): *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik* München: Hueber.
- Lado, Robert (1971): *Testen im Sprachunterricht*. München: Hueber.
- Leupold, Eynar (2002): *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen*. Seelze: Kallmeyersche Buchhandlung.
- Mehlhorn, Grit (2005): Vermittlung von Lernstrategien zu Aussprache und Hörverstehen im Russischen. Vortrag an der Universität Leipzig am 21.7.2005 (unveröffentlicht).
- Meißner, Franz-Joseph (2000b): Orientierung für die Wortschatzarbeit. In: *französisch heute* 31, 6-24.
- Meißner, Franz-Joseph (2001): « Travailler avec la vidéo ». Einige einleitende Bemerkungen zum Hörsehverstehen. In: Meißner, Franz-Joseph (Koord.): *Travailler avec la vidéo. französisch heute* 32, 360-364.
- 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, Franz-Joseph & Tesch, Bernd (Hrsg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Stuttgart: Klett, 72-86.
- Meißner, Franz-Joseph (2013a): Lesen, Lesekompetenz. Leseförderung in fremden Sprachen. In: Klein, Erwin. Meißner, Franz-Joseph & Prokopowicz, Tanja (Hrsg.): *Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Akten des GMF-Tages in Aachen 2011*. In: *GiF: on* 1, 9-70 (kostenloser Download: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525>).
- Meißner, Franz-Joseph (2013b): *Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen Kompetenzen‘ – eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und*

- der Mehrsprachigkeit*. GiF: on 2. (kostenloser Download
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-93728>.
- Meißner, Franz-Joseph (2015): Sprachlernkompetenz unterrichten – oder: das stumme Wissen der Lerner zum Sprechen bringen. In: Böcker, Jessica & Stauch, Anette (Hrsg.): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 149-169.
- Meißner, Franz-Joseph. Legrand, Jean-Paul. Lenoir, Roger & Meissner, Claude (1994): *Langenscheidts Wörterbuch der Umgangssprache Französisch*. München: Langenscheidt (2. Aufl.).
- O’Neill, Robert (1973): What is Listening Practice? Why do we need it? In: *Zielsprache Englisch* 5, 8-11.
- Raabe, Horst (2001): Zur Vermittlung von Techniken und Strategien für das Französischlernen mit Fernsehen und Video. In: *französisch heute* 32, 376-399.
- Reisener, Helmut (1972): 'Hören' und 'Verstehen'. Didaktische Konsequenzen. In: *Die Neueren Sprachen* 71, 625-627.
- REPA (2007) = FReEPA = Candelier, Michel/Camilleri-Grima, Antoinette. Castellotti, Véronique. de Pietro, Jean-François. Lörincz, Ildiko. Meissner, Franz-Joseph. Schröder-Sura, Anna. Nogueroles, Artur & Molinié, Muriel: *Framework of Reference for Plurialistic Approaches to Languages and Cultures*. Graz: ECML/Strasbourg: Council of Europe.
- Rivers, Wilga (1966). Listening Comprehension. In: *Modern Language Journal* 1(4), 196-204.
- Rossa, Henning & Meißner, Franz-Joseph (2015): Hörverstehen und Hörsehverstehen. In: Tesch, Bernd. Von Hammerstein, Xenia & Stanat, Petra & Rossa, Henning (Hrsg.): *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Diesterweg (im Druck).
- Söll, Ludwig & Hausmann, Franz Josef (1974): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. Berlin: Schmid (3. Aufl. 1985).
- Solmecke, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Stourdzé, Colette (1969): Les niveaux de la langue. In : *Le français dans le monde* 65, 18-25.
- Viallon, Virginie (2001): Apprendre avec la télévision. Les éléments de médiation comme vecteur de la langue/culture. In: *französisch heute* 32, 409-419.
- Vielau, Axel (1997): *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Viëtor, Wilhelm (1886): *Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Französischen mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrpraxis*. Heilbronn: Gebr. Henninger (2. Verb. Auflage 1887).

- Viëtor, Wilhelm (1908): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. (4. und 5. durchgesehene und durch einen Anhang erweiterte Auflage besorgt von Ernst A. Meyer). Leipzig: Reisland (1931).
- Vogel, Klaus (1974): Schulung des Hörverständnisses. Sprach- und mediendidaktische Erwägungen für ein Übungsprogramm im Französischen. In: *Linguistik und Didaktik* 37, 198-217.
- Wygotsky, Lew S. (1969): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M. Fischer Tb 6350 (russisch 1934).

Durch Sehen und Hören zum Verstehen – Hörsehverstehen im Italienischunterricht: zwei Filmszenen aus *Tutta la vita davanti*

Tanja Pananis

(Köln)

Der Kernlehrplan der fremdsprachlichen Fächer in der Sekundarstufe II schenkt der Schulung des Hörsehverstehens im Zusammenhang mit der Medienerziehung und der Filmdidaktik Aufmerksamkeit. Die hiermit stark verbundene Mündlichkeit begegnet breit auch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001). Die Kombination von Bild, Sprache und Ton ist nicht nur der Normalfall authentischer face to face-Kommunikation. Sie ist auch für den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenz von Vorteil, da das Zusammenspiel von Sprache und Bild das Verstehen der Botschaft erheblich erleichtern kann: Was man verbal nicht identifizieren kann, lässt sich dank der Stütze von Bild, Musik oder Geräusche deuten. (Allerdings ist damit noch kein Spracherwerbseffekt verbunden.)

Der vorliegende Beitrag versucht anhand zweier Szenen aus dem italienischen Spielfilm 'Tutta la vita davanti' und ihrer unterrichtlichen Behandlung exemplarisch aufzuzeigen, wie die funktional-kommunikative Kompetenz des Hörsehverstehen gefördert werden kann. Bei der Konzeption der dargestellten Unterrichtseinheiten wurde auf ein hohes Maß an Übertragbarkeit der Verfahren auf andere Filmszenen Wert gelegt.

Schlüsselbegriffe:

Hörverstehen, Hörsehverstehen, Sprachlernkompetenz/HV-HSV,
Aufgabenformate, Rezeptionsstrategien

1. Die Bedeutung des Hörsehverstehens für den modernen Fremdsprachenunterricht

Die Verankerung des Hörsehverstehens in den der Anwendungs- und Handlungsorientierung verpflichteten neuen Kernlehrplänen für die modernen Fremdsprachen verdeutlicht die Relevanz dieser „Kombi-Kompetenz“ (Lütge 2012: 15). Um authentische Kommunikation hörsehend verstehen und sich aktiv an Gesprächen beteiligen zu können, ist es vorteilhaft, den Kontext bzw. die Sprechsituation auch visuell zu erfassen. Hier muss eine entsprechende Schulung einsetzen (Thaler 2007: 12).

Beim Hörsehverstehen handelt es sich um einen Prozess, in dem die Lerner „simultan oder sukzessive einen auditiven und einen visuellen Input“ (ebd. 13) erhalten. Über den visuellen Kanal werden beispielsweise Personen, Handlungen, Schauplätze, Mimik und Gestik erschlossen, der auditive Wahrnehmungskanal seinerseits nimmt Informationen zur Sprache der Personen, zu Geräuschen sowie paraverbalen Elementen wie Stimmlage, Tonfall, Sprechtempo und Lautstärke auf und zieht sie zur Unterstützung des Verstehensprozesses heran. Blell & Lütge (2008: 128) definieren Hörsehverstehen demgemäß als Fähigkeit, „fremdsprachliche Inhalte bildgestützt verstehend zu hören und zu sehen“.

Die Schulung des Hörsehverstehens kann in besonderem Maße durch Filme unterstützt werden, welche als authentische Produkte des Zielsprachenlandes nicht nur die Begegnung mit der fremden Lebenswelt, ihren Wertesystemen und Einstellungen ermöglichen, sondern darüber hinaus authentische und reale Kommunikationssituationen abbilden, die unsere visuellen und auditiven Sinne ansprechen und für den Verstehensprozess heranziehen. Das

Hörsehverstehen bildet seinerseits die Basis für eine eingehende Auseinandersetzung mit den Inhalten eines Films (Henseler, Möller & Surkamp 2011a: 2), welcher nach der Dekodierung der audiovisuellen Zeichen seine Möglichkeiten zum interkulturellen Lernen sowie sein hohes kommunikatives Aufforderungspotenzial entfalten und zur Schulung der produktiven Teilkompetenzen Sprechen und Schreiben beitragen kann.

2. Das Zusammenspiel von Bild und Ton und die Anforderung an den Rezipienten

Das Zusammenspiel von Bild, Sprache und Ton bei Filmen kann für den Fremdsprachenunterricht von großem Vorteil sein: Der Lernende hört nicht nur die Dialoge, sondern kann auch die visuellen Impulse, wie Mimik und Gestik der Sprecher sowie die Gesamtsituation, zur Bedeutungskonstruktion heranziehen.

Bei allen Vorteilen, die eine mehrkanalige Aufnahme mit sich bringt, darf dennoch nicht vergessen werden, dass durch die vielfältigen akustischen und visuellen Impulse auch hohe Anforderungen an die Verarbeitungsleistungen der Rezipienten gestellt und ihnen durch die Wechselbeziehung zwischen Ton und Bildebene höchst komplexe Verstehens- und Interpretationsleistungen abverlangt werden (Lütge 2012: 14), die bei fremdsprachigen Filmen durch eine hohe Sprechgeschwindigkeit, Geräusche, Musik und umgangssprachliche Wendungen noch verstärkt werden und den Lernenden leicht überfordern können (Henseler, Möller & Surkamp: 2011a, 4).

Zusätzlich ist die Bedeutungskonstruktion der Lernenden durch die Wechselwirkung von *bottom-up*- und *top-down*-Prozessen gekennzeichnet,

welche den Zuschauer auf eine ständige „Rallye“ zwischen seinem kulturell geprägten Welt- und Erfahrungswissen bzw. seinen Erwartungen und den audiovisuellen Impulsen des Films schicken (Lütge 2012: 16). Diese parallel ablaufenden Konstruktionsprozesse gilt es, den Lernenden bewusst zu machen und zu trainieren (Grünewald 2009: 222).

3.1. Unterstützungsmöglichkeiten zur Förderung des Hörsehverstehens

Die unter Punkt 2 vorgenommenen Ausführungen haben dargelegt, dass es sich beim Hörsehverstehen um einen komplexen Rezeptionsprozess handelt, welcher einer gezielten Förderung und Unterstützung bedarf, die auf verschiedene Weise erfolgen kann (Thaler 2007: 14; Henseler, Möller & Surkamp 2011a: 6; Lütge 2012: 97 ff.).

- Die Aktivierung des Vorwissens durch bewusstes Anknüpfen an *bottom-up*- und *top-down*-Prozesse und der Aufbau einer Hör-Seh-Erwartung erleichtern den Rezeptionsprozess.
- Die Klarheit der Aufgabenstellung sowie die Thematisierung der Zielsetzung (Global-, Grob-, Detail-, Selektiv- oder transzendierendes Verstehen) erlauben eine Fokussierung und entlasten damit die Rezeption.
- Der Einsatz von Beobachtungsbögen oder Textgerüsten unterstützt die Lernenden bei der Filmrezeption und dient anschließend als Grundlage für die Besprechung oder eine Textproduktion.
- Die Thematisierung filmspezifischer Verstehensstrategien, wie die zeitweilige Fokussierung eines Kanals (*sound only* or *silent viewing*) erleichtert die Rezeption.

- Die Bereitstellung sprachlicher Unterstützungssysteme (*language support*) ermöglichen es den Lernenden, das Gehörte und Gesehene in der Zielsprache zu beschreiben, und versetzen sie in die Lage, über ihr Filmerlebnis und die Filminterpretation in der Zielsprache zu kommunizieren.
- Durch den Einsatz kooperativer Lernformen zur gegenseitigen Unterstützung und die Aufteilung der Beobachtungsaufgaben (bspw. Figuren, Ereignisse, Schauplätze) müssen weniger Informationen verarbeitet werden und der Erwartungsdruck verringert sich.

3.2. Aufbau einer Unterrichtsstunde mit dem Schwerpunkt Hörsehverstehen

Thaler schlägt das folgende 10-schrittige Strukturmodell für einen idealtypischen Stundenverlauf mit dem Schwerpunkt Hörsehverstehen vor, welches angepasst an die Hörseh-Absicht variiert werden kann (2007, 17):

Schritt	Phase	Funktion
1	Aufbau einer Hör-Seh-Motivation	<ul style="list-style-type: none"> ● Einführung ● Neugier wecken
2	Vorentlastung	<ul style="list-style-type: none"> ● Klärung wichtiger Wörter und Strukturen ● Vermittlung von Hintergrundinformationen
3	Verdeutlichung der ersten Hör-Seh-Absicht	<ul style="list-style-type: none"> ● Klärung der Aufgabenstellung (globales oder grobes Verstehen) sowie Erläuterung der Aufgabe
4	Erstes Hör-Sehen	<ul style="list-style-type: none"> ● Präsentation des Filmausschnittes
5	Kontrolle des Globalverstehens	<ul style="list-style-type: none"> ● Besprechung ● Präsentation der Antworten
6	Verdeutlichung der zweiten Absicht	<ul style="list-style-type: none"> ● Vorgabe: detailliertes (selektives, transzendierendes) Verstehen

		<ul style="list-style-type: none"> • Erläuterung der Aufgabe
7	Zweites Hör-Sehen	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation des Filmausschnitts
8	Kontrolle des Detail-Verstehens	<ul style="list-style-type: none"> • Besprechung • Präsentation der Antworten
9	Optional: 3. Durchgang	<ul style="list-style-type: none"> • Drittes Hör-Sehen (Ausschnitt) mit spezieller Aufgabe
10	Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> • Anschlussaufgaben • Transfer • <i>post-viewing-activities</i> • Diskussion

Da die Schulung des Hörsehverstehens nicht als isolierte Übung erfolgen, sondern in eine organische Unterrichtsstunde eingebettet sein sollte, kann in Anlehnung an die Literaturdidaktik eine phasenspezifische Dreiteilung in *pre-*, *while-* und *post-viewing-activities* vorgenommen werden, welche die methodische Vorgehensweise strukturiert. Dabei haben die einzelnen Phasen folgende Funktionen (Lütge 2012: 53-64):

Die *pre-viewing*-Phase dient dem Aufbau einer Erwartungshaltung sowie der Vorentlastung inhaltlicher und sprachlicher Strukturen. Der Lernende wird bereits vor dem Sehen dazu aufgefordert, sich Überlegungen zum Film zu machen und Hypothesen zum Inhalt aufzustellen, um einer passiven Filmrezeption entgegenzuwirken.

Die *while-viewing*-Phase dient dazu, eine übersichtliche Aufgabe in einem komplexen Gesamtgeschehen zu stellen und ermöglicht die zielführende Arbeit am Film, indem sie die Filmrezeption strukturiert und gliedert. Die Vermutungen, welche in der *pre-viewing*-Phase entstanden sind, sollen nun überprüft werden. Zur Unterstützung der Beobachtungen eignen sich

handouts, welche klar und einfach strukturiert sein müssen, damit die Filmrezeption und ein Blick auf die Aufgaben parallel möglich sind.

Die *post-viewing*-Phase schließt den Bogen zu bereits erarbeiteten *pre-* und *while-viewing-activities* und bringt diese thematisch zu einem Abschluss. Darüber hinaus dient sie der Vertiefung und einer Auseinandersetzung mit dem Gesehenen und Gehörten.

Innerhalb der *pre-*, *while* und *post-viewing*-Phase lassen sich unterschiedliche Einzelverfahren realisieren, von denen nachfolgend die Aufgabentypen mit einem hohen Übertragbarkeitspotential auf andere Filmsequenzen angeführt werden sollen (ebd. 56-74; Henseler, Möller & Surkamp 2011b: 15-16):

Previewing-activities:

- Das Filmposter kann beschrieben werden und bietet Anlass zur Hypothesenbildung über den Inhalt des Films; es können z.B. zur Atmosphäre passende Adjektive gesammelt werden.
- Ein *screenshot* als Einstieg erlaubt eine grobe Einordnung der Filmhandlung in einen historischen oder gesellschaftlichen Kontext oder dient als Vorentlastung für Fragen zu Schauplatz, Beziehung der Personen untereinander, Stimmung, sozialer Status etc.; Wenn das Bild eine Gesprächsszene darstellt, kann dialogisches Sprechen geübt werden.
- Die Präsentation mehrerer *screenshots* fordert dazu auf, sie in eine logische Reihenfolge zu bringen. Dann werden die Lernenden aufgefordert, die Chronologie zu besprechen und ihre Wahl zu begründen.

- Über den Ton (*sound only*) werden Hypothesen zu Inhalt und Verlauf der Handlung erstellt und die Kreativität angeregt; alternativ sehen die Lernenden eine Filmszene ohne Ton (*silent viewing*), fassen das visuell Wahrgenommene in Sprache und stellen Hypothesen zur auditiven Ebene an (Dialog, Musik, Geräusche).
- Durch ein Assoziogramm werden Vorwissen und Wortschatz aktiviert. Den Lernenden wird nur der Titel oder der thematische Schwerpunkt des Films genannt, zu dem sie dann Assoziationen sammeln, die als Grundlage für Diskussionen oder kreative Ausgestaltungen, wie bspw. eine kurze Geschichte genutzt werden können.
- Der *Soundtrack* wird angespielt und bietet Anlass zu Spekulationen über den Filmverlauf; die Lernenden beschreiben die evozierten Stimmungen und begründen, wie Filmmusik Atmosphäre erzeugen kann.

while-viewing-activities:

- Es können Handlungselemente, Figuren, Orte, Geräusche aus einer Liste heraus während des Sehens identifiziert werden.
- Filmvorführung ohne Ton (*silent viewing*): die Lernenden spekulieren über den Inhalt der Szene und finden einen eigenen Text für sie.
- Eine Schülergruppe hört den Ton, eine andere sieht das Bild (*split viewing*). Anschließend wird die Szene im Partnergespräch rekonstruiert.
- Eine Filmsequenz wird zusammenhängend vorgespielt und *screenshots* anschließend in die richtige Reihenfolge gebracht.

- Auf einem vorstrukturierten *handout* wird zugeordnet, welche Person welchen Satz sagt.
- Ein unzusammenhängender Dialog wird in die richtige Reihenfolge gebracht.

post-viewing-activities:

- Die Lernenden identifizieren Leerstellen im Film, wie bspw. Ereignisse, die nicht gezeigt wurden, aber stattgefunden haben müssen.
- Die Schüler spielen eine Szene als Rollenspiel oder Standbild nach.
- Zu einer ausgewählten Szene schreiben die Lernenden innere Monologe oder Gedanken- bzw. Sprechblasen.
- Die Lernenden gestalten ein Filmposter oder einen Flyer.
- *Hot Seat*: die Schülerinnen und Schüler begeben sich in die Rolle bestimmter Filmfiguren und beantworten Fragen zu bestimmten Verhaltensweisen, Reaktionen oder Gefühlen in bestimmten Szenen.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass die Entwicklung einer Frustrationstoleranz im Hinblick auf Nichtverstandenes von zentraler Bedeutung bei der Schulung des Hörsehverstehens ist: Verstehenslücken sollten gedanklich übersprungen und die Bedeutung aus dem Gesamtzusammenhang heraus erschlossen werden können (Lütge 2012: 99).

3. Konkretisierung zweier Unterrichtsvorhaben zum Hörsehverstehen anhand von Filmszenen aus *Tutta la vita davanti*

Der Spielfilm *Tutta la vita davanti* ist inhaltlich dem für Nordrhein-Westfalen zentralabiturrelevanten Themenfeld „Lebens- und Erfahrungswelt junger Erwachsener“ zuzuordnen und behandelt die Inhalte Studienabschluss, Arbeitslosigkeit und Prekariat. Bezogen auf das Thema besteht ein deutlicher Lebensweltbezug für Oberstufenschüler, die sich bald Gedanken über ihrem zukünftigen beruflichen Werdegang machen müssen und gegebenenfalls mit aktuellen Problemen auf dem Arbeitsmarkt konfrontiert werden. *Tutta la vita davanti* erzählt die Geschichte der jungen Sizilianerin Marta, welche ihr Philosophiestudium in Rom mit Auszeichnung abgeschlossen hat, nach zahlreichen erfolglosen Bewerbungen jedoch feststellen muss, dass ein akademischer Abschluss nichts mehr zählt, sodass sie gezwungen ist, einen Job in einem Call-Center anzunehmen. Die Telefonistinnen der profitorientierten Firma haben die Aufgabe, möglichst viele Termine für Hausbesuche von Vertretern zu vereinbaren, die ein Küchengerät verkaufen wollen. Die Arbeitsbedingungen im Call-Center erweisen sich jedoch durch den enormen Leistungsdruck als äußerst schwierig.

Die beiden für den Unterricht ausgewählten Szenen spiegeln diese problematische Arbeitssituation der Call-Center-Mitarbeiter wider: In Szene 1 (21:18– 22:18) wird deutlich, dass die jungen Telefonistinnen nach jeder Schicht ihre Quoten offenlegen müssen und bereits an dieser Stelle einer ersten Bewertung durch ihre Vorgesetzte ausgesetzt sind. Die Leistungsbeurteilung erfährt in den wöchentlichen Treffen (Szene 2: 34:26– 39:05) noch eine Steigerung: die Quotenkönigin wird mit großem Applaus

und einem Geschenk belohnt, während die weniger erfolgreichen Telefonistinnen vor dem versammelten Team erniedrigt werden.

In beiden Fällen gliedert sich die Unterrichtseinheit in die drei Phasen *pre-*, *while-* und *post-viewing-activity*. Im ersten Beispiel (siehe Anhang 1) erfolgt der Einstieg über einen *screenshot* aus der betreffenden Szene, welcher diese inhaltlich und sprachlich vorentlasten soll, indem die Lernenden eine Erwartungshaltung aufbauen und relevantes themenspezifisches Vokabular reaktivieren können. Bei diesem Unterrichtsschritt lautet der Arbeitsauftrag, den Bildinhalt stichwortartig zu beschreiben und Hypothesen darüber zu versprachlichen, wovon diese Szene handeln könnte (*compito 1*). Zur Unterstützung der sprachlichen Umsetzung des Ergebnisses erhalten die Lernenden an dieser Stelle einen *language support*. Im Rahmen einer Strategieschulung sollen sie außerdem erkennen, dass ein Großteil der Informationen über den visuellen Kanal erschlossen werden kann, so z.B. der Schauplatz, die handelnden Personen, Stimmungen und das Verhältnis der Personen zueinander, wodurch eine grobe Einordnung der Filmhandlung in einen gesellschaftlichen Kontext bereits erfolgen kann. Um einen möglichst hohen Sprachumsatz aller Lernenden zu erzielen, diskutieren sie die Ergebnisse dieser Unterrichtsphase nach dem *think-pair-share*-Verfahren zunächst in der Kleingruppe, bevor diese im Plenum stichwortartig an der Tafel gesammelt werden.

Nach der Präsentation der Ergebnisse besteht seitens der Lernenden das Bedürfnis, ihre Hypothesen durch das Sehen der Szene zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren. Die Filmrezeption in der nun folgenden *while-viewing*-Phase ist durch das Arbeitsblatt vorstrukturiert: Zunächst sehen die Lernenden die kurze Szene mit Ton und nähern sich einem ersten

Globalverstehen an, indem sie tabellarisch die Antworten auf die klassischen W-Fragen festhalten (compito 2), welche anschließend im Plenum besprochen werden. Das Detailverstehen erfolgt durch eine zweite, mittels einer Multiple-Choice-Aufgabe gesteuerten Rezeption der Szene (compito 3) und ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung mit dem Inhalt. Bei allen Aufgaben der *while-viewing*-Phase ist es wichtig, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, sich vor dem Sehen mit den Beobachtungsaufträgen vertraut zu machen, um eine Überforderung während der Filmrezeption zu vermeiden. Anders als beim Lesen wird diese Phase nämlich nicht vom Lerntempo des Schülers vorgegeben, sondern von der Schnelligkeit des Films. Die Ergebnissicherung erfolgt im Plenum und dient als Grundlage für eine mündliche Zusammenfassung der Handlung, die in Partnerarbeit erfolgen kann, bei der die Lernenden abwechselnd je einen Satz ergänzen, und für die von der Lehrkraft ein *language support* in Form von Einleitungssätzen und Konnektoren zur Verfügung gestellt werden kann. Im Anschluss an die Zusammenfassung des Szeneninhalts erfolgt ein Vergleich der anfänglich aufgestellten Hypothesen mit dem Original.

Daran anknüpfend kann eine Methodenreflexion erfolgen: Die Lernenden sollen sich über die bei der Bedeutungskonstruktion ablaufenden *bottom up*- und *top-down*-Prozesse bewusstwerden, um zu erkennen, wie sie die visuellen Informationen aus dem Anfangsbild zur bewussten Unterstützung des Verstehensprozesses nutzen konnten und einige grundlegende Informationen allein über das Sehen erschlossen haben.

Als *post-viewing-activity* folgt zur weiteren Umwälzung des Szeneninhalts eine Aufgabe, welche individuelle Lösungen zulässt: Die Lernenden werden aufgefordert, einen inneren Monolog aus der Sichtweise Rosannas, der

Telefonistin mit den wenigsten Vertreter-Terminen, zu schreiben und sich somit auf kreative Weise mit dem Gesehenen und Gehörten auseinander zu setzen (compito 4). Vor der Bearbeitung der Aufgabe können, je nach Leistungsstand der Lerngruppe, zunächst Ideen im Plenum gesammelt werden, damit alle Lernenden eine Basis für das Verfassen des inneren Monologs haben.

Die inhaltliche und sprachliche Vorentlastung des zweiten zu behandelnden Filmabschnitts (Anhang 2) erfolgt im Rahmen der *pre-viewing-activity* über ein Zitat aus der betreffenden Szene, in welchem die Vorgesetzte der Telefonistinnen, Daniela, ihre Enttäuschung und Geringschätzung gegenüber den weniger erfolgreichen Mitarbeitern zum Ausdruck bringt. Die Lernenden erhalten den Arbeitsauftrag, auf der Grundlage des Zitats in einer Tabelle Hypothesen zum Ort, zu den beteiligten Personen und zur Handlung der Szene aufzustellen, welche schließlich an der Tafel gesammelt werden (compito 1).

Für die Rezeption des Filmausschnitts in der sich anschließenden *while-viewing*-Phase bietet sich aufgrund der aussagekräftigen Bildspur der Einsatz der Methode *silent viewing* an. Bei diesem Verfahren wird den Lernenden das Bildmaterial ohne Ton präsentiert und sie müssen anhand von *screenshots* den Handlungsablauf in die richtige Reihenfolge bringen (compito 2). Wie bereits beim ersten Unterrichtsvorhaben findet hier die Sicherung des Globalverständnisses vom visuellen Kanal ausgehend statt, indem die Lernenden auch bei diesem längeren Filmausschnitt auf die zuvor erarbeiteten Strategien zurückgreifen. Im Anschluss wird der Informationsgehalt der Szene in einer kooperativen Austauschphase in Partnerarbeit versprachlicht und in der Folge im Plenum mittels einer

Redekette rekonstruiert. Eine Binnendifferenzierung für leistungsschwächere Lernende kann bei diesem Unterrichtsschritt durch mit Bilduntertiteln versehene ungeordnete *screenshots* erfolgen, die während der Sammelphase als Grundlage für die Versprachlichung des Gesehenen dienen können.¹⁶

Wichtige Wörter und *chunks* sollten an der Tafel festgehalten werden, um die nun folgende Informationsaufnahme vorzuentlasten. Das zweite Vorspielen, welches dem Detailverstehen dient (compito 3), erfolgt über Bild und Ton und wird durch sinnvolle arbeitsteilige Beobachtungsaufträge gesteuert. Bei diesem Arbeitsschritt fokussiert Partner A das Verhalten Danielas gegenüber den erfolgreichen Mitarbeitern, während Partner B sich auf ihr Auftreten gegenüber weniger erfolgreichen Telefonistinnen konzentriert. Nach dem

¹⁶ Vorsicht beim Einsatz von *silent viewing*! Schon der Begriff ist fragwürdig (Gibt es ein *aloud viewing*? Kann man während des HV zeitgleich sprechen? In einer Fremdsprache?). *Silent viewing* und eine anschließende Produktion in der Zielsprache („Versprachlichung“) haben weder einen direkten Bezug zum HV noch zum HSV oder zum HV-basierten Spracherwerb, denn jede identifizierte Form und ihre Bedeutung ist lernpsychologisch gesehen eine Festigung. Beim Sehen von Filmen ohne Ton (fälschlicherweise „stummes Sehen“ genannt) gibt es aber gar keinen verbalen Code. Geübt wird das Erstellen von inhaltlichen Plausibilitätshypothesen auf der Grundlage visueller Rezeption. Zudem: „Versprachlichung“ verlangt selbstdingend Schreiben oder Sprechen. Beide Aktivitäten korrelieren nicht mit dem mentalen Programm, dem HV und HVS zugrunde liegen. Als reines Sehverstehen (also nicht HSV) übt *silent viewing* allein das intelligente inhaltsgerichtete Raten. *Silent viewing* könnte demnach auch an Filmen in gänzlich anderen Sprachen, die keine Zielsprachen des Unterrichts sind (wie hier Vietnamesisch, Wolof, Russisch usw.) geübt werden. Die Strategie der Textkonstruktion auf der Grundlage visueller Eindrücke erlaubt den Entwurf inhaltsgerichteter Hypothesen, die im Rahmen von HV-Übungen dann allerdings in *bottom up*-Prozessen, also sprachdatengeleitet, verifiziert werden müssen. *Silent Viewing* hat einen Platz als Strategie zur Verbesserung eines sog. *warming up* oder einer sog. Mind map. Im Rahmen von HSV geht es um die Interpretation eines dargestellten Skripts, in Bezug auf mögliche, zu lernende Sprachformen um die Erstellung eines Handlungs- oder Kommunikationsrahmens, in dem diese Formen vorkommen können. Die Wahrscheinlichkeit, dass solche Formen vorkommen, ist nahezu ausschließlich bei ritualisierter Sprache gegeben (*Guten Tag! Alles Gute! Schönen Gruß! Liebe Gemeinde...* usw.). Als Strategie zur Überprüfung von produktiver Sprachkompetenz werden *silent viewing* und Sehvorgänge zur Konstruktion eines (plausiblen) Textes verwendet; z.B. bei Kindern. Geprüft wird sowohl die Fähigkeit der Erstellung eines in sich stringenten Handlungszusammenhangs als auch die der korrekten Versprachlichung. Beide Kompetenzen könnten getrennt bewertet werden. (Anm. der Herausgeber)

Hörsehen sollen die Beobachtungen stichwortartig aufgeschrieben werden. Bei dieser anspruchsvollen offenen Aufgabe können die Lernenden auf den Inhalt und die erarbeiteten Strategien aus dem ersten Unterrichtsvorhaben zurückgreifen. Ihnen wird klar, dass sie trotz des anspruchsvollen Sprachniveaus wesentliche Elemente des Inhalts bereits antizipieren konnten. Im Zweifelsfall kann die Szene nochmals betrachtet werden, um Klarheit zu erhalten. Nachdem die Partner ihre Ergebnisse ausgetauscht haben, erfolgt die Besprechung im Plenum und es erfolgt ein Rückbezug auf die Hypothesen vom Stundenbeginn.

Eine Umwälzung des Gesehenen und Gehörten erfolgt in der *post-viewing*-Phase in Form einer Aufgabe, welche analytische, schlussfolgernde und bewertende Kompetenzen schult, indem die Lernenden Danielas Verhalten begründen und beurteilen sollen (compito 4). Je nach Lerngruppe kann dieser Arbeitsschritt durch ein Textgerüst mit Formulierungshilfen oder einem *language support* unterstützt werden.

Zuletzt sei noch angemerkt, dass filmtechnische Aspekte in diesem Unterrichtsvorschlag zwar keine Rolle spielen, von der Lehrkraft jedoch je nach Interessenlage durchaus mit einbezogen werden können.

Aus urheberrechtlichen Gründen ist es nicht möglich, für die sich im Anhang befindenden Arbeitsblätter dieser Unterrichtsvorhaben *Screenshots* mitzuliefern. Die Vorbereitung der Unterrichtseinheit sollte deshalb das Erstellen von folgenden Screenshots aus *Tutta la vita davanti* berücksichtigen:

- Für Anhang 1, compito 1: Erstellen eines *Screenshots*, Einstellung bei 21:34;
- Für Anhang 2, compito 2: Erstellen von *Screenshots*, Einstellung bei 34:30, 35:00, 36:22, 36:48, 37:39, 38:53;

Literatur

Blell, Gabriele & Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 37, 124-140.

Grünwald, Andreas: Sehen und Verstehen: Analyse referenzsemantischer Zeichen in Spielfilmen. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.) (2009): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem, 221-240.

Henseler, Roswitha; Möller, Stefan & Surkamp, Carola (2011a): Die Verbindung von Bild und Ton. Förderung von 'Hör-Seh-Verstehen' als Teil von Filmverstehen im Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 112/113. 2-12.

Henseler, Roswitha; Möller, Stefan & Surkamp, Carola (2011b): Lernaufgaben für die Förderung des Hör-Seh-Verstehens. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 112/113. 15-17.

Lütge, Christiane (2012): *Mit Filmen Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.

Thaler, Engelbert (2007): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/07, 12-17.

Virzì, Paolo (2008): *Tutta la vita davanti*. Milano: Medusa Film (DVD).

Anhang 1

Scena 1 (21:18 – 22:18)

Compito 1: Descrivete la foto e immaginate di che cosa potrebbe parlare la scena. Prendete appunti e parlatene con il vostro compagno di banco.

(*Screenshot*, Einstellung bei 21:34)

Le seguenti espressioni vi possono aiutare:

In questa foto c'è / ci sono

In primo piano possiamo vedere ...

Sullo sfondo c'è / ci sono

In questo momento

Probabilmente

Forse...

1a visione – comprensione globale

Compito 2: Rispondete alle seguenti domande:

1. Chi parla?

2. Quando e dove?

3. Perché?

4. Quale rapporto c'è tra le persone nella scena?

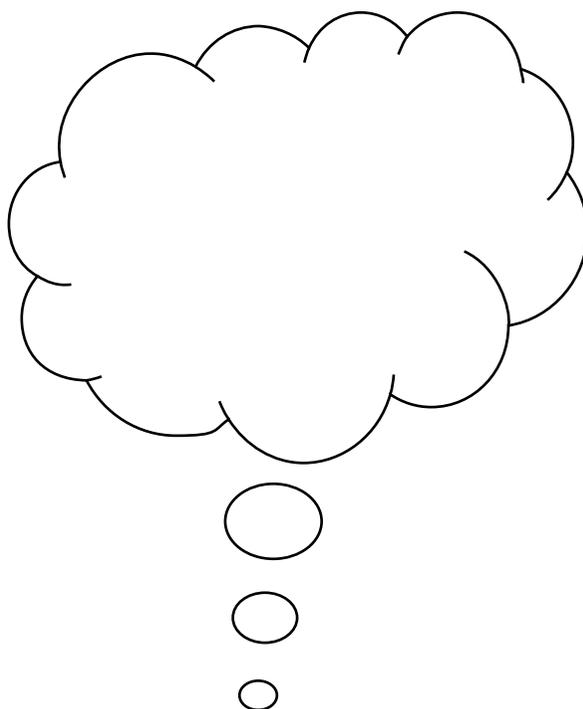
2a visione – comprensione dettagliata

Compito 3: Guardate la scena e segnate con una crocetta (x) la risposta giusta.

1. Alla fine del turno le ragazze devono portare la loro carta d'identità.
- devono mostrare a Daniela i risultati ottenuti.
- devono firmare per confermare la presenza al lavoro.
2. Daniela è scontenta perché Rosanna ha fissato pochi appuntamenti.
- ha fatto telefonate private.
- è arrivata in ritardo.

3. Daniela loda Marta perché è una delle migliori dieci ragazze della settimana.
- le piace il suo sorriso.
- è gentile.

Compito 4: Che cosa pensa Rosanna in questo momento? Scrivete un monologo interiore.



Anhang 2

Scena 2 (34:26-39:05)

Compito 1: Qui trovate una citazione dalla scena che vedremo. Leggetela e discutete in coppia sul possibile contenuto della scena. Scrivete i vostri risultati nella tabella.

„E ora passiamo alle dolenti note [...] Mi avete profondamente delusa. Che volete diventare nella vita, niente? Volete essere niente?“

dolente-schmerzlich

Ipotesi:

luogo	protagonisti	trama

Compito 2: Guardate la scena senza volume e mettete le foto nell'ordine giusto.

(Screenshots, Einstellung bei 34:30, 35:00, 36:22, 36:48, 37:39, 38:53)

Compito 3: Guardate la scena con volume e osservate il comportamento di Daniela lavorando in coppia:

Uno/a prende in considerazione il suo atteggiamento nei confronti delle ragazze che hanno successo, l'altro invece osserva il suo modo di fare con le ragazze che non hanno successo. Prendete appunti.

Partner A:

Partner B:



Compito 4: Secondo voi, perché Daniela si comporta così? Commentate il suo comportamento usando le seguenti espressioni.

Penso che ... (+ cong.)

Da un lato ... dall'altro ...

Ci sono diverse ragioni per cui ...

È necessario considerare...

È possibile che ... (+cong.)

Per tutti questi motivi ...

Dal mio punto di vista ...

Tuttavia ...

In conclusione ...

Aufgabenformate zum Kompetenzschwerpunkt Hör(seh)verstehen Englisch

Steffi Morkötter
(Rostock)

Der folgende Beitrag stellt eine Lernaufgabe für den Englischunterricht in der Sekundarstufe II mit dem Schwerpunkt Hör(seh)verstehen vor, in die Aufgabenanteile zu Sprech-, Lese- und Schreibkompetenz integriert sind. Die Hör(seh)aufgabe umfasst sowohl sprachformgerichtetes als auch inhaltliches Hör(seh)verstehen und es wird eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Hör(seh)prozess selbst angestrebt. Hierbei mobilisierbare (sprachliche) Ressourcen werden aufgezeigt und exemplarisch durch Deskriptoren aus dem Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA 2010) ergänzt.

Schlüsselbegriffe:

Hörverstehen, Hörsehverstehen, Sprachlernkompetenz-Hör(seh)verstehen,
sprachformgerichtetes Hörverstehen (*shadowing, varieties of English*),
Inhaltsverstehen

1. Einführung: Zum Kompetenzbegriff im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und im Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen

Obwohl die Bedeutung des Kompetenzbereichs Hör(seh)verstehen in der Alltagskommunikation nicht zu bestreiten ist (vgl. z.B. Thaler 2007: 12 und s. Paninis im vorliegenden Band), standen im Fremdsprachenunterricht bislang eher die schriftlichen Kompetenzen des Leseverstehens und Schreibens im Vordergrund. Hier hat jedoch im Zuge der Kompetenzorientierung insofern eine Entwicklung stattgefunden, als die Unterscheidung verschiedener funktional-kommunikativer Kompetenzen das Hör(seh)verstehen aufgewertet hat. Was den Kompetenzbegriff angeht, hat die Definition von Weinert (2001: 27) bekanntermaßen weite Verbreitung gefunden:

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten bestimmte Probleme lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

Kompetenz in diesem Sinne beschränkt sich nicht auf ein „Können“ (und selbstverständlich erst recht nicht auf ein „Wissen“), sondern bezieht die Dimension des *savoir-être* explizit mit ein. Diese wird im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (im Folgenden: GeR, Europarat 2001: 23) als „die Summe der individuellen Eigenschaften, der Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen“ definiert und schließt u. a. den Willen und die Motivation, sprachlich zu handeln, ein. Das dynamische Zusammenspiel dieses Bündels von Faktoren wird auch im Kompetenzbegriff des *Referenzrahmens für Plurale Ansätze zu Sprachen und*

Kulturen (kurz: RePA) deutlich, der sich als eine Ergänzung von Instrumenten des Europarats wie dem GeR in den Bereichen der Mehrsprachigkeitsförderung, des interkulturellen Lernens und der Sprachlernkompetenz versteht. Hier ist von einer „Integrations-, Mobilisierungs- und Transferkompetenz [die Rede], die in einem gegebenen Kontext ein Ensemble von Ressourcen (Kenntnisse, Haltungen, Attitüden, Überlegungen) umfasst, um ein Problem oder eine Aufgabe zu lösen“ (RePA 2010: 17). Die Kompetenz besteht hierbei nicht aus den verschiedenen Ressourcen als solche, sondern in der Fähigkeit eines Lerners, diese zu mobilisieren, weshalb dort auch von einer „Mobilisierungskompetenz“ gesprochen wird (ebd.). Eine Kompetenz (im Handlungsvollzug) setzt sich also stets aus Ressourcen unterschiedlicher Provenienz (sprachliches Wissen, Weltwissen, Einstellungen usw.) zusammen, wobei die Relation von Kompetenzen und Ressourcen zueinander als ein Kontinuum gedacht wird, dass von äußerst komplexen Kompetenzen bis hin zu einfach(er)en Elementen, d.h. Ressourcen, reicht (Martinez & Schröder-Sura 2011: 71), wie etwa: „Einige Beispiele der menschlichen nonverbalen Kommunikation kennen (z.B. Gestik, Mimik usw.)“¹. Bei diesem Beispiel handelt es sich um einen Deskriptor aus dem RePA im Bereich des Wissens (*savoir*), weitere Dimensionen betreffen das *savoir être*, *savoir faire* und *savoir apprendre*. Im Gegensatz zum GeR formuliert der RePA in seinen Deskriptoren keine „Ich kann“-Beschreibungen im Sinne einer Outputorientierung, sondern versucht, die sprachlichem Handeln und Lernen zugrunde liegenden Kompetenzen und Ressourcen zu beschreiben, um diese hierdurch (für die Lehrperson und für den Lerner selbst) sichtbar(er) und fassbar(er) zu machen. Er eignet sich

¹ <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/Skills/tabid/2657/language/de-DE/Default.aspx>.

daher auch als eine Grundlage zur Analyse von Aufgaben und es werden aus diesem Grund bei der Darstellung der Hör(seh)verstehensaufgabe exemplarisch Ressourcen aus dem RePA angeführt, die sie fördern kann.

2. Hör(seh)verstehenskompetenz

In den *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache* (KMK 2012: 15) heißt es zu Hör- und Hörsehverstehen auf dem grundlegenden Niveau:

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

Das erwähnte Zusammenspiel unterschiedlicher Ressourcen spiegelt sich vor allem im oben genannten zweiten Punkt der Kombination „textinterne[r] Informationen und textexterne[n] Wissen[s]“ sowie in den „Strategien zur Lösung von Verständnisproblemen“ wider. Einerseits ist die Aktivierung sprachlicher Ressourcen betroffen, um eingehende Laute für eine Sinnkonstruktion zu identifizieren, andererseits ist von externem Wissen die Rede, das die Schüler entsprechend ihres bisherigen Erfahrungshorizonts an

einen Hörtext herantragen. Dies entspricht der Auffassung von Hörverstehen als ein Ineinandergreifen von datengeleiteten (*bottom-up*) und konzeptgeleiteten (*top-down*) Prozessen. Auf *bottom-up*-Ebene geht es beispielsweise um die Fertigkeiten, einzelne Laute (z.B. [θ]) zu erkennen und zwischen Lauten unterscheiden zu können (z.B. /θ/ in *thought* und /s/ in *sought*), Betonungsmuster zu erkennen oder Wortgruppen zu identifizieren. Beim *top-down*-Hörverstehen hingegen aktiviert der Lernende beispielsweise sein Weltwissen oder sein Wissen über den situativen Kontext, um das Gehörte zu verstehen. In Kommunikationssituationen spielen auch sog. *scripts*, d.h. prototypische Vorstellungen von Situationen, eine Rolle. Insbesondere beim fremdsprachlichen Hörverstehen kommt *top-down*-Prozessen auch die wichtige Funktion zu, auf der Grundlage von *bottom-up*-Verstehen gebildete Hypothesen auf ihre Plausibilität hin zu überprüfen.

Auch Unterrichtsmethoden und Aufgabentypen lassen sich dahingehend unterscheiden, ob sie eher auf *bottom-up*- oder *top-down*- Verarbeitung abzielen. Ein Brainstorming, das die Lehrkraft mit ihren Schülern zu bspw. einem bestimmten Bild oder Begriff als Vorbereitung auf einen Hör(seh)text durchführt (*pre-listening/viewing activity*) ist ein Beispiel für eine stärker *top-down*-fokussierende Aufgabe, die es zum Ziel hat, das inhaltliche Vorwissen der Schüler zu mobilisieren und eine Erwartungshaltung an den Hör(seh)text aufzubauen. Bei einer Mind-map mit Fokus auf Vokabular aus einem bestimmten Sachfeld kann aber auch das sprachliche Wissen zusätzlich betroffen sein, wenn ein Wiedererkennen von zuvor gesammelter bzw. von der Lehrkraft elizierter oder eingeführter Lexik im Hörtext angestrebt wird. Für die *while*- und *post-listening* bzw. *-viewing activities* lassen sich die Aufgabenformate des inhaltlichen und sprachformgerichteten

Hörverstehens unterscheiden (vgl. Meißner im vorliegenden Band), worauf später noch einzugehen sein wird. Zusammenfassend lässt sich Hör(seh)verstehen als ein „active process of constructing meaning which is carried out by applying knowledge to the incoming sound” (Buck 2001: 31) beschreiben. Was in dieser allgemeinen Definition nicht deutlich wird, ist die eingangs angesprochene Dimension der volitionalen, motivationalen und sozialen Bereitschaft, sich auf einen Hör(seh)text einzulassen, sowie jene der Selbststeuerung im Hörverstehensprozess. Für die Selbststeuerung als einem Teil von Sprachlernkompetenz betonen die Autoren der *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache* (KMK 2012: 13): „Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz sind als eigene Kompetenzen gefasst. Zugleich unterstützen sie die Ausbildung der anderen Kompetenzen“. Jede funktionale kommunikative Kompetenz macht jeweils andere mentale Verarbeitungsprozesse notwendig und erfordert von den Schülern somit auch eine Mobilisierung unterschiedlicher Ressourcen. Daher muss zwischen einer Sprachlernkompetenz-Hör(seh)verstehen, einer Sprachlernkompetenz-Leseverstehen, einer Sprachlernkompetenz-Schreiben usw. unterschieden werden.

3. Eine kompetenzorientierte Aufgabe zum Hör(seh)verstehen

3.1. Zum Hör(seh)text

Der vorliegende Hör(seh)text² lässt sich dem Themenfeld „Ausbildung, Studium und Beruf“ zurechnen, das in den meisten Lehrplänen bzw. Kerncurricula für die gymnasiale Oberstufe enthalten ist (vgl. exemplarisch

² <https://www.youtube.com/watch?v=EFn3-cAn6C8>.

den Kernlehrplan in Nord-Rhein-Westfalen³). Es handelt sich um einen Videoblog einer amerikanischen Studentin von 3:57 Minuten Länge, die ein einjähriges Stipendium an der Oxford University in England erhalten hat und über ihre Erfahrungen berichtet⁴. Das Video wurde gegen Ende des Studienaufenthalts aufgenommen und zeigt die junge Frau in ihrem Studentenzimmer. Da Schüler der gymnasialen Oberstufe vor der Entscheidung stehen, was sie im Anschluss an das Abitur machen bzw. anstreben möchten (Studium, Beruf, Auslandsaufenthalt ...), dürfte dieses Thema sie in dieser Phase ihres Lebens interessieren.

Obwohl der Hör(seh)text im lexikalischen Bereich nur relativ wenige schwierige Stellen aufweist (s.u. und die Markierungen durch Fettdruck in Anhang 1), wird die Verständlichkeit mitunter durch das relativ hohe Sprechtempo eingeschränkt, das zum einen der Begeisterung der Sprecherin geschuldet und zum anderen typisch für die Hörsehtextsorte „Videoblog“ ist. Darüber hinaus weist der Hör(seh)text einige sprechsprachliche Merkmale auf wie:

- Interjektionen: „Hey“ (Z.1),
- Wiederholungen: „I was completely, completely shocked.“ (Z. 12-13),
- sprechsprachliche Ausdrücke: „come on“ (Z. 23), „by the way“ (Z. 24),
- gefüllte Pausen: „I mean“ (Z. 22, 40),
- umgangssprachliche Ausdrücke: „fast forward then to September“ (Z. 15), „flattening“ (Z. 16),

³ http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/e/KLP_GOSt_Englisch.pdf
S. 31 (Grundkurs).

⁴ Für das Transkript des Hörsehtextes s. Anhang 1.

- Satzabbrüche: „Even though ...“ (Z. 21-23) und
- eine direkte Ansprache an die Zuhörer bzw. -schauer: “if you’d like to hear...” (Z. 6), “But, honestly, ...” (Z. 23).

Trotz des Sprechtempos und der sprechsprachlichen Charakteristika ist der Hör(seh)text m.E. dem grundlegenden Niveau in den Bildungsstandards zuzuordnen (s. die Kompetenzbeschreibungen oben), da er dem Deskriptor für das erhöhte Niveau: „Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus [...] Hör- und Hörsehtexte *auch zu wenig vertrauten Themen* erschließen“ (KMK 2012: 15; meine Hervorhebung) nicht entspricht⁵. Auch die dort angesprochenen störenden⁶ Hintergrundgeräusche (ebd.) sind in diesem Hörsehtext nicht vorzufinden. Der Hörsehtext entspricht den für beide Niveaus formulierten Anforderungen eines „authentischen“ Textes, in dem eine „repräsentative Varietät [...] der Zielsprache gesprochen“ wird (ebd., s.o.), welche im vorliegenden Fall als *General American English* klassifiziert werden kann (vgl. Dretzke 1998: 165ff.).

⁵ Sicherlich kann in einigen Fällen von Auslandserfahrungen der Lerner ausgegangen werden. Hinzu kommt die wissenschaftspropädeutische Funktion der Qualifikationsphase, durch die Begriffe wie „essay“ (s. Hörsehtext Z. 24) ihnen nicht gänzlich fremd sein dürften.

⁶ In den Bildungsstandards heißt es: „einem Hör- bzw. Hörsehtext die Hauptaussagen oder Einzelinformationen [...] entnehmen, auch wenn Hintergrundgeräusche oder die Art der Wiedergabe das Verstehen beeinflussen“ (ebd.). Das Partizip „störend“ wurde hier hinzugefügt, da Hintergrundgeräusche (am Bahnhof, im Restaurant, am Flughafen) auf *top-down*-Ebene auch verstehenserleichternd wirken können, was hier aber natürlich nicht gemeint ist.

3.2. Die Hör(seh)verstehensaufgabe in ihren einzelnen Unterrichtsschritten

Die hier vorgestellte Aufgabe umfasst sowohl inhaltsbezogenes als auch sprachformgerichtetes Hör(seh)verstehen, die folgendermaßen miteinander verzahnt sind:

- *pre-listening/viewing activity (inhaltsbezogenes Hörverstehen)*
- *while-listening/viewing activities (inhaltsbezogenes Hör(seh)verstehen):*

I.: Globalverstehen

II.: Inhaltsverstehen

III.: Inhaltliches Hörsehverstehen

- *sprachformgerichtetes Hörverstehen*
- *post-listening activities (sprachformgerichtetes Hörverstehen)*
- *post-listening/viewing activities (inhaltsbezogenes Hör(seh)verstehen).*

Für einen Einstieg in diesen Hör(seh)text (*pre-listening/viewing activity*) bietet sich ein Sammeln von Überlegungen der Schüler auf der Grundlage eines Screenshots aus dem Video an, worum es im Folgenden gehen könnte:



Der Screenshot zeigt die Sprecherin in einer typischen studentischen Unterkunft mit einem Tisch zum Arbeiten, einer Pinnwand und einer Landkarte sowie einem Schrank auf der linken und einem Bett auf der rechten Seite. Er ist als ein stummer Impuls einsetzbar, die Schüler können jedoch auch durch folgende Frageimpulse bei ihren Überlegungen angeregt werden:

- *Who might this young woman be?*
- *Where might she be?*
- *What might she talk about in her vlog?*

Wie eingangs erwähnt, dient dieser Schritt dem Aufbau einer Erwartungshaltung an den folgenden Hör(seh)text, wobei der bildliche Impuls hier auch auf motivationaler Ebene die Schüler neugierig machen soll, was ihnen die junge Frau erzählen wird. Dies wäre bei beispielsweise einer Mindmap zu dem Begriff „studying abroad“, in der das Thema bereits genannt wird, sicherlich weniger gegeben. Allerdings bestimmt auch die Auswahl des konkreten Videobildes für den Screenshot den bildlichen

Impuls mit, was bei dem folgenden Ausschnitt deutlich wird, in dem die Sprecherin von Gestik und Mimik Gebrauch macht:



Bei diesem Videoblog bzw. Hörsehtext bietet sich der „global-to-detail approach“ (Thaler 2012: 92, s. auch Paninis im vorliegenden Band) an, bei dem verschiedene Hörstile miteinander kombiniert werden und vom Globalverstehen ausgehend zu detaillierte(re)m Hörverstehen übergegangen wird (*while-listening/viewing activities*). Grundsätzlich ist selbstverständlich zwischen der Schwierigkeit des Hörmaterials selbst (s.o.) und der Schwierigkeit der Aufgabe zu unterscheiden. Das Globalverstehen kann sich im Falle dieses Hörsehtextes gut an den klassischen W-Fragen: *Who?*, *Where?*, *What?*, *When?*, *Why?* orientieren, wobei einige der Antworten möglicherweise bereits in der *pre-listening*-Phase genannt worden sein könnten. Da die Informationen zu diesen W-Fragen teilweise an unterschiedlichen Textstellen zu finden sind, wie z.B. jene, dass es sich um eine Studentin handelt, zu Beginn des Textes („my study abroad experience“, Z. 2, „my home university“, Z. 9) und jene, dass sie aus Kalifornien stammt, an einer späteren Stelle (Z. 37), empfiehlt es sich, die Fragen nebeneinander

in einer Tabelle anzuordnen. Es sollte sowohl beim Global- als auch beim detaillierteren Inhaltsverstehen (*Listen to the vlog again and try to understand as much as possible. Take notes.*) zunächst nur der Hörtext ohne das Video vorgespielt werden. Da die bei diesen Höraufgaben beteiligten funktionalen Kompetenzen (Hörverstehen und Schreiben) unterschiedliche mentale Verarbeitungsprozesse in Gang setzen, würde eine zusätzliche Aktivierung des visuellen Wahrnehmungskanals eine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses darstellen. Darüber hinaus sind die einzelnen Abschnitte des Videoblogs in unterschiedlichem Maße bzw. in unterschiedlicher Weise für Hörsehverstehen geeignet. Der vorliegende Hörsehtext lässt sich inhaltlich grob in folgende Abschnitte untergliedern:

I. (ll. 1 – 7):

- *Introduction*
- *Invitation to watch*

II. (ll. 8 – 17):

- *Her selection for the scholarship*
- *Her flight to Oxford*

III. (ll. 18 – 26):

- *Her expectations*
- *Her academic experience at the University of Oxford*

IV. (ll. 27 – 37):

- *Her experience beyond academics:*
 - *Travelling to different countries*
 - *Joining the Oxford Union (famous people)*
 - *Her first snowfall*

V. (ll. 38 – 44):

- *The library and the architecture*
- *Making new friends*

VI. (ll. 45 – end):

- *Summary, conclusive remarks*

Generell ist die Einsetzbarkeit bzw. der Schwierigkeitsgrad von Hörsehtexten u.a. vom Grad des *visual support* (Thaler 2014: 27) der Bilder abhängig. Dieser ist im vorliegenden Text insbesondere bei den Abschnitten IV. und V. gegeben, wo das Gesagte durch Bildmaterial unterstützt wird (bspw. die erwähnten Länder und Prominenten, die Bibliothek), es also eine höhere Ton-Bild-Kongruenz gibt. In den anderen Abschnitten ist – abgesehen von einem Bild des Mansfield College – die Sprecherin zu sehen. Hier kann selbstverständlich auf Mimik und Gestik geachtet werden (s. auch oben zur Auswahl des Screenshots).

Für das zunehmend detailliertere Inhaltsverstehen bietet sich ein zweischrittiges Verfahren an:

- *Listen to the vlog again and try to understand as much as possible. Take notes.*
- *Now let us watch (an extract from) the video. Did it help you understand more? If it did, what was it and how did the video help?*

Das offene Format des Anfertigen von Notizen etwa im Vergleich zu einer Multiple-choice-Aufgabe ist naheliegend, da aufgrund des Sprechtempos und der Länge des Hörtextes das Behalten von Frageitems und Auswahlmöglichkeiten im Arbeitsgedächtnis auch bei sorgfältiger vorangehender Lektüre eine große Erschwernis darstellen würde. Zudem weisen die einzelnen Abschnitte des Hörtextes eine unterschiedlich hohe Informationsdichte auf. In das Gespräch über die Frage, ob das zusätzliche Bildmaterial den Schülern geholfen habe, mehr zu verstehen, und wenn dies der Fall sein sollte, in welcher Weise (*post-viewing activity*), sollte natürlich

auch der vorangegangene Hördurchgang ohne visuelle Unterstützung miteingeschlossen werden, indem über die Vorgehensweisen und eventuelle Schwierigkeiten (beim Hörverstehen selbst und beim *note-taking*) der Schüler sowie über Strategien für deren Bewältigung gesprochen wird. Lernaufgaben schließen immer auch eine Ebene der Selbstbeobachtung und -steuerung mit ein. Ein solches Unterrichtsgespräch könnte im Englischunterricht der Sekundarstufe II durchaus in der Zielsprache durchgeführt werden, was zugleich ein Fall von authentischer Kommunikation ist, in der die Schüler selbst zu Wort kommen. Hier könnten von ihnen selbst beschriebene und eingesetzte Hörstrategien (z.B. die Bildung von Verstehensinseln auf *bottom-up*-Ebene, das Notieren von Themenbereichen, die Aktivierung von Weltwissen und (ggf.) eigenen Erfahrungen usw.) an der Tafel gesammelt und über deren Einsatz gesprochen werden. Ein solcher Austausch zwischen Schülern untereinander und mit der Lehrkraft kann zur Förderung von u.a. folgenden Ressourcen (vgl. RePA) beitragen:

- „Einige Lernstrategien und ihre Zielsetzung kennen (z.B. zuhören und wiederholen, mehrmals abschreiben, übersetzen, selbst Ausdrücke konstruieren)“ (K-7.5.1)
- „Die eigenen Lern- und Arbeitstechniken beobachten und überwachen können“ (S-7.7.4),
- „Vertrauen in die eigenen Spracherwerbsfähigkeiten oder in die Fähigkeit, seine Sprachkompetenz auszuweiten“ (A-17.4).

Bevor die Arbeit mit *post-listening/viewing activities* als einer inhaltlichen Elaboration und Weiterführung beginnt, ist an dieser Stelle ein Einsatz von Aufgaben zu sprachformgerichtetem Hörverstehen sinnvoll, weil hierdurch die schülerseitige Einsicht in eigene Hörverstehensprozesse gut (weiter) fokussiert werden kann. Mit sprachformbezogenem Hörverstehen ist die „hörende Identifikation von Formmerkmalen der sprachlichen Oberfläche“

(Meißner 2010: 175 und s. im vorliegenden Band) gemeint. Hier bietet sich als ein Aufgabenformat das *Shadowing* an. Unter „*Shadowing*“ wird das stumme oder stimmliche Nachsprechen von Gesprochenem verstanden, das im Kurzzeitgedächtnis gehalten werden kann. Diese Aufgabenform fokussiert die *bottom up*-Ebene, d.h. das sprachdatengeleitete Verstehen (vgl. Meißner ebd.). Sie stellt für das Sprachenlernen eine wichtige Ergänzung dar, da sie zur Identifikation konkreter sprachlicher Formen zwingt. So sind in fremdsprachlichen Lehrbüchern mitunter geschlossene Aufgabenformate zu finden, die so stark auf Hörverstehen auf *top down*-Ebene fokussieren („Was könnte er/sie gesagt haben?“; „Was ist in dieser Situation wahrscheinlich?“; s. auch Meißner im vorliegenden Band), dass Schüler teilweise die richtige Lösung allein durch die Mobilisierung ihres Weltwissens finden können und es in einigen Fällen nicht einmal mehr notwendig ist, sich den Text überhaupt anzuhören.⁷

Der Arbeitsauftrag für das sprachformgerichtete Hörverstehen könnte folgendermaßen lauten:

- *Shadowing: Listen to extracts from the vlog again and try to repeat what exactly the young woman has said.*

Durch diesen Impuls sollen die Schüler, wie angesprochen, zur genauen Identifikation des Gesagten und somit zur Dekomposition der *spoken chain* aufgefordert werden. Hierbei wird auch deutlich, wo eventuelle Lücken des Hörverstehens bestehen, und es kann über Strategien reflektiert werden, wie diese gefüllt werden können. Um Verstehenslücken beheben zu können,

⁷ Sprachformgerichtetes Hörverstehen sollte, wie gesagt, andere Aufgabenformate *ergänzen*, d.h. die Fähigkeit, auf der Grundlage von bspw. situativem Kontextwissen oder Weltwissen inferieren zu können, ist selbstverständlich unumgänglicher Bestandteil einer Förderung von Hör(seh)verstehenskompetenz.

beispielsweise durch Nachschlagen in einem Wörterbuch, muss eine (ungefähre⁸) Vorstellung von deren Schriftbild vorhanden sein bzw. müssen diese schriftlich festgehalten werden können:

• *If there are passages you did not understand, try to note them down in a way you think they might be written. What can you do to find out what they mean?*

Der Arbeitsauftrag zur Verschriftlichung wurde bewusst so vorsichtig formuliert, da eine schülerseitige Transkription von (vermeintlich) Gehörtem in der englischen Sprache verglichen mit Fremdsprachen wie Spanisch oder Italienisch aufgrund deren geringer Graphem-Phonem-Korrespondenz deutlich schwieriger ist (man denke bspw. an die Aussprache der Buchstabenfolge *ea* in *head* vs. *heat* vs. *heart* vs. *heard*). Es gibt jedoch im Hörtext einige Stellen, die sich gut für ein *Shadowing* eignen:

*I found myself on a **rear end** / **flattening** eleven-hour flight / to Oxford to attend one of the / greatest universities in the whole world. (Z. 15-17)*

Die durch Fettdruck markierte Textpassage kann in ihrer Bedeutung durch den transparenten Kontext von den Schülern grob als „etwas, das ihren Flug näher beschreibt“ eingegrenzt werden. Die Unterteilung des Textausschnitts durch Schrägstriche stellt die Präsentationssequenzen dar und berücksichtigt die oben angesprochene eingeschränkte Aufnahmekapazität des Kurzzeitgedächtnisses, die sieben bis zehn Silben umfasst. Während der Ausdruck „rear end“ (≙ „im Heckteil“) möglicherweise nachgeschlagen werden muss, eignet sich das Partizip „flattening“ für eine Mobilisierung

⁸ In elektronischen Wörterbüchern wie zum Beispiel *Leo* werden orthographisch ähnliche Wörter vorgeschlagen („Meinten Sie ...“), wenn zu einem eingegebenen Begriff keine Einträge vorliegen (https://dict.leo.org/ende/index_de.html).

weiterer Ressourcen („Was kann mir helfen, dieses Wort zu verstehen?“, „Enthält es Elemente, die ich schon kenne?“, „In welcher Relation stehen diese Elemente zur Wortumgebung und zum Sinnzusammenhang?“). Betroffen sind unter anderem folgende Ressourcen im RePA:

- „Sprachliche Hilfsmittel (z.B. zweisprachige Wörterbücher, Grammatiken usw.) einsetzen können“ (S-7.6.1.1),
- „Aufmerksamkeit für (oder seine Aufmerksamkeit lenken auf) formale Aspekte von Sprache(n) oder Kultur(en)“ (A-1.1.3),
- „Motivation zum Lernen oder Vergleichen des Funktionierens verschiedener Sprachen (Strukturen, Vokabeln, Schreibsysteme usw.) oder Kulturen“ (A-7.5),
- „Beobachtungs- oder Analyseverfahren beherrschen oder anwenden können (z.B. in einzelne Elemente segmentieren können, die einzelnen Elemente klassifizieren können oder die einzelnen Elemente in Beziehung setzen können)“ (S-1.1).

So könnten die Schüler durch Dekomposition des Partizips *flat(t) – en – ing* und Aktivierung sprachlichen Vorwissens zur Lösung gelangen. Dies betrifft hier konkret die Derivationsregel zum Suffix *–en*, das Adjektive in Verben ändern kann und dessen Funktion sie durch Analogiebildung zu weiteren Beispielen (z.B. *broad* → *broaden*) bestimmen können, sowie die Nachsilbe *–ing* zur Partizipbildung. Für eine weitere Sinnkonstruktion („flach machend“) ist darüber hinaus eine Berücksichtigung des Kontextes notwendig, hier insbesondere der unmittelbar folgenden Passage („eleven-hour flight“), in der die Dauer des Fluges betont wird⁹.

Auch der folgende Textausschnitt bietet sich für ein *Shadowing* an:

*I also experienced my first / snowfall which may seem **anticlimactic** / but I'm from California, / so it really never snows. (Z. 36-37)*

⁹ Der umgangssprachliche Ausdruck „flattening“ kann zwar im übertragenden Sinne auch „niederschmetternd“, „fertigmachend“ bedeuten, gemeint ist hier jedoch: *physically demanding, exhausting*, was die Schüler sicherlich über den deutschsprachigen umgangssprachlichen Ausdruck „Ich bin platt.“ erschließen können.

Hier ist nach erfolgter Identifikation (und Transkription) des Adjektivs „anticlimactic“ ein weiter gefasster Kontext für eine Sinnkonstruktion erforderlich, der im Prinzip den ganzen Satz umfasst. Diese ist dann jedoch durchaus möglich, insofern die Schüler über die Transferbasis *climax* (aus dem englischsprachigen Literaturunterricht) sowie Wissen über die Vorsilbe *anti-* verfügen. Die Schüler können diese Transferbasen zu vorangegangenen und folgenden Textabschnitten in Beziehung setzen, denen entnommen werden kann, dass die Sprecherin ihren ersten Schneefall erlebt hat und aus Kalifornien stammt, wo es nie schneit. Da ihnen natürlich aus ihrem Alltag bewusst ist, dass Videoblogs weltweit abgerufen werden (können), können sie durch eine Kombination dieser Ressourcen¹⁰ zu einer Bedeutungskonstruktion von „anticlimactic“ gelangen („Für (z.B.) deutsche Zuschauer ist Schneefall nichts Außergewöhnliches.“). Eine weitere für *Shadowing* geeignete Textpassage ist in Zeile 3 bis 6 zu finden: „my time here is now coming to a close and I’ve been getting all **introspective** and reflective and I thought I would just share my **musings** and thoughts with you all.“, da die am Beispiel von „anticlimactic“ durchgeführten mentalen Operationen gut auf das Adjektiv „introspective“ transferiert werden können (d.h. eine Dekomposition in *intro – spective* und die Mobilisierung einer Transferbasis wie z.B. „intro – vertiert“). Zudem kann das den Schülern wohl unbekannte Nomen *musings* durch Analogiebildung zum Partizip *using* gut verschriftlicht werden. Weniger geeignet für ein *Shadowing* ist dagegen – eben aufgrund der geringen Graphem-Phonem-Korrespondenz des

¹⁰ Vgl. z.B. die Deskriptoren: „Sprachliche oder kulturelle Phänomene als möglichen Beobachtungs- oder Reflexionsgegenstand betrachten oder verstehen“ (A-1.1.2), „Transferbasen identifizieren können (d.h. ein sprachliches Element, das einen interlingualen (zwischen den Sprachen) oder intralingualen (innerhalb einer Sprache) Transfer ermöglicht“ (S-5.2) im RePA.

Englischen – die Textpassage, die die Eigennamen (Scooter Braun, Ariana Grande, Justin Bieber, Ian McKellen, Nick Jonas, RJ Mitte, Buzz Aldrin, Hilary Swank, Bill Murray; Z. 31-35) enthält, deren Identifikation allerdings – zumindest auf lexikalischer Ebene – natürlich auch nicht zum Sprachenlernen beitragen würde.

Eine Auseinandersetzung mit eigenen Ressourcen und Kompetenzen ist für eine Weiterentwicklung von Sprachlernkompetenz unerlässlich. Mit dem hiermit verbundenen Entdecken eigener Fertigkeiten und Fähigkeiten ist in der Regel auch eine Steigerung der Motivation und eine Erfahrung von Selbstwirksamkeit verbunden, wie auch Studien zu (hörender) Interkomprehension belegen (vgl. z.B. Meißner & Burk 2001; Hufeisen & Marx 2004; Targonska 2004; Bär 2010; Meißner 2013).

Im Anschluss an die Auseinandersetzung mit eigenen Dekodierungs- und Verstehensprozessen bietet es sich beim vorliegenden Hör(seh)text an, in einem zweiten Schritt sprachformgerichteten Verstehens *varieties of English* zu thematisieren:

• *The girl in the video is obviously not from Oxford because she is talking about her study abroad experience there. How can we know that she is American (apart from the fact that she is telling us)?*

With your partner, note all the words that ‘sound American’ to you and describe the differences in the girl’s pronunciation compared with e.g. British students at the University of Oxford.¹¹

¹¹ Da die Schüler in diesem Fall den Hörtext bereits ein drittes Mal im Ganzen hören würden, könnten auch bei dieser Aufgabe des formgerichteten Hörverstehens nur Ausschnitte vorgepielt werden. Als Alternative (oder zusätzlich) könnten – insbesondere in leistungsstarken Lerngruppen – die beiden ersten Schritte des inhaltlichen Hörverstehens (die „W-Fragen“ und das detailliertere Verstehen, s.o.) zu einem Hördurchgang zusammengefasst werden.

Charakteristika des *General American English*, die bei dieser Sprecherin besonders deutlich hervortreten (vgl. Dretzke 1998: 166, 168, 170), sind:

- “< r > is pronounced in all environments”: z.B.: “**r**eflection” (Z. 2), “**n**ever” (Z. 13), wonderful” (Z. 14),
- *British English* [ɒ] → *American English* [ɑ:]: z.B.: “**t**hought” (Z. 11), “**sh**ocked” (Z. 13), “**l**ottery” (Z. 14),
- *British English* [t] → *American English* [d]: z.B.: “**o**pportunity” (Z. 15), “**I**taly” (Z. 29).

Auch schwächere Schüler können durch die vorhandenen Eigennamen vom britischen Englisch (bzw. von der ‚*Received Pronunciation*‘) abweichende Aussprachevarianten der Sprecherin erkennen und durch Beispiele belegen (so lässt sich die Aussprache von “Oxford” beispielsweise gleich zwei der oben genannten Kategorien zuordnen). Aufgrund der vermutlich unterschiedlichen außerunterrichtlichen Begegnungserfahrungen der Schüler mit gesprochenem Englisch (z.B. Reisen nach England, das regelmäßige Betrachten amerikanischer Serien auf DVD oder Netflix usw.) ist diese Aufgabe gut für Partnerarbeit geeignet. Im Anschluss sollten im Unterrichtsgespräch auch die Wirkung dieser Varietät (in der vorliegenden Sprechgeschwindigkeit) auf die Schülerinnen und Schüler und die Sprechgeschwindigkeit als solche¹² thematisiert werden: “Welche Unterschiede zwischen *American English* und *British English* kenne ich

¹² Den Schülern sollte unbedingt bewusstgemacht werden, dass die junge Frau relativ schnell spricht, zum Beispiel durch Reflexion über eigenes sprachliches Verhalten (*In which situations do you talk faster than you usually do?*). Auch die in Abschnitt 3.1 angeführten sprechsprachlichen Merkmale des Hör(seh)textes könnten in diesem Zusammenhang angesprochen oder (ggf. unter Zuhilfenahme des Transkripts) von den Schülern herausgearbeitet werden.

noch?"; "Wirkt *American English* fremder auf mich?"; "Wenn ja/nein, woran könnte das liegen?"; "Was könnte ich tun, damit es mir vertrauter wird?"; "Was könnte ich tun, wenn die Amerikanerin meine direkte Gesprächspartnerin wäre?" usw.

Die Ressource "Kenntnisse über Sprachvarietäten in synchrone Perspektive haben (z.B. diatopische, soziale, altersbedingte oder berufsbedingte Varietäten, Varietäten für ein bestimmtes Zielpublikum (*International English, Foreigner Talk, Motherese* usw.) usw.)" (RePA, K-2.1) könnte schließlich noch durch eine Reflexion über die Funktion des Englischen als *lingua franca* bzw. über *foreigner talk*-Situationen ergänzt werden:

- *The girl in the video says that in Oxford she got to know people from all over the world, e.g. from Belgium, the Netherlands or Italy.*

Do you think she talked to them in English in the same way she did in the video?

What might have been different in her English?

Hier können die Schüler auch zu einem Perspektivenwechsel angeregt werden: *Do you talk differently to people in German whose mother tongue is not German? If you think you do, in what way?*

Im Anschluss an eine intensive Auseinandersetzung mit dem Hör(seh)text auf Sprachformebene ist dessen Nachbereitung auf inhaltlicher Ebene (*post-listening/viewing activities – inhaltsbezogenes Hör(seh)verstehen*) in Form einer thematischen Vertiefung m.E. unumgänglich, da die Sprecherin an einigen Stellen des Videos etwas naiv wirkt und beispielsweise die Vorstellung einer ‚Eliteuniversität‘ nicht kritisch hinterfragt, sondern durch Äußerungen wie "this was a really challenging study abroad experience,

simply because the academics were just on another level. I mean, it's Oxford University, come on, what did I possibly expect" (Z. 21-23) noch untermauert¹³. Die subjektive Perspektive der jungen Amerikanerin sollte durch Fakten und Zahlen ergänzt werden, die von den Schülern auf der Homepage der Universität Oxford (www.ox.ac.uk/) selbst recherchiert werden können:

1. In groups, see www.ox.ac.uk/, the homepage of the University of Oxford, and find out about:

- *the Oxford Union*
- *admission and requirements*
- *regulations relating to academic dress*
- *tuition fees and funding*

Sollte die Schüleranzahl pro Gruppe bei den vier Themen für die Recherche zu hoch werden, könnten die verschiedenen *colleges*, die es an der Universität Oxford gibt, als ein fünfter Bereich hinzugenommen werden. Den Schülern sollte für die Rechercheaufgabe zusätzlich ein einsprachiges¹⁴ Wörterbuch zur Verfügung gestellt werden. Wie aus der Themenliste ersichtlich, haben die ersten beiden Themen einen direkt(er)en Bezug zum Hör(seh)text, zum einen die dort erwähnte Einrichtung *Oxford Union* und zum anderen der Bereich der *requirements* (die erwähnten 36 *essays*). Die an der Universität Oxford bestehenden Regeln zum *academic dress* wurden als Thema gewählt, da die Schüler Ähnliches bereits von den *school uniforms* kennen (es könnte in diesem Zusammenhang schülerseitiges Wissen zum britischen Bildungssystem reaktiviert und um den tertiären Bildungsbereich

¹³ Es sei allerdings in diesem Zusammenhang daran erinnert, dass, wie aus dem Video hervorgeht, sie sich zum Zeitpunkt der Aufnahme noch in Oxford befindet und sie somit noch unmittelbar unter dem Eindruck der gesammelten Erfahrungen steht.

¹⁴ Da im Bildungsbereich Begriffe bekanntermaßen in der Regel nicht 1:1 übertragen werden können, ist hier die Bereitstellung eines einsprachigen Wörterbuchs sinnvoller.

erweitert werden). Der letztgenannte Themenbereich betrifft unmittelbar die oben angesprochene notwendige Ergänzung der subjektiven Perspektive der Sprecherin. So sollten die Schüler bei ihrer Recherche einerseits herausfinden, dass Studiengebühren für Studierende aus Übersee bis zu £ 29,650 pro Jahr betragen können (*annual tuition fee + college fee*), es aber andererseits auch Möglichkeiten der Unterstützung gibt (*funding*).¹⁵ Bevor die einzelnen Gruppen ihre Rechercheergebnisse der Lerngruppe präsentieren, könnten sie sie auf Gruppenebene zu Wissen bzw. Vermutungen über Universitäten hierzulande in Beziehung setzen:

2. What do you think might be different compared with universities in Germany? Discuss your findings.

3. Present the results of your research and discussion to the other groups.

Im Sinne einer Lernaufgabe sollten auch hier das Vorgehen der Schüler bei der Rechercheaufgabe, eventuelle Schwierigkeiten und Wege zu deren Behebung thematisiert werden (z.B. hinsichtlich schwierigerer Textpassagen, ggf. vieler *links* auf einer Webseite, der Auswahl der Inhalte für die anschließende Präsentation usw.).

Auf der Grundlage des nun vorhandenen Wissens über die Universität Oxford (die *Oxford Union*, Zulassungsbedingungen, Kleidungsregelungen,

¹⁵ Je nach Zusammensetzung der Lerngruppe und vorhandener Unterrichtszeit könnte diese Rechercheaufgabe auch erweitert werden, um nicht einseitig eine universitäre Laufbahn zu fokussieren. Hier bieten sich beispielsweise Au-Pair-Vermittlungsbörsen im Internet an oder Webseiten mit Praktikumsangeboten im englischsprachigen Ausland. Da im Falle von Praktika Vermittlungsbörsen, die sich an germanophone Abiturienten und Studierende richten, häufiger in deutscher Sprache verfasst sind, können hier auch Seiten konkreter Firmen oder Institutionen wie beispielsweise der *BBC* herangezogen werden (s. Anhang 2 mit zwei Webseiten und Rechercheaufträgen).

Studiengebühren, Stipendien) kann eine persönliche Stellungnahme durch die Schüler erfolgen:

- *Could you imagine studying at the University of Oxford? What might be advantages and disadvantages?*¹⁶

Da eine solche Diskussion in Abhängigkeit von u.a. der sozialen Herkunft der Schüler einer Lerngruppe zu persönlich werden kann, könnte der Gesprächsimpuls hier stattdessen auch lauten:

- *What do you think are the advantages and disadvantages of studying at a university like the University of Oxford?*

Zur Ergänzung dieser Diskussion könnte ein kurzer Ausschnitt aus einem Artikel der amerikanischen Zeitschrift *The Atlantic* herangezogen werden, der am 5. Oktober 2015 veröffentlicht wurde und die Frage aufwirft: „Is It Fairer to Remove Alma Maters From Job Applications?“¹⁷. In dem Artikel wird das Vorhaben der Firma *Deloitte*, ein *professional service network*, thematisiert, bei Bewerbungen die Universität, an der die Kandidaten jeweils studiert haben, unkenntlich zu machen (ähnlich wie es hierzulande für Namen diskutiert wurde). Auch das schlechte Abschneiden der USA und der *United Kingdom* in der OECD-Studie in der Kategorie sozialer Mobilität wird im Artikel angesprochen, wozu sich bekanntermaßen ebenfalls eine Parallele zu Deutschland ziehen ließe. Doch auch hier ist selbstverständlich Vorsicht geboten, um Schülern nicht zu nahe zu treten. Der Textausschnitt

¹⁶ Hier könnten ggf. zusätzlich Textbausteine aus dem Transkript (*to see the world and adjust to an entirely new environment, low moments, anxiety*) wieder aufgegriffen werden.

¹⁷ <http://www.theatlantic.com/business/archive/2015/10/deloitte-uk-hiring-elitism-inequality/408352/>.

mit zwei Verständnisfragen und einem Diskussionsimpuls befindet sich im Anhang 3.

Um der Hör(seh)verstehensaufgabe einen Rahmen zu geben, sollte die Schlüsselaufgabe wieder an den eingangs gehörten bzw. gesehenen Videoblog in Form einer kreativen Schreibaufgabe anknüpfen:

• *Imagine you are an American student. You applied for a scholarship at the University of Oxford, but you were not accepted and, being an overseas student, you cannot afford the tuition fee either. Write an e-mail to her commenting on her videoblog.*

Da die junge Frau in dem Videoblog auf derselben Webseite anbietet: „If you have any questions about studying abroad, I am more than happy to answer them and share my opinions with you!“ und hierbei auch ihre persönliche E-Mail-Adresse angibt: “Feel free to comment down below, or, if you wish to keep the questions private, email me at ...”, muss diese Schreibaufgabe nicht notwendigerweise eine Simulation sein, wobei im Falle eines tatsächlichen Versendens einer Mail die Schüler natürlich als sie selbst schreiben würden. Daher ist auch hier abzuwägen zwischen der Gefahr, Schüler möglicherweise zu nahe zu treten, und der Aussicht, eine Antwort von der – offensichtlich schreib- und *post*-freudigen – Amerikanerin zu erhalten.

Literatur

- Bär, Marcus (2010): Motivation durch Interkomprehensionsunterricht – empirisch geprüft. In: Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*. Tübingen: Narr, 281-290.
- Buck, Gary (2001): *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dretzke, Burkhard (1998): *Modern British and American English Pronunciation*. Paderborn: Schöningh.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2004): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt/M.: Lang.
- KMK (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf.
- Martinez, Hélène & Schröder-Sura, Anna (2011): Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: Ein Instrument zur Förderung mehrsprachiger Aneignungskompetenz. In: *Die Neueren Sprachen. Jahrbuch des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen*, 66-81.
- Meißner, Franz-Joseph (2010): Hörverstehen. In: Meißner, Franz-Joseph & Tesch, Bernd (Hrsg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 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*. GiF: on 2. (kostenloser Download
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-93728>).
- Meißner, Franz-Joseph & Burk, Heike (2001): Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12/1, 63-102.
- RePA (2010): Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; De Pietro, Jean-François; Lörincz, Ildiko; Meißner, Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna; Noguero, Artur & Molinié, Muriel (2009): *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. 2 – Juillet 2007.

- (Mai 2010). Graz: CELV / Strasburg: Europarat.
<http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx>.
- Targonska, Joanna (2004): Zur Nutzung der Englischkenntnisse beim Erwerb des deutschen Wortschatzes. Eine empirische Untersuchung bei polnischen Schülern. In: Hufeisen & Marx (Hrsg.), 117-136.
- Thaler, Engelbert (2007): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/4, 12-17.
- Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin: Cornelsen.
- Thaler, Engelbert (2014): *Teaching English with Films*. Paderborn: Schöningh.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz-Verlag, 17-31.

Anhang 1: Transkript zum HVS-Text

1 Hey friends of the today's video, I thought I would share with you all a
2 reflection on my study abroad experience. So if you don't know already, I've
3 actually spent the last nine months in England, specifically in Oxford and my
4 time here is now coming to a close and I've been getting all **introspective**
5 and reflective and I thought I would just share my **musings** and thoughts with
6 you all. So, if you'd like to hear about my study abroad experience, then
7 please keep watching.

8 So my study abroad journey actually began at the beginning of 2014. I
9 believe it was in January and at that time, I had been selected by my home
10 university to attend Oxford University for the 2014/2015 school year on a full
11 scholarship. That just sounds so unreal and I never thought that I would
12 actually be picked from amongst all of the applicants to go and I was
13 completely, completely shocked when I was selected. I've never won the
14 lottery, but it felt as if I had and it was shocking but wonderful and such a
15 great opportunity and so, fast forward then to September of 2014 and I found
16 myself on a **rear end flattening** eleven-hour flight to Oxford to attend one of
17 the greatest universities in the whole world.

18 I had no idea what to expect beyond the fact that I knew it was going to be
19 probably the most academic, **rigorous** year of my entire academic career, but
20 what I didn't know was that this was going to be one of the greatest school
21 years of my life. Even though this was a really challenging study abroad
22 experience, simply because the academics were just on another level. I mean,
23 it's Oxford University, come on, what did I possibly expect. But, honestly,
24 beyond my tutorials, beyond my essays which I wrote 36 of, by the way, my

25 brain still hurts just thinking about that, my experience went so far beyond
26 academics.

27 I was able to travel to other countries that I never thought I would see. First,
28 there was Denmark, then Belgium, then the Netherlands and my personal
29 favorite was Italy. And in a few days, I will also be going to Paris before I
30 head home. I also joined the Oxford Union and I had the fabulous
31 opportunity to listen and learn from people like Scooter Braun who manages
32 Ariana Grande and Justin Bieber, so Ian McKellen, who is of course from
33 Lord of the Rings, Nick Jonas from the Jonas Brothers, RJ Mitte who you
34 may know as Flynn from Breaking Bad, Buzz Aldrin who is the second man
35 to walk on the moon, Hilary Swank from Million Dollar Baby and Bill
36 Murray, the comedian and political satirist. I also experienced my first
37 snowfall which may seem **anticlimactic** but I'm from California, so it really
38 never snows.

39 And when I was studying and doing schoolwork which was honestly most of
40 the time, I got to study in some of the most beautiful libraries I had ever seen
41 in my life. I mean, the architecture here is just truly **unparalleled** and unlike
42 anything I've ever lived in before. But what was truly most important to me
43 was that I met some bright, intelligent, fascinating people from all over the
44 world who were studying abroad here just like me. And for the first time in
45 years, I made some really great friends.

46 There were low moments of course. I honestly experienced periods of
47 depression as well as anxiety and really high stress but I gloss over these
48 lows, not because they were insignificant or they didn't really impact me,
49 because they definitely did, but because they absolutely pale in comparison to
50 the highs I experienced while I was here. I am so grateful for this experience,

51 for the academic and personal growth it afforded me with as well as for just
52 the eye-opening experience of being able to see the world and adjust to an
53 entirely new environment. I'd never thought my junior year would **pan out**
54 like this, but now, I couldn't imagine spending it any other way. I just feel
55 really lucky.

<https://www.youtube.com/watch?v=EFn3-cAn6C8>

Anhang 2: Zusätzliche Webseiten und Rechercheaufträge

Post-listening/viewing activities (inhaltsbezogenes Hör(seh)verstehen):

Zusätzliche Webseiten und Rechercheaufträge

1. In groups of 3 to 4, see www.justaupairs.co.uk/ and find out about:

- application and requirements
- working time and financial support
- the information families have to provide in an application form
- What exactly is a “nanny”?

2. Could you imagine working as an au pair in the UK after school? Why (not)?

Discuss your findings.

3. Present the results of your research and discussion to the other groups.

1. In groups of 3 to 4, see www.bbc.co.uk/careers/work-experience and find out about:

- application
- locations
- types (categories) of work experience
- What is an ‘ideal applicant’ for an internship at a TV station in London like?

2. Could you imagine applying for an internship at the BBC (or any other internship) after school? Why (not)?

Discuss your findings.

3. Present the results of your research and discussion to the other groups.

Anhang 3: Ausschnitt aus einem Artikel von *The Atlantic*

Business

Is It Fairer to Remove Alma Maters from Job Applications?

At its UK offices, Deloitte* will hide the name of a job candidate's university in hopes of curbing recruiters' biases.



Bourree Lam, Oct 5, 2015

Last week, I wrote about EY UK (formerly Ernst & Young*) scrapping their requirement that new hires have to have college degrees and baseline grades. Now, Deloitte UK is moving to change its hiring standards as well — by hiding what institution a candidate graduated from in order to prevent bias against people from non-elite backgrounds. According to a statement, the British arm of the company is tackling “unconscious bias” that happens during interviews.

“Improving social mobility is one of the UK’s biggest challenges,” says David Sproul, the senior partner and chief executive of Deloitte UK. “For us, there is also a clear business imperative to get this right. In order to provide

the best possible service and make an impact with our clients, we need to hire people who think and innovate differently, come from a variety of backgrounds, and bring a range of perspectives and experience into the firm.”

Many in both England and the U.S. are concerned about a lack of social mobility in their countries, meaning that those born poor or working-class have little likelihood of moving up economically. A study by the British government last year reported that of those who held the 4,000 top jobs in the country, a disproportionate percent had graduated from a private university. The report concluded that Britain is “deeply elitist.” The OECD* ranks the UK and the U.S. pretty low in terms of social mobility.

* *Deloitte* and *Ernst & Young* are professional services networks providing, e.g., financial advisory services.

* *OECD = The Organisation for Economic Co-operation and Development*

The mission of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) is to promote policies that will improve the economic and social well-being of people around the world.

Comprehension:

1. What does the author mean by “unconscious bias that happens during [job] interviews”?
2. What is “a lack of social mobility”?

Discussion:

3. Do you think that hiding the name of a job candidate's university will improve the situation?

Sources:

<http://www.theatlantic.com/business/archive/2015/10/deloitte-uk-hiring-elitism-inequality/408352/>

<https://de.wikipedia.org/wiki/Deloitte>

<https://en.wikipedia.org/wiki/Deloitte>

<http://www.oecd.org/about/>

<http://www.oecd.org/unitedkingdom/41528630.pdf>

<http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/44582910.pdf>

Hörverstehen im Spanischunterricht – *Los gitanos en la radio*

Erwin Klein / Judith Wilneder / Christina Wolfgarten
(Aachen)

Die folgenden Ausführungen verfolgen das Ziel, Erkenntnisse der aktuellen Fremdsprachendidaktik und die methodischen Anforderungen des nordrhein-westfälischen Kernlehrplans sowie die derzeitigen inhaltlichen Vorgaben des Zentralabiturs gleichermaßen zu berücksichtigen und in einer Unterrichtsreihe umzusetzen. Deshalb wird nach einem Überblick über den aktuellen Forschungsstand und die ministeriellen Vorgaben die funktionale kommunikative Teilkompetenz des Hörverstehens mit der Thematik Andalucía en el siglo XXI: El pueblo gitano: cultura y situación social verknüpft. Da bei der Verwendung von Radiosendungen des öffentlichen Rundfunks häufig mit Podcasts gearbeitet wird, soll auch über die damit verbundenen technischen und rechtlichen Möglichkeiten und Grenzen gesprochen werden.¹

Schlüsselbegriffe: Hörverstehen, Podcast, Recherche, Audiomaterial, Kernlehrplan, Strategietraining, Gitanos, Andalusien

¹ Der Beitrag ist die erheblich überarbeitete Fassung eines zuvor veröffentlichten Aufsatzes.

1. Die Bedeutung des Hörverstehens in der aktuellen Fachdidaktik

„Wer ‚Kommunikation‘ sagt, meint zumeist Mündlichkeit und damit Hörverstehen“, so Franz-Joseph Meißner zur Eröffnung des Kapitels *Hörverstehen* in dem von ihm 2010 zusammen mit Bernd Tesch herausgegebenen lesenswerten Buch *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten* (Meißner & Tesch 2010: 72). Tesch bemerkt unter Verweis auf Kallenbach (1996):

„Manche Lernende, die sich relativ zielsicher auf das vertraute Gleis ‚Lesen plus Schreiben‘ in der Fremdsprache einstellen konnten, werden nun auch vermehrt das Prüfungsniveau Hören und Sprechen bewältigen müssen. Seit jeher vertreten nicht nur Schülerinnen und Schüler die Meinung, dass dies im Fremdsprachenunterricht häufig zu kurz komme [...]“ (Tesch 2014, 24)

Adelheid Schumann (2009) geht es darum, die mit der kommunikativen Wende der 1970er Jahre verbundene Hinwendung zum Lerner und seinen Lernzielen weiterzuentwickeln; so wie dies auch der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER 2001) getan hat. Dieser unterteilt die funktional-kommunikativen Kompetenzen in sechs „Niveau-Stufen“ (von A 1 bis C 2) mit mehr oder minder eindeutigen Deskriptoren. Die Lexik, Phonetik und Grammatik umfassenden Ressourcen stellen die linguale Grundlagen für verbale Kommunikation (vgl. Meißner & Tesch 2010: 17/18). Hör- und Hörsehverstehen werden im GER gebündelt mit Sprechen als integrative Kompetenz bezeichnet. Dem Sprachmitteln teilt der GER ähnlich wie der Text- und Medienkompetenz den Status einer jeweils eigenen Kompetenz zu. Dabei setzen beide die Kompetenzen von Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben voraus.

Der sich an den Bildungsstandards der KMK orientierende Kernlehrplan Nordrhein-Westfalens entfaltet seit dem Schuljahr 2014/15 (MfSW 2013, 149) für die gymnasiale Oberstufe fünf Kompetenzbereiche:

- die funktionale kommunikative Kompetenz,
- die interkulturelle kommunikative Kompetenz,
- die Text- und Medienkompetenz,
- die Sprachlernkompetenz
- die Sprachbewusstheit.

Zu den funktional-kommunikativen Kompetenzen, also auch dem Hörverstehen, und ihrer Förderung wird zu bedenken gegeben:

„Kompetenzen werden im Fremdsprachenunterricht nicht einzeln und isoliert erworben, sondern in wechselnden und thematisch-inhaltlich miteinander verknüpften komplexen Kontexten. In anspruchsvollen anwendungsbezogenen Lernarrangements, die sich auf die vielfältigen Lebensbereiche und Kontexte des Faches beziehen, erweitern und vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihre interkulturelle Handlungskompetenz.“ (S.15)

Doch was bedeutet Hörverstehen eigentlich praktisch, wie funktioniert es? – Dazu bemerkt Meißner (2006, 240-282):

Hörverstehen gilt in psycholinguistischer Sicht als ein Prozess, in dem lautliche Verbaldaten mit einer sinngebenden Aktivität verbunden werden.

Hörverstehen geschieht, indem in Bruchteilen von Sekunden einander ergänzende, komplexe und parallele Prozesse auf ein Lautkontinuum, die sog. *cadena hablada*, zugreifen. Dabei unterscheidet die Literatur zwischen *bottom up*- und *top down*-Aktivitäten. *Bottom up* werden akustische Merkmale aus dem Lautkontinuum heraus extrahiert und auf Sprachzeichen (Lexeme und Morpheme) und deren Inhalte (Themen) gebracht. Dies erfolgt über einen Abgleich erkannter Merkmale mit im mentalen Lexikon

gespeicherten Formen, Bedeutungen, syntaktischen, phonologischen, paradigmatischen und kulturellen Mustern. Zugleich unterstützen *top down*-Prozesse in Gestalt von Plausibilitätsproben die lautliche Identifikation und die Sinn- und Textkonstruktion. Die aktivierten Ressourcen betreffen aufgrund der Doppelseitigkeit sprachlicher Zeichen neben diesen selbst Wissen zu Themen, Kontexten, Sprechsituationen, Redeabsichten und Sprechkonventionen. Da menschliches Handeln immer eine Um zu-Struktur hat, ist gerade auch beim fremdsprachlichen Hörverstehen die Mobilisierung volitionaler Ressourcen notwendig.

Der Vorgang der hörbasierten Sinnkonstruktion ähnelt Prozessen, die auch beim Lesen greifen; allerdings findet Hören immer innerhalb eines engen Zeitfensters statt.

Auch die Didaktik des Hör- und Hörsehverstehens betont, dass *tareas pre-auditivas* die Sinnkonstruktion erleichtern (Meißner & Tesch 2010: 82-84; Schuman 2009: 189-191; Sommerfeld, 2011: 58-60). Ob und inwiefern diese unterrichtsmethodisch legitime Herangehensweise dem Hörvorgang in authentischen Situationen entspricht, steht auf einem anderen Blatt.

Wie Meißner in Anlehnung an de Bot ausführt (2010: 76f), durchläuft der aszendierende Verarbeitungsprozess grob vier Etappen:

1. Aktivierung der Höraufmerksamkeit und Übernahme einer Hörerrolle;
2. Segmentierung der *cadena hablada*;
3. phonologische Identifikation von Morphemen, Lexemen und syntaktischen Strukturen und deren Überprüfung auf Plausibilität;
4. Konstruktion der Botschaft des Textes im Hinblick auf Details und/oder dessen Gesamtaussage im Wechselspiel mit Plausibilitätsproben.

Sowohl ascendierende als auch deszendierende Verarbeitungsprozesse lassen sich nicht immer eindeutig voneinander abgrenzen, da sie vielfach ineinandergreifen. Betroffen sind stets ein Mix von Ressourcen zu Welt-, Sprach- sowie inter- und zielkulturellem Diskurskonventionswissen. Die Literatur betont mit Blick auf Saussures gängige Beschreibung des sprachlichen Zeichens als aus *signifiant* und *signifié* komponiert die so genannte *CCP*, also die *charge culturelle partagée*.² Kulturspezifisch bedeutet z.B. *Karwoche* in Deutschland nicht das gleiche wie *semana santa* in Spanien. In islamischen Gesellschaften ist die Rolle der Frau (*mujer*, *femme* usw.) oft eine andere als in westlichen christlichen bzw. sekularisierten Kulturen. Solche Beispiele zeigen, dass interkulturelle Unterschiede zu thematisieren sind, um die Schülerinnen und Schüler für das Verständnis oder gar die Teilhabe an der Zielkultur auszurüsten.³ Gleichmaßen sind wiederum volitionale Ressourcen zu mobilisieren: das Hörverstehen-Wollen, der Wunsch, die spanischsprachige Zielkultur zu verstehen, Fremdes aushalten zu wollen und anderes mehr.

Was nun die Förderung des Hörverstehens anbelangt, so gilt es auch hier, von einfachen zu komplexen Aufgaben fortzuschreiten. Dabei ist nie aus den Augen zu verlieren, auch die lautlich-materielle Seite der sprachlichen Zeichen (die Ebene der Signifikanten bzw. die *cadena hablada* in ihrer lautlichen Qualität) angemessen zu berücksichtigen. Denn Hörverstehen beginnt immer *bottom up*, bei der Wahrnehmung und Identifikation sprachlicher Zeichen (Laute und Lautkombinationen) in einem

² Jamet: (2007): « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP » (109-151).

³ Dass hierbei auch Schemata eine wichtige Rolle spielen, versteht sich von selbst und wird beispielsweise bei Aufgaben vor dem Hörverstehen nutzbar gemacht.

Lautkontinuum. Zu oft zielen Übungen sogleich auf die Inhaltsseite ab. Dies ist nachvollziehbar, da wir vom muttersprachlichen Hören her gewöhnt sind, Sprache als Transportmedium für Inhalte aufzufassen und die Verarbeitung der lautlichen Ebene nicht bewusstseinspflichtig ist und automatisiert abläuft. Dies hat auch seinen Sinn: Denn es entstehen hierdurch Entlastungseffekte für die mentale Verarbeitung der inhaltlichen Seite der Botschaft. In Sprachen, die mit einer weniger hohen und breiten Kompetenz beherrscht werden (wie eben Fremdsprachen), ist dies viel weniger der Fall.

Das Grundschema von sprachformbezogenen, leicht anwendbaren und überprüfbaren HV-Übungen ist einfach: Das stumme Nachsprechen der gehörten Lautkette in der Reichweite des echotischen Gedächtnisses (*shadowing*) gilt als die unmittelbarste Kontrollmöglichkeit der identifizierten Laute, Was nicht nachsprechbar ist, wurde auch nicht verstanden.

Können Lerner das Lautkontinuum nicht segmentieren und die einzelnen Elemente abrufen, so hören sie es ein zweites, ein drittes und ggf. ein weiteres Mal. Gelingt es ihnen, Signifikanten zu identifizieren, die sie inhaltlich nicht verstehen, so schlagen sie im Wörterbuch nach. Solche Übungen fördern natürlich „die (...) Fähigkeit des phonetischen Diskriminierens, des lexikalischen und grammatikalischen Segmentierens und des Semantisierens des Gehörten“ (Schumann 2009:189) und darüber hinaus die Wörterbuchbenutzungs- und Sprachlernkompetenz. Im fortgeschrittenen Spanischunterricht können die Aufgaben ergänzt werden durch den Auftrag des Heraushörens von Varietätsmerkmalen (Dia-, Sozio-, Idiolekte), z. B. des Andalusischen, des Kubanischen, des *lenguaje juvenil* usw.

Zum Erwerb zielführender Strategien für das inhaltliche Hörverstehen ist nach Steveker bedeutsam, dass die Schülerinnen und Schüler Folgendes lernen:

- „auf der Basis von Weltwissen intelligent raten“;
- „Stolpersteine überhören, indem sie sich auf Verstandenes konzentrieren und es zu Sinnzusammenhängen kombinieren“;
- den Sinnentwurf durch das Auffinden von *bottom up* erschlossenen akustischen und visuellen Informationen (Merkmale) bestätigen;
- Kontexte und Sprechsituationen auf die Absichten der Sprecher hin erschließen sowie
- in Dialogen Floskeln der „Vergewisserung/Nachfrage/Bitte um Wiederholung“ erkennen (und benutzen) (siehe Sommerfeldt: 59f.).⁴

⁴ Um Redundanzen innerhalb des Bandes zu vermeiden, sei, was die Schritte der vorpädagogischen Analyse angeht, auf den Beitrag von Steffi Morkötter verwiesen.

2. Ein Radio-Podcast zu *la situación social y cultural de los gitanos en Andalucía* im Spanischunterricht

Das folgende Unterrichtsvorhaben beruht auf Audiomaterial aus dem Radio, welches in Form von Podcasts veröffentlicht wurde. Der Internetnutzer kann es auf seinen PC oder Smartphone herunterladen, sodass es ihm jederzeit und allerorts zur Verfügung steht. Als Lehrer kann man es in der Schule nutzen und mit einem Laptop oder Smartphone wiedergeben, welches an ein entsprechendes Endgerät angeschlossen ist, z.B. einen Beamer oder Lautsprecher.

2.1. Der Begriff Podcast

Ein Podcast ist eine Audio- oder Videodatei, die wie ein klassischer Radio- oder Fernsehbeitrag redaktionell gestaltet ist und von einem öffentlichen oder privaten Anbieter meist kostenlos im Internet bereitgestellt wird, sodass der Konsument es wie oben beschrieben zeitunabhängig nutzen kann.⁵

Bei dieser Bezeichnung handelt es sich um ein sogenanntes Kofferwort, das sich aus zwei Begriffen zusammensetzt. An erster Stelle steht das englische Wort *pod*, übersetzt „Kapsel“. Diese Bezeichnung verweist auf ein tragbares digitales Abspielgerät, das audiovisuelle Mediendateien auf geringstem Raum (wie in einer Kapsel) speichern und zur Wiedergabe über Lautsprecher oder Kopfhörer bereitstellen kann und das seit 2002 serienmäßig produziert und vermarktet wird.⁶ Der zweite Teil des Begriffs leitet sich von *broadcasting*, dem englischen Wort für Rundfunk, ab und meint die

⁵ Vgl.: <http://wiki.podcast.de> oder <https://online.gema.de/lipo/produkte/podcast/index.hsp>, zuletzt eingesehen am 25. 07.2014.

⁶ Vgl.: <http://de.wikipedia.org/wiki/IPod>, zuletzt eingesehen am 27.07.2014.

Übertragung von Informationen oder Daten an die Teilnehmer eines Nachrichtennetzes.

2.2. Bezugsmöglichkeiten von Podcasts

Die meisten Internetseiten verfügen heutzutage über integrierte Audio-Player, die man per Mausclick einschaltet, um den Beitrag zu hören.

Mittlerweile bieten auch immer mehr Blogportale, wie beispielsweise Wordpress, das rechtlich zulässige Herunterladen von Audio- oder Videodateien in Form vom Podcasts mithilfe kleiner Software-Module, sogenannter plug-ins, an.⁷

Die Produktion von Podcasts bei Radio- oder Fernsehsendern folgt in der Regel einem festgelegten Programmschema. Das heißt, die einzelnen Sendungen erscheinen in regelmäßigen Abständen, zum Beispiel täglich oder wöchentlich. Bei Podcasts, die von Privatpersonen veröffentlicht werden, liegt meistens keine derartige Struktur zugrunde, und die Veröffentlichung erfolgt in unregelmäßigen Abständen und häufig nur als Einzelveröffentlichung oder in kurzfristigen Serien (vgl. Sauer, 2010, 45).

Der Internetnutzer kann sich diese Sendungen mithilfe zuvor installierter Software⁸ einzeln manuell auf seinen Computer oder sein Smartphone herunterladen. Er kann sich die Sendungen bestimmter Programme, welche

⁷ siehe: www.podcast.es : ¿Cómo se escucha un podcast?, zuletzt eingesehen am 28.07.2014

⁸ Rundfunksender stellen inzwischen meist eine eigene Technik zum Herunterladen ihrer Podcasts bereit, die eine vorinstallierte Software überflüssig machen. Für Smartphones gibt es entsprechende Apps. Ansonsten besteht die Möglichkeit des Abonnements z.B. über *itunes*, einem Produkt des Unternehmens Apple, das im Internet kostenlos zur Verfügung steht und nach der Installation auf dem Computer zuhause die entsprechenden Dateien auch für die Nutzer von Endgeräten anderer Hersteller bereitstellt. Mit derartigen Programmen kann man die Dateien auch gleich abspielen. Hierzu auch: Dorok (2006: 2).

als Audio- oder Videodateien regelmäßig an einer bestimmten Stelle einer Webseite hinterlegt werden, aber auch abonnieren, sodass er keine Folge mehr verpasst. Dies ermöglicht z.B. das sogenannte RSS-Format (Really Simple Syndication).⁹

Es gibt im Internet darüber hinaus spezielle Podcast-Verzeichnisse, wie z.B. *iTunes*, *podcast.de*, *podster.de*, *podcharts.de* oder für den spanischsprachigen Bereich *ivoox.com* *podcast.es*. Sämtliche im Netz vorhandene Podcasts werden hier wie in einer Bibliothek gesammelt, thematisch kategorisiert oder in aktuellen Hitlisten vorsortiert. Solche Verzeichnisse, die – wie z.B. *podcastpickle.com* – zum Teil auch international angelegt sind, erleichtern das Stöbern oder auch eine zielgerichtete Recherche (vgl. Dorok, 2010: 2). Derartige Portale verfügen natürlich auch immer über eine interne Suchmaschine.

2.3. Podcasts versus Facebook & Co.

Mittlerweile bieten übrigens immer mehr Internetportale, bei denen audiovisuelle Daten veröffentlicht werden, wie z.B. YouTube, Facebook oder Twitter die Möglichkeit an, bestimmten *Kanälen* zu folgen, die von Institutionen oder Privatleuten eingerichtet und gespeist werden, d.h. die dort veröffentlichten Mediendateien im Abonnement zu beziehen. Im Unterschied zu den an dieser Stelle behandelten Podcasts sind diese Dateien zwar zum

⁹ Das ist eine Technik, die in dem Moment aktiv wird, in dem auf der entsprechenden Seite, an die das Programm gekoppelt ist, etwas verändert wird. Der Abonnent wird dann sogleich über diese Veränderung informiert.

Das RSS-Format ist an einem bestimmten Logo oder Darstellungssymbol zu erkennen: einem kleinen orangen Quadrat mit abgerundeten Ecken und einem weißen Punkt in der linken unteren Ecke, welcher zwei jeweils durch ein Viertel von einem Kreis angedeutete Wellen aussendet; vgl. auch Bernick (2010: 153).

Konsum ad hoc im Internet gedacht, nicht aber zum Herunterladen auf den eigenen PC.¹⁰

Heruntergeladene Podcasts sind demgegenüber auch ohne Internetverbindung jederzeit offline zu empfangen. Was den Einsatz von Audio- oder Videomaterial im Unterricht angeht, stellen die Unabhängigkeit vom störungsfreien Funktionieren der zur Verfügung stehenden Leitungen und die damit einhergehende weitaus größere Planungssicherheit beim Abspielen zuvor gespeicherter Podcasts natürlich einen entscheidenden Vorteil dar.

2.4. Die rechtliche Seite des Podcast-Einsatzes im Unterricht

Das Herunterladen von Dateien, die bei Facebook oder YouTube veröffentlicht werden, ist rechtlich grundsätzlich nicht zulässig. Deswegen findet man auf den Seiten dieser Anbieter auch keine mitgelieferte Funktion für einen Download der dort vorhandenen Dateien.

Podcasts dagegen dürfen zur privaten Nutzung heruntergeladen werden. Etwas anderes als eine ausschließlich private Nutzung ist es jedoch, diese Beiträge im Klassenraum abzuspielen. Und obwohl der Gesetzgeber in den letzten Jahrzehnten immer wieder bestätigt hat, dass die Wiedergabe von Tonträgern im Unterricht einer Klasse als nicht-öffentlich anzusehen ist und damit urheberrechtsfrei,¹¹ sodass eine gekaufte CD oder DVD also im Klassenraum abgespielt werden darf, verhält es sich im Falle des Abspielens von Podcasts anders. Denn hier geht es rechtlich nicht nur um das Abspielen

¹⁰ Hierzu findet man im Netz zwar auch entsprechende Software. Diese ist jedoch nicht genauso leicht zugänglich wie die Software zum Herunterladen von Podcasts. Außerdem bewegt man sich damit in einer rechtlichen Grau- bzw. verbotenen Zone.

¹¹ siehe §15 Absatz 3 UrhG, vgl auch Artikel der Rechtsredaktion von Lehrer-online: <http://www.lo-recht.de/fall-des-monats-06-06.php> (zuletzt eingesehen am 29.07.2014)

der Dateien im Klassenraum, sondern auch um ihre Aufzeichnung. Wenn die Lehrkraft zuhause oder in der Schule ein Podcast auf einen Tonträger lädt, handelt es sich dabei, genau wie bei einer selbst gebrannten CD, um eine digitale Vervielfältigung von Audio- oder Videodateien, die nicht rein privat, sondern zu Unterrichtszwecken genutzt werden soll. In diesem Falle wird es rechtlich kompliziert.

Die Internetplattform *Lehrer-Online* hat sich daher schon 2006 mit der Frage auseinandergesetzt, ob und inwiefern man Podcasts im Unterricht verwenden darf oder nicht, und ist zu folgendem Ergebnis gekommen:

Beim Abspeichern einzelner Podcast-Folgen oder einem Abonnement entstehen Vervielfältigungen, die nach den Vorschriften über den Unterrichtsgebrauch zu beurteilen sind. Wichtigste Einschränkung ist hier, dass nur kleine Teile eines Werkes oder Werke geringen Umfangs genutzt werden dürfen. Die Einhaltung dieser Beschränkung ist aus technischen Gründen bei Podcasts schwierig.

In diesem Zusammenhang ist allerdings auch zu beachten, dass die in den Nutzungsbedingungen vorgesehene Beschränkung auf den privaten Gebrauch vielfach nur dazu dienen dürfte eine kommerzielle Verwertung der Podcasts zu unterbinden und an den Fall des Einsatzes von Podcasts im schulischen Bereich vom Anbieter gar nicht gedacht wurde. Daher empfiehlt sich bei längeren Podcasts eine Nachfrage beim Anbieter, ob er die Speicherung auf den Computersystemen der Schule gestattet.

Unproblematisch ist dagegen der bloße Abruf eines Podcast durch die Lehrkraft selbst ebenso wie der bloße Abruf durch die Schülerinnen und Schüler. (...) Um rechtliche Unsicherheiten zu vermeiden, ist daher (...) zu raten, sich möglichst auf den Abruf eines Podcasts im Unterricht zu beschränken, das heißt die MP3-Dateien des Podcasts weder einzeln zu speichern noch per Podcatcher zu abonnieren – es sei denn, die Nutzungsbedingungen eines Podcasts gestatten ausdrücklich speziell schulische Nutzung oder nichtkommerzielle Nutzung insgesamt.¹²

¹² Siehe: <http://www.lo-recht.de/fall-des-monats-06-06.php> (zuletzt eingesehen am 29.07.2014)

Im Rahmen des Zitatrechts ist die Verwertung kleinerer Ausschnitte genau wie bei Textteilen aus Zeitungen und Büchern zwar zulässig, aber... Wie lang darf im Zweifelsfall ein solches Zitat sein?¹³ An dieser Stelle stößt die Lehrkraft erneut auf Unwägbarkeiten, und Unbehagen stellt sich ein. Das sicherste ist letztlich, sich die ausdrückliche Genehmigung des Urhebers einzuholen, bevor man Podcasts in der Schule abspielt oder gar im Rahmen von Unterrichtsmaterialien publiziert.

2.5. Möglichkeiten und Schwierigkeiten beim Konsumieren von Podcasts

Podcasting steht nicht in einem Verdrängungswettbewerb zum klassischen Rundfunk und Fernsehen, sondern macht dieses zeitlich und räumlich flexibler, wie die breite Angebotspalette zahlreicher offizieller Sendeanstalten beweist.

Außerdem stellen Podcasts, genau wie Weblogs, im Gegensatz zu den geläufigen Massenmedien ein sehr experimentell ausgerichtetes Instrument dar, mit dem immer neue Themenfelder oder Schwerpunkte erschlossen und sehr individuell ausgerichtet, arrangiert und geprägt werden können. Radiosender bieten dahingehend teilweise schon ein Zusatzangebot an Podcastingproduktionen an, welche gar nicht im Rundfunk, sondern ausschließlich im Internet veröffentlicht werden.¹⁴ Auf diese Weise werden auch ausgefallenerere Sparten abgedeckt und Nischen für Randthemen

¹³ siehe § 51 Urheberrecht, weiterführend: <http://www.internetrecht-rostock.de/zitatrecht.htm> (zuletzt eingesehen am 29.07.2014)

¹⁴ Solche Angebote findet man z.B. über die Webseite <http://www.radio.de> (zuletzt eingesehen am 30.07.2014)

geschaffen. Hinzu kommt eine riesige und ständig wachsende Dimension privat erstellter Aufnahmen.

Podcasts, die von Privatpersonen veröffentlicht werden, zeichnen sich oft durch eine unkonventionelle Sprache und inhaltliche Subjektivität aus. Sie sind in der Regel von persönlichen Interessen und Bedürfnissen geprägt (Dorok 2010: 29. Hier ist – gerade im Zusammenhang mit einer möglichen Nutzung für Unterrichtszwecke – auch zu beachten, dass oftmals eine eher geringe Aufnahmequalität vorliegt, teilweise auch mangelnde inhaltliche Relevanz oder gröbere sprachliche Verstöße, die eventuell einer Klärung bedürfen (Sauer 2010: 33).

Insgesamt verändert sich auf diese Weise allmählich die Medienlandschaft. Im Zuge eines gesellschaftlichen Wandels, der den Einzelpersonen zunehmende Flexibilität und Mobilität abverlangt, kam es zur Entwicklung des Web 2.0, in dem die Konsumenten ihre passive Rolle allmählich aufgeben und immer aktiver an der Weiterentwicklung von Informationsübertragung und öffentlicher Kommunikation mitwirken.

Was zunächst unspektakulär klingt, könnte Teil einer Medienrevolution sein, die uns weg vom Diktat der Rundfunkanstalten und Musikindustrie führt und letztlich eine Demokratisierung des auditiven Publikationsbetriebes heraufbeschwört (van Aaken 2005: 9).

Fülle und Vielfalt machen das Podcast-Angebot im Internet allerdings sehr unübersichtlich. Dieser Umstand verlangt vom Konsumenten ein selbstständiges und zielgerichtetes Verhalten bei der Recherche und Auswahl vorhandener Beiträge. Anders als der Radiohörer, der beispielweise zum Frühstück einfach auf einen Knopf drückt, sich danach allenfalls noch einen bestimmten Sender aussucht und der Dinge harret, die ihm präsentiert werden,

oder als der TV-Löwe, der sich vom dargebotenen Fernsehprogramm berieseln lässt und dessen einzige Gestaltungsmöglichkeit des Abendprogramms darin besteht, die Fernbedienung zu betätigen, muss sich der sogenannte *Client* von Podcasts sein Programm selbst zusammensuchen und auf seinem Endgerät individuell sortieren.

Die Nutzung erfordert ein hohes Maß an Eigeninitiative und Durchhaltevermögen, und gerade unerfahrene Internetnutzer sind schnell überfordert. Zwar helfen die bereits erwähnten Verzeichnisse bei der Recherche, dennoch kostet dieser Arbeitsprozess Mühe und verschlingt in jedem Falle enorm viel Zeit.¹⁵

2.6. Das Aufbereitung und Abrufen von Podcasts für Unterrichtszwecke

Podcasts sind in der Regel von sehr unterschiedlicher Länge. Da in der Schule nur begrenzt Unterrichtszeit zur Verfügung steht und das Aufnahmevermögen der Schülerinnen und Schüler nicht überlastet werden sollte, verbietet es sich praktisch von selbst, z.B. eine Radiosendung von 30 Minuten Länge in der Klasse an einem Stück zu hören.

Man könnte sich also darauf beschränken, nur sehr kurze Podcasts für den Unterricht auszusuchen. Bei der Recherche sind Dateigröße oder die Beitragslänge sehr einfach zu überblickende und leicht filterbare Auswahlkriterien, was die Suche nach geeigneten Podcasts durchaus

¹⁵ Bei einer zusammenfassenden Betrachtung des sozialen Hintergrunds der Podcast-Nutzer spiegelt sich dieser relativ hohe Anspruch wider: der Großteil der Podcast-Nutzer verfügt über einen hohen Bildungsabschluss, studiert und/oder ist erwerbstätig oder selbstständig. Hierzu genauer: Sauer (2010: 42 und 48 f.).

erleichtern oder zumindest abkürzen kann. Und bei vielen Themen wird man durchaus fündig.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Sendung zu portionieren, sodass sie in einer Folge kleinerer Abschnitte im Unterricht rezipiert wird.

Gegebenenfalls verwertet man den Beitrag auch nicht in seiner vollen Länge, sondern nur einen kleineren Ausschnitt daraus. Um sich ein zeitraubendes, stressiges und unprofessionell wirkendes „Spulen“ oder jedenfalls die Suche nach der passenden Einsatzstelle zu ersparen, bietet es sich an, die ausgewählte Datei vorher entsprechend zurechtzuschneiden. Das kann man mit analogem Audiomaterial ähnlich machen wie mit Text auf Papier. Früher hatte man Tonbänder, die mit der Schere geschnitten wurden, heute wird das digital erledigt. Das entsprechende Werkzeug hierfür ist eine Software zur Bearbeitung von Audio- oder Videodateien. Hier ist die Auswahl groß. Es gibt sehr professionelle und trotzdem benutzerfreundliche Programme, die allerdings auch recht kostspielig sein können.¹⁶ Daneben sind aber auch recht günstige und kostenlose Programme auf dem Markt, die für unseren Bedarf völlig ausreichen.¹⁷ An dieser Stelle sei besonders das frei zugängliche Programm *Audacity* erwähnt,¹⁸ das im Wesentlichen genauso viele Möglichkeiten bietet wie andere professionelle Programme und relativ leicht

¹⁶ Wie z.B. das Programm *Premiere* von der Firma Adobe oder *Camtasia*

¹⁷ Wir haben unsere Audiodateien mit dem *Nero Wave Editor* bearbeitet, weil uns die farbige und sehr deutliche Darstellung bei der Arbeit sehr entgegenkam. Hierbei kommt es zuweilen auf eine schnelle Reaktionsfähigkeit an, die ein ungeübter Laie nicht unbedingt hat.

¹⁸ Man kann es sich im Internet herunterladen und auf dem eigenen Rechner installieren. Um sich vor Viren zu schützen, sollte man darauf achten, dass man nur Software von „sicheren“, d.h. geprüften Anbietern übernimmt, die bei der *google*-Suche z.B. mit einem grünen Punkt gekennzeichnet sind. *Chip.de* ist beispielsweise ein sehr bekannter sicherer Softwareanbieter.

zu verstehen und zu bedienen ist. Man kann damit zum Beispiel den ausgewählten Arbeitsbereich ein- und auszoomen, schneiden, kopieren, einfügen, Pausen künstlich einschieben, Beiträge ein- oder ausblenden, das Abspieltempo verändern, sodass auch der Hörtext schneller oder langsamer wird, die Lautstärke erhöhen oder vermindern, um ein von der ursprünglichen Aufnahmequalität sehr leises Podcast für das Abspielen in einem größeren Klassenraum tauglich zu machen, damit der Beitrag auch auf den hinteren Plätzen problemlos wahrgenommen werden kann, usw..

Wichtig ist, darauf zu achten, dass die fertig bearbeitete Datei im mp3-Format auf CD, Stick, Smartphone oder mp3-Player abgespeichert wird, damit sie extern abgespielt werden kann. Außerdem muss man wissen, dass nicht alle tragbaren Abspielgeräte, die in den Schulen zur Verfügung stehen, das mp3-Format von einer CD lesen können. Das ist im Vorfeld zu prüfen. Die meisten mp3-tauglichen Geräte haben übrigens auch einen Eingang für einen Stick. Das ist ein relativ sicheres Erkennungszeichen für mp3-Tauglichkeit. Steht kein entsprechendes Gerät zur Verfügung, welches das mp3-Format liest, braucht man eine Aufnahme im Audio-Format. Diese Dateien sind wesentlich größer und werden von jedem Endgerät erkannt. Man kann die bearbeiteten Hörtexte mit der oben beschriebenen Software auch in solche Audioformate durch entsprechendes Abspeichern konvertieren¹⁹ und damit sicherstellen, dass man auch mit älteren Geräten darauf zugreifen kann.

Die bis hierhin dargestellten Möglichkeiten der Manipulation des Originalmaterials zu dessen Aufbereitung für den Unterricht fallen aus

¹⁹ Gängige Audioformate sind z.B.: wav-Dateien, aac-Dateien oder M4a –Dateien.

rechtlicher Sicht wiederum unter die Bestimmungen „Schutz des Urheberrechts“. Daher sollte man sich auch hierfür zur Sicherheit eine Genehmigung beim Autor oder dem entsprechenden Rundfunksender einholen. Private Autoren geben ihre Einwilligung erfahrungsgemäß übrigens gerne und zügig. Öffentliche Einrichtungen reagieren oft langsamer.

Insgesamt ist auch zu sagen, dass gerade die Auseinandersetzung mit der unbekanntem Technik, die Arbeit mit einer neuen Textsorte und einem relativ unbekanntem Medium anfänglich sehr verunsichernd sein kann und in jedem Falle viel Zeit raubt. Doch wenn erst einmal zwei bis drei Beiträge bearbeitet sind, stellt sich Routine ein. Dann geht es am Ende schneller, einen Hörbeitrag zu bearbeiten als sich am Kopierer einzureihen. Und wenn man zudem die praktischen und didaktischen Möglichkeiten betrachtet, die dieses Medium birgt, lohnt sich die Mühe doch (vgl. auch Bernick 2010, 159).

2.7. Podcasts hören im Spanischunterricht

Man kann Podcasts im Unterricht hören oder auch zusammen mit den Schülern produzieren. Auf die zweite Einsatzmöglichkeit, die sicherlich große Möglichkeiten für die Unterrichtsentwicklung bereitstellt, aber auch deutliche Nachteile hat, möchten wir an dieser Stelle nicht eingehen. Unser Anliegen ist vielmehr, Gebrauch und Nutzen von Podcasts im Zusammenhang mit einer Förderung des Hörverstehens zu untersuchen.

2.7.1. Das Potenzial beim Einsatz von Podcasts als Materialgrundlage für die Schulung des Hörverstehens

Zunächst ist festzuhalten, dass unsere Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit sehr viel Musik und Radiosendungen hören. Über einen längeren

Zeitraum hinweg war der mp3-Player ihr ständiger Begleiter. Er wird mittlerweile durch das Smartphone ersetzt, eine noch sehr viel kompaktere Variante der Ausstattung mit modernen Informations- und Kommunikationsmitteln. Die Verwendung von entsprechenden Medien kommt also den Nutzungsgewohnheiten der Jugendlichen entgegen und wird somit von diesen auch eher als sinnfällig wahrgenommen und angenommen.

Da die Audiodateien von Podcasts, anders als bei traditionellen Radiosendungen, die im Übrigen nicht ohne weiteres mitgeschnitten werden dürfen,²⁰ fest gespeichert vorliegen, kann man sie wiederholt hören und nach Belieben vor- oder zurückspulen, was für die Lerner vor allem in Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen von großem praktischen Nutzen sein kann.

Die meisten im Handel erhältlichen Hörtexte, welche z.B. als Sonderhefte zum Training des Hörverstehens oder als Bestandteil eines Lehrwerks extra für den Spanischunterricht produziert werden, orientieren sich an der Schriftsprache und liegen oft als Transkription in wortgetreuer Ausführung vor. Ganz abgesehen von Hintergrundgeräuschen werden Varietäten und Register, sprachliche und aussprachebedingte Ungenauigkeiten herausgefiltert oder gar nicht erst produziert. Wenn Unterricht das Hörverstehen nur mit diesen Materialien schult, liegt es nahe, dass die Lernenden scheitern, wenn sie authentische Sprache hörverstehen sollen. Dann nämlich treffen sie unweigerlich auf sehr unterschiedliche Sprechweisen, Sprechgeschwindigkeiten, Intonationen, Sprachrhythmen (z.B. Sauer 2010: 95).

²⁰ vgl: <http://transpatent.com/gesetze/urhg11.html#51> (zuletzt eingesehen am 10.08.2014)

Im Unterschied zu den ‘künstlichen‘ Hörtexten bieten Podcasts authentische Sprechweisen. Das mag zwar zunächst eine Schwierigkeit darstellen. Mit zunehmendem Einsatz solcher „Echtspreche“ gewöhnen sie sich aber daran und lernen, entsprechend damit umzugehen. D.h. auch: eigene Unzulänglichkeiten beim HV zu ertragen. Deshalb müssen Schüler, die mit Podcasts arbeiten, auch auf Reparaturstrategien zurückgreifen. Dies erlaubt ihnen mangelnde *bottom up*-Kompetenz (lexikalische Lakunen, Hörfehler durch muttersprachliche Lautdiskriminierungsregeln usw.) zu kompensieren. Betroffen sind einzelne Worte oder ganze Satzteile. Häufig verbindet sich das echte ‘Sprechen‘ mit einer (spontanen) Handlung (man denke z.B. an das beim Einkaufen geläufige „¿algo más?“). Oft erreicht einem die Botschaft unvorbereitet und überraschend. Andererseits bietet der *código oral hablado* häufig Redundanzen und Umschreibungen, die das Verstehen erleichtern. Natürlich ist dadurch die Textdichte geringer als in Texten des *código escrito escriptural*²¹. Das ist vor allem so in dialogischem und informellem Sprechen. Im dialogischen Sprachspiel müssen die Partner einander folgen, um die Kommunikation weiterzuführen. In jedem Falle dient der Einsatz von Podcasts der gezielten Vorbereitung auf eine reale interkulturelle Kommunikationssituation in spanischer Sprache.

²¹ Textdichte meint bekanntlich die lexikalische type-token-ratio. Der Quotient fasst die Zahl der voneinander verschiedenen Wörter durch die Gesamtzahl der Wörter eines Textes.

2.8. Materialauswahl zum Unterrichtsarrangement La situación social y cultural de los gitanos en Andalucía

Neben der Datenbanken *itunes*²² und vor allen *ivoox*²³ stellt vor allem die Mediathek der spanischen Rundfunk- und Fernsehanstalten ein überaus reichhaltiges Podcast-Angebot zur Verfügung.²⁴

Der Radiobeitrag mit dem Titel *El día nacional del pueblo gitano*, der die Materialgrundlage für das Unterrichtsvorhaben liefert, stammt von dem spanischen Sender RNE (Radio Naciol Española) und erschien am 05. April 2013 in der Programmschiene *Radio Exterior* in der Sendung *Gitanos*, die einmal wöchentlich ausgestrahlt wird.

2.8.1. Kriterien für Auswahl und Bearbeitung des Hörtextes zum Thema der *gitanos*

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München hat im Zusammenhang mit der Entwicklung kompetenzorientierter Aufgaben und ihrer Implementation in die Lehrpläne des Fremdsprachenunterrichts eine empfehlenswerte Handreichung mit dem Titel *Sprachen leben* vorgelegt, die für das hier vorgestellte Unterrichtsprojekt hilfreich erscheint (ISB 2011).

²² <http://www.apple.com/de/itunes/?cid=wwa-de-kwg-music-itu> (zuletzt eingesehen am 31.08.2014, vgl. auch Kapitel 2.2.

²³ <http://www.ivoox.com> (zuletzt eingesehen am 31.08.2014), vgl. auch Kapitel 2.2..

²⁴ www.rtve.es; Verlinkung unter dem Botton: *a la carta* (zuletzt geprüft am 02.09.2014).

Die technische Qualität

Da es sich bei dem von uns ausgewählten Podcast um eine Aufnahme handelt, die von der renommiertesten spanischen Rundfunkanstalt produziert wurde, ist davon auszugehen, dass sie von professionellen Tontechnikern mit modernster Aufnahmetechnik durchgeführt wurde. Im Gegensatz zu vielen Amateursendungen liegt hier eine sehr gute Tonqualität vor. Beim Abspielen im Klassenraum sollte lehrseitig darauf geachtet werden, dass ein hinreichend leistungsstarkes Abspielgerät benutzt wird, so dass eine angemessene Laustärke erzeugt werden kann. Vor allem ist es wichtig, darauf zu achten, dass der Datenträger (CD, Stick, Smartphone, etc.) mit dem Endgerät kompatibel ist (CD-Player, Boxen); vor allem wenn die Aufnahme im mp3-Format vorliegt (und nicht in einem Audioformat, auf das ältere CD-Player nicht zugreifen können).²⁵

Der Umfang

Die ausgewählte Radiosendung hatte ursprünglich eine Länge von etwas mehr als 50 Minuten, welche aus didaktischen Gründen in fünf unterschiedliche Einheiten portioniert und auf insgesamt knapp 13 Minuten gekürzt wurde. Die ausgewählten Teilstücke waren dann zwischen einer Minute und 21 Sekunden und vier Minuten lang. Aber auch diese Ausschnitte erwiesen sich nach dem ersten Schneiden für einen sinnvollen Einsatz im Unterricht teilweise noch als zu umfangreich. Daher wurden sie weiter gekürzt und aus zwei weiter voneinander entfernt liegenden Aussagen neu zusammengeschnitten. So entstand schließlich ein Umfang, der von der sprachlichen und inhaltlichen Dichte her angemessen erschien; z.B. für einen

²⁵ vgl. Abschnitt 2.6.

Kurs mit Spanisch als neu einsetzender Fremdsprache im zweiten Lernjahr der Qualifikationsphase oder für einen Kurs mit Spanisch als fortgeführter Fremdsprache im ersten Jahr dieser Phase.

Die Materialgrundlage entsprach in etwa den Empfehlungen des ISB, die eine Länge von zwei bis vier Minuten nahelegen. Darüber hinaus sollte ein Hörtext auch nicht kürzer als 30 Sekunden dauern. Vor allem ist darauf zu achten, dass die akustische Präsentation in der Reichweite des echotischen Gedächtnisses der Lerner bleibt. Ansonsten wären Übungen bezüglich des Verständnisses der sprachlichen Formseite der Botschaft (Stichwort: Signifikanten, Segmentieren des Lautkontinuums) überhaupt nicht möglich. Es sei daran erinnert, dass Hörverstehen etwas Anderes ist als ein Ratespiel zu dem was wohl die Botschaft eines Textes sein könnte (ISB 2011; Borgwardt 1993: 112).

Die inhaltliche und sprachlich-stilistische Eignung

Das Radioprogramm der RNE richtet sich in erster Linie an Erwachsene; so auch der Beitrag²⁶ zu unserem Unterrichtsprojekt. Demnach ist auch unsere adaptierte Materialvorlage aus Gründen der Motivation, des lebensweltlichen Bezugs und der inhaltlichen Komplexität unserer Auffassung nach ausschließlich für die Qualifikationsstufe geeignet.

Der Beitrag weist schon in seiner ursprünglichen Version eine sehr klare und einfache Gliederung auf: Einem einführenden Moderationsteil folgen mehrere Interviews. Diese Aufteilung bietet sich auch für ein didaktisches Vorgehen an, das zunächst eine klärende Phase bzw. ein warming up

²⁶ Zu finden unter: <http://www.rtve.es/infantil> (zuletzt eigesehen am 10.08.2014)

vorsieht, so dass sich die Lerner mit dem Thema und dem Medium vertraut machen. Danach setzen sich die Lerner in arbeitsteiliger Gruppenarbeit gezielt mit den einzelnen Interviews, die je an einen bestimmten Ort und einen unterschiedlichen Gesprächsteilnehmer bzw. Interviewpartner gekoppelt sind, auseinander.

Auf diese Weise erreicht man eine Progression von einer engeren hin zu einer selbstständigeren Steuerung der Schülerinnen und Schüler. Auch dadurch wird der Unterricht abwechslungsreicher und motivierender.

Zum Hörtext ist anzumerken, dass es sich bei der einführenden Moderation um einen authentischen, ohne Sichtkontakt übertragenen, nicht spontanen, sondern redaktionell vorbereiteten Monolog handelt. Dies bedeutet einen höchstmöglichen Schwierigkeitsgrad für das Hörverstehen (*abstract listening*) – eben weil die extraverbalen, begleitenden und stützenden Signale fehlen (Schumann 1995: 244). Anders verhält es sich bei den nachfolgenden dia- oder dialogischen Interviews. Denkpausen (*hesitation phenomena*), inhaltliche und sprachliche Redundanzen, typischer Gesprächs- und Überbrückungselemente (Eröffnungssignale, Abschlussignale, Kontaktme usw.), Nachfragen, Abbrüche (Akoluthie) und Reparaturen im Sprachspiel u.a.m. sind wesentliche Merkmale spontanen Sprechens (vgl. auch Borgwardt 1993: 112).

Hiermit korreliert die gewählte didaktische Aufteilung des Hörvorgangs in eine anfängliche Arbeitsphase im Plenum und eine nachfolgendere offenere und individuelle Unterrichtsgestaltung²⁷.

Auch die sprachlich-stilistische Beschaffenheit der einzelnen Ausschnitte des Hörbeitrags ist unterschiedlich. Die Moderation, vor allem der in die Sendung einführende Teil, beruht wahrscheinlich auf einem schriftlich ausformulierten, zumindest aber stichpunktartig abgefassten Manuskript und verfügt über ein klares Konzept mit zielgerichteter Gedankenführung. Der Sprachstil ist gehoben, ähnlich der den Schülerinnen und Schülern geläufigen Schriftsprache, enthält allerdings unbekannte Lexeme. Die Aussprache ist dialektfrei, der Sprachfluss angenehm, nicht hektisch, unregelmäßig oder übermäßig schnell. Aufgrund dessen sollte der Hörtext Schülerinnen und Schüler in Kursen der Qualifikationsstufe sprachlich nicht überfordern und zumindest auf der Ebene der Informationsentnahme bearbeitet werden können. Schwieriger wird es allerdings sein, aus der Stimmlage, dem immer wieder durchscheinenden Pathos und der gegebenen Wortwahl herauszuarbeiten, dass die Redakteure und Radiosprecher sich sehr eng verbunden zu den von ihnen übermittelten Inhalten fühlen, äußerst positiv dazu stehen und den Zuhörer dahingehend beeinflussen. Hierbei spielt es natürlich eine Rolle, dass es sich bei der Sendung *Gitanos* um eine Produktion handelt, die von *gitanos* für *gitanos* gemacht wird und die erst seit gut anderthalb Jahren im spanischen Radio existiert. Diese Sendung ist also auch für die Redakteure und Sprecher eine wertvolle soziale und

²⁷ Ist daran zu erinnern, dass alle kommunikativ-funktionalen Aktivitäten immer nur "individuell" sein Können. Das Chorsprechen und Ähnliches ist hiervon zu unterscheiden. Das Nachsprechen setzt keine Verarbeitung eines sprachlichen Produktionsprogramms voraus, seine kompetenzbildende Wirkung ist auf die Reproduktion eines sprachlichen Lautmusters begrenzt.

politische Errungenschaft, die noch relativ jung ist, sich gerade etabliert und dementsprechend eine besondere inhaltliche und emotionale Qualität hat.²⁸ Insgesamt ist daher festzuhalten, dass der erste Teil des Beitrags weniger auf sprachlicher als auf thematischer und interkultureller Ebene eine Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler darstellt.

Die nachfolgende Unterrichtsgestaltung ergibt sich dann aus der unterschiedlichen Beschaffenheit der drei ausgewählten Interviews und basiert auf einer Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in drei oder sechs Gruppen,²⁹ die arbeitsteilig zu einem gemeinsamen komplexen Ergebnis kommen sollen. Die einzelnen Gruppen erhalten dafür je ein Interview, das aus der entsprechenden Radiosendung herausgeschnitten wurde und das die konkrete Durchführung der Festlichkeiten zum *día del pueblo gitano* jeweils in Granada, Écija oder Barcelona thematisiert.

Die Zuteilung von Hörtextvorlagen unterschiedlicher Markiertheitsgrade unterstützt mögliche Binnendifferenzierungen: Das erste Interview (Granada) ist unseres Erachtens am einfachsten aufgrund seiner relativ geringen Textdichte und des eher geringen Sprechtempos. Eine Schwierigkeit besteht in der starken dialektalen Färbung und der Unterdrückung von Wortendungen, auch wenn die Lernenden zum angegebenen Zeitpunkt bereits mit den Besonderheiten des Andalusischen vertraut sein sollten. Im Vergleich wurde dieses Interview als das am leichtesten zu bewältigende eingestuft.

²⁸ Vgl. Porras Soto, unter: <http://www.unionromani.org/notis/2013/noti2013-11-11b.htm> (zuletzt geprüft am 12.08.2014).

²⁹ Bei sechs Gruppen ist die Bildung von je drei Kontrollgruppen vorgesehen.

Text zwei (Écija) ist am schwierigsten, weil das Sprechtempo der Interviewpartnerin sehr hoch und die im Diskurs enthaltene Information sehr dicht ist. Der Sprachfluss verläuft äußerst zügig und ohne auffällige Wiederholungen und Redundanzen. Zudem ist eine deutliche dialektale Färbung zu erkennen, bei der Konsonanten und Wortendungen verschluckt werden.

Text drei weist ein eher langsames Sprechtempo ohne dialektale Färbung auf. Das Sprechtempo ist normal, im Sprachfluss fallen Redundanzen auf, wobei der politisch geprägte, intellektuell anmutende Sprachstil eher gehoben ist und der Schriftsprache, an welche die SuS gewöhnt sind, am ehesten entspricht. Dieser Hörtext ist insgesamt am längsten, und auch die Informationsfülle ist verhältnismäßig hoch.

Authentizität

Aus den oben genannten Gründen lag uns viel daran, dass unserem Projekt zum Hörverstehen authentisches Material zugrunde liegt. Der besondere Reiz gerade dieser Sendung lag ja vor allem in seiner bedeutungsvollen Authentizität. In den Augen der Lernenden ist es motivierend, wenn das Material für ein zielsprachliches Publikum und nicht für Fremdsprachler produziert ist. Interkulturell erschien es ihnen, wie gesagt, besonders ansprechend, weil es sich um einen Beitrag handelt, der selbst von *gitanos* gestaltet wird und sich an eine Zuhörerschaft wendet, die zwar nicht ausschließlich aus *gitanos* besteht, sich aber von der Thematik angesprochen fühlt.

Während des Arbeitsprozesses ist uns allerdings aufgefallen, dass sich Einschränkungen der Authentizität nicht nur durch die künstliche Situation

der Rezeption im Klassenraum ergeben, sondern vielmehr auch durch die technische Bearbeitung des Hörbeitrags an sich. Dies betrifft die didaktische Aufbereitung. Vor allem aus der drastischen Kürzung von 50 auf 13 Minuten Gesamtmaterial (was zudem nicht von allen Lernern gleichermaßen bearbeitet wurde) ergab sich eine deutliche Veränderung des eigentlichen Radiobeitrags, obwohl wir uns darum bemüht hatten, in unserer Bearbeitung möglichst originalgetreu zu bleiben. Dennoch zeigte die Bearbeitung, die weit über das Maß der bei schriftlichen Texten zulässigen Veränderungen hinausging, ein neues Ergebnis. Auch der inhaltliche Schwerpunkt wurde von uns weitgehend so verändert, dass der Beitrag einerseits für unsere Schülerinnen und Schüler sprachlich und inhaltlich zu erfassen und zumutbar war und er andererseits in den Rahmen der gängigen Unterrichtseinheiten an Schulen passt.

Man kann festhalten, dass derlei Verfahren seit Jahren Anwendung finden. Aber so üblich und sinnvoll sie für Unterrichtszwecke sein mögen und so zufrieden man auch mit dem jeweiligen Ergebnis sein kann, letztlich stellt sich doch immer die Frage, inwiefern das Material noch authentisch ist³⁰. Die sich hier abzeichnende Spannung begegnet aufgrund des hohen inhaltlichen und sprachlichen Anspruchs, den Radiobeiträge ja oft haben, in höherem Maße im Anfangsunterricht. Aber auch hier wird die mögliche Auswahl

³⁰ Im Internet ist zunehmend eine Vielzahl von kommerziellen Portalen und privaten Weblogs zu finden, die – in unterschiedlicher Qualität – Sprachlernprogramme oder Hörmaterialien für Fremdsprachen anbieten, z.B. *audiria.com*; *veintemundos.com*; *eledelengua.com*; *podcastsinspanish.com*; *lengalia.com*; *notesinspanish.com*; *newsinslowspanish.com* u.v.m.

Ergiebig und vielseitig ist außerdem die Webseite von *YouTube*, auf der auch sehr viel unterschiedliches authentisches Material angeboten wird. Hierzu weiterführend: Sauer (2010: 41).

schnell dünn, will man ausschließlich auf Radio-Podcasts und private Internetblogs zurückgreifen.

Überblick über die längerfristigen Unterrichtszusammenhänge (in Doppelstunden = DS):

1. DS	Thema: ¿Qué significa <i>gitano</i> para ti? - erstes Orientierungswissen zur Geschichte und Kultur der <i>gitanos</i> in Spanien und Reflexion der eigenen Vorstellungen	Material/Methoden: - verschiedene Bildimpulse - Erstellen einer Mind-Map ¿Qué significa <i>gitano</i> para ti? - drei Definitionen ¿Qué es un <i>gitano</i> ?: Wikipedia, Frageportal, RAE - expositorischer Grundlagentext	Schwerpunkte: - Abfrage von Vorwissen und Einstellungen - Vergleich der Definitionen mit den eigenen Ergebnissen - Beurteilung der verwendeten Quellen, Schulung des kritischen Umgangs mit verschiedenen Nachschlagemöglichkeiten
2. DS	Thema: <i>El flamenco y el romancero gitano</i> – Analyse des Einflusses der <i>gitanos</i> auf die Kultur Andalusiens	Material/Methoden: - Text: z.B. La influencia de la cultura gitana en Andalucía http://www.unionromani.org/ftp/admesp05.asc - Arbeit mit zwei Textbeispielen (z.B. Darstellung der <i>gitanos</i> , Charakteristika des <i>flamenco gitano</i> und des <i>romancero gitano</i> Camarón - soy gitano Lorca- preciosa y el aire	Schwerpunkte: - Thematisierung des Einflusses der <i>gitanos</i> auf die Kultur Andalusiens - Sprachmittlung - analytisches Vorgehen
3. DS	Thema: <i>La situación actual de los gitanos en España</i> – Analyse der aktuellen	Material/Methoden: - zwei Bildimpulse: Welches Bild repräsentiert eher die aktuelle Situation der	Schwerpunkte: - die aktuellen Lebensbedingungen der <i>gitanos</i> in Spanien, sowie Probleme und

	Lebenssituation der <i>gitanos</i> in Spanien unter besonderer Berücksichtigung von Andalusien	<i>gitanos</i> in Spanien? - Gruppenpuzzle: la situación actual de los <i>gitanos</i> - Text zur Situation in Deutschland	Gründe - Vergleich mit der aktuellen Situation in Deutschland (Sprachmittlung) - Recherche zur Situation am eigenen Wohnort, Vergleich mit eigenen Erfahrungen
4. DS	Thema: <i>¿Qué piensan los españoles de los gitanos?</i> - exemplarische Analyse der Einstellungen der Spanier zu den <i>gitanos</i> anhand von Einträgen in einem Online Forum	Material/Methoden: - Werbespot: <i>gitanos con palabra</i> https://www.youtube.com/watch?v=5E1NOSHv_o - Einträge in einem Online Forum (Buch Nuevos Enfoques S.53 ff.) - Interview mit Juan de Dios Ramírez-Heredia, presidente de la Unión Romaní Española: <i>Sería bueno que los payos se hicieran un poco gitanos</i>	Schwerpunkte: - exemplarische Analyse der Einstellungen der Spanier zu den <i>gitanos</i> (Vergleich der positiven und negativen Eigenschaften) - Herausarbeitung möglicher Gründe für die Diskrepanz in der Wahrnehmung
5./6.DS siehe weiter unten die detaillierten Ausführungen			
7. DS	Thema: <i>La situación de las gitanas</i> - Frauenpower zwischen Familientradition, Berufsleben und aktiver Teilnahme am öffentlichen Leben - Meinungsbildung über das Radio (mögliches Vertiefungsthema)	Material/Methoden: RNE: http://goo.gl/qyMgLn oder evtl. auch : http://goo.gl/bR5P4G	Schwerpunkte: Rezeption von weiteren Hörtexten, Interkulturelles Lernen zum Themenschwerpunkt Frauen in Spanien insbesondere der <i>gitanas</i> Mündliche Textproduktion (Talkshow/Fishbowl)

<p>8. DS</p>	<p>Thema: <i>El futuro de los gitanos en Europa</i> – Bestandsaufnahme und Diskussion der Zukunftsperspektiven jugendlicher <i>gitanos</i></p>	<p>Material/Methoden: - Werbespot (Secretariado Gitano https://www.youtube.com/watch?v=JOZEU8oT6vs - testimonios: Gruppenpuzzle - Zitat von Juan de Dios Ramírez-Heredia</p>	<p>Schwerpunkte: - Herausarbeiten und Klassifizieren der Zukunftsaussichten der <i>gitanos</i> - Beurteilung der Zukunftsaussichten und Aufstellen der Bedingungsfaktoren - Rückblick auf den Beginn der Sequenz</p>
------------------	--	--	--

Didaktische Umsetzung: Gitanos en la radio
material de base: <http://www.rtve.es/alacarta/audios/gitanos/gitanos-dia-internacional-del-pueblo-gitano-05-04-13/2488248>

- parte 1: La moderación introductora a la emisión -



fuelle: <http://www.ahoragranada.com/noticia/la-ceremonia-del-rio-en-imagenes>

1. Antes de escuchar:

En clase:

- a. Describid la foto.
- b. Haced suposiciones en cuanto al contexto de esta foto:
p.ej.: ¿Quiénes son estas personas?
¿Qué estarán haciendo y por qué?

2. Comprensión global al escuchar: Encontrar un título

Trabajo individual:

Lee las siguientes tareas y escucha la primera parte de la emisión radiofónica.

- a. El contenido del programa se refiere a la siguiente fecha:

- a) 04-04
- b) 08-08
- c) 08-04
- d) 04-08

b. ¿Qué título se podría poner a este programa?

- a) *El día internacional del pueblo Gitano*
- b) *La ceremonia del río*
- c) *La conmemoración del racismo y del odio nazi*
- d) *El éxodo gitano y su dimensión mundial*

3. Comprensión detallada de lo escuchado: Ordenar la información transmitida

a. Trabajo individual:

Pon las siguientes frases clave en el orden cronológico de la moderación:

- *A la memoria de las víctimas de persecuciones y asesinatos los gitanos ponen velas y flores en la superficie de los ríos y rezan.*
- *La ceremonia del río es un evento de mucha importancia para el pueblo gitano.*
- *Los pétalos flotantes representan el fuerte sentido de libertad típico de los gitanos.*
- *En todo el mundo se reúnen los gitanos en las orillas de los ríos.*
- *Este día hace referencia al primer congreso gitano en el año 1971.*
- *La ceremonia del río es un acto en recuerdo de la historia y a los antepasados gitanos.*

b. Trabajo en pareja:

Comparad vuestros resultados. Después debéis comprobar si son correctos al escuchar la moderación de nuevo.

4. Interpretación de lo escuchado: Explicar la elección de los ejemplos ofrecidos

a. Trabajo en pareja:

Apuntad los ríos y los países que se mencionan al final de la moderación.

b. Marcad los países mencionados en el mapamundi que encontráis en la siguiente página. Para orientaros mejor podéis utilizar el diccionario bilingüe, un atlas, el ordenador y/o el móvil

c. Expresad posibles razones por las que los autores de esta emisión radiofónica eligen justamente estos lugares para hacer hincapié en la dimensión mundial de la ceremonia del río.

5. Después de escuchar: Análisis del lenguaje utilizado

Examina el lenguaje utilizado por los moderadores en los siguientes ejemplos y explica su función:

recordar el aniversario

inocentes víctimas

elegir una oración

los seres queridos

el devenir del pueblo gitano con la libertad

6. Tarea especial: Polizón

Encuentra una palabra en cada línea que no encaja con las otras tres:

venerar / festejar / celebrar / felicitar

el acto / la ceremonia / el cumpleaños / el aniversario

encontrarse / abandonar / reunirse / congregarse

los márgenes / las orillas / los bordes / las fronteras

abandonar / conmemorar / recordar / perpetuar

el memorial / la memoria / el homenaje / la conmemoración



- parte 2: La presentación del contexto histórico y político -

1. Antes de escuchar: Un mapa mental del concepto de la familia gitana

a. trabajo en pareja:

Leed las fichas, buscad una estructura que tenga sentido y ordenad las fichas según corresponda a vuestras ideas. También podéis rellenar más fichas e integrarlas en vuestro mapa mental.

b. en clase:

Presentad, comentad y comparad vuestros resultados.

c. en clase:

El concepto de la familia es fundamental para la sociedad gitana desde siempre hasta hoy en día. Pero seguramente existen más elementos culturales o políticos

que son importantes para la supervivencia del pueblo gitano. Nombrad algunos posibles factores. Pensad y debatid

2. Al escuchar: Chequeo

a. trabajo individual:

Escucha el podcast y apunta **después** entre tres y seis componentes que atribuyan a la continuación de la supervivencia del pueblo gitano. Los resultados se reúnen en la pizarra.

b. en clase:

Escuchad la moderación otra vez y marcad las soluciones correctas en la pizarra. Si hace falta, completad la lista añadiendo más aspectos.

3. Comprensión detallada

Trabajo individual y después en clase:

Escuchad la moderación por tercera vez y completad estos elementos básicos que hemos fijado por más información concreta que se menciona en la radio.

4. Después de escuchar: Análisis de los elementos de la bandera gitana

a. En clase:

Describid la bandera gitana en detalle

b. en parejas y después en clase:

Analizad los diferentes elementos que aparecen en la bandera gitana (colores y objeto).

5. Comentario de texto: El himno gitano

- Parte 3: el acto conmemorativo en diferentes lugares -

1. Escuchad la emisión de radio. Completad la información sobre vuestra persona.



<http://www.araesedforas.com/index.php?aspi=ar08-127>

nombre :
apellido:
función:
ciudad:



Shantou de <http://www.youtube.com/watch?v=V82c2Kd55dY>

nombre :
apellido:
función:
ciudad:



Sendung des Spanischen Fernsehens (riva 40) am 27. 11. 2012

nombre :
apellido:
función:
ciudad:

2. Escuchad otra vez y resumid en dos o tres frases el contenido.
(normalmente en Twitter tenéis sólo 140 signos).



<http://www.rutish.merton.sch.uk/twittter.jpg>

3. Ahora os toca a vosotros hacer publicidad para la ceremonia del río en vuestra ciudad. Confeccionad un cartel con la información sobre el programa de la celebración del día del pueblo gitano. Para hacer esto escuchad bien la emisión.
4. Mirad los carteles de los otros grupos. Tomad apuntes sobre el programa en estas ciudades. OJO: No debéis hacer preguntas, sólo podéis utilizar la información de los carteles.
5. Ahora trabajad en parejas y comparad vuestros apuntes. Elegid una ciudad (Granada, Écija o Barcelona) para pasar el día del pueblo gitano. Escribid un corto artículo de periódico anunciando y haciendo publicidad para el programa. Mencionad las características destacadas de la celebración en “vuestra” ciudad.
6. Queréis visitar una de las mencionadas ciudades con el fin de participar en la ceremonia del río el 8 de abril 2015. Planificáis una excursión en clase / en grupos de cuatro o seis personas de las cuales no todas prefieren ir al mismo destino. Discutid los argumentos a favor de los diferentes lugares y poneos de acuerdo sobre un destino en común.

Literatur

- Adamczak-Krystofowicz, Sylwia (2010): „Hören und Hörverstehen.“ In: Hallet & Königs (Hrsg.), 79-83.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. (3. überarbeitete und erweiterte Auflage)*. Tübingen: Francke.
- Bellot Amorós, Isidra & Zerck, Katja (2012): *Taller de comprensión auditiva*. Berlin: Cornelsen.
- Beile, Werner (1995): „Auditive Medien.“ In: Bausch et al. (Hrsg.), 314-317.
- Bernick, Ralf & Hoheisel, Minka (2008): „Podcasting: Methodische Aspekte beim Einsatz eines neuen Mediums im DaF-Unterricht. Ein Erfahrungsbericht.“ In: Chlosta, Christoph, Leder, Gabriela & Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxi Beiträge der 35. Jahrestagung DaF 2007*. Göttingen: Universitätsverlag, 373-380.
- Borgwardt, Ulf (1993): „Hörverstehen.“ In: Borgwardt, Ulf, Enter, Hans, Fretwurst, Peter & Walz, Dieter (Hrsg.): *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber, 109-116.
- Bühler, Peter (2008): „Podcasting im Hörverstehensunterricht. Rezeptive und produktive Einsatzmöglichkeiten.“ In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. München: Oldenburg, 25-30.
- Bujotzek, Rafael (2014): *Los gitanos en la radio. Hörverstehen im Spanischunterricht*. <https://spanischunterrichten.wordpress.com/2014/09/03/los-gitanos-en-la-radio-horverstehen-im-spanischunterricht/>
- Doppelbauer Max (2009): *Los gitanos. Su realidad y cultura en España*. Stuttgart: Schmetterling.
- Dorok, Sebastian J. (2006): *Podcasting im Unterricht*. online verfügbar unter: <http://www.lehrer-online.de/podcasting.php>, zuletzt geprüft am 27.07.2014.
- Eigenwald, Nils (2011): „Lieder im Spanischunterricht.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 32., 4-11.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Galisson, Robert (1991): *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE international.
- Grünewald, Andreas & Küster, Lutz (Hrsg.) (2009): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. Friedrich Verlag.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett.
- Heckmann, Verena (2009): „Erstellung einer Hörverstehensaufgabe“, online verfügbar unter: <http://www.lehrer-online.de/742128.php>, zuletzt geprüft am 29.07.2014.
- Heckmann, Verena (2009): *Podcasts im Spanischunterricht*, online verfügbar unter: <http://www.lehrer-online.de/podcasts-spa->

- nisch.php?show_complete_article=1&sid=80183351651904560440577547754620, zuletzt geprüft am 29.07.2014.
- ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2011): *Sprachen leben. Kompetenzorientierte Aufgaben in modernen Fremdsprachen*. Berlin: Cornelsen.
- Jamet, Marie-Christine (2007): *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kallenbach, Christine (1996): *Subjektive Theorien: Was Schülerinnen und Schüler über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Lorentzen, Beatriz Ilardia (2005): „La comprensión auditiva en el trabajo con canciones: Orishas, «Desaparecidos».“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 834-41.
- Medienberatung NRW (Mai 2014): *Podcast*, online verfügbar unter: <http://www.medienberatung.nrw.de/Medienberatung/Medien-und-Schule/Lernen-mit-Medien/Podcast/>, zuletzt geprüft am 30.07.2014
- Melgar Perniáz, Yolanda. Schilling, Sigrid. Vázquez, Graciela & Yilmaz, Nuray (2014): *Sicher in Hörverstehen und Sprachmittlung. Methodenheft für die Oberstufe mit Multi-Media CD*. Stuttgart und Leipzig: Klett.
- 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 & Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. Friedrich Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Spanisch*. Heft 470.
- Nuevos enfoques. Spanisches Lesebuch für die Oberstufe* (2010). Bamberg: Buchner, 51-57.
- Pastor Villalba, Carmen (2005): „La cenicenta de las destrezas: la comprensión oral“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 8, 4-11.
- Porras Soto, Sebastián (11-11-2013), *La cultura gitana en RNR cumple cincuenta programas*, artículo publicado en la revista de la Unión Romaní en Barcelona, einzusehen unter: <http://www.unionromani.org/notis/2013/noti2013-11-11b.htm> (zuletzt geprüft am 12.08.2014).
- Rampillon, Ute (2003): *Better in English*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Sauer, Andrea (2010): *Podcasts und Podcasting im gymnasialen Französischunterricht. Potenziale und Grenzen eines digitalen Mediums unter besonderer Berücksichtigung des Medienalltags Jugendlicher*. Zulassungsarbeit zum Ersten Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien, Bamberg: Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften, Otto-Friedrich-Universität (nicht veröffentlicht).
- Schumann, Adelheid (1995): „Übungen Zum Hörverstehen.“ In: Bausch et al. (Hrsg.), 244-246.
- Schumann, Adelheid (2009): Förderung kommunikativer Kompetenzen. In: Grünewald & Küster (Hrsg.), 198-212.

- Sommerfeld, Kathrin (Hrsg.) (2011): *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Tesch, Bernd (2014): „Standards, Bildung, Abitur: Die fortgeführte Fremdsprache vor neuen Herausforderungen.“ In: *Die Neueren Sprachen* 3, 11-26.
- Thaler, Engelbert (2011): „Was Aufgaben zum Hörverstehen (nicht) können.“ In: *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft* 8, 5-8.
- van Aaken, Gerrit (2007): Ist Podcasting noch zu retten? In: Praegnanz.de (Weblog-Eintrag), online verfügbar unter <http://praegnanz.de/essays/ist-podcasting-noch-zu-retten>, zuletzt geprüft am 13.02.2009.
- Zechner, Martina (2012): „Listen to me!“ *Podcasts als neues, nützliches Lernwerkzeug im Unterricht der Volksschule*, Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Education, eingereicht an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Graz (unveröffentlicht).

zusätzliche Internetquellen (geprüft verfügbar am 28.07.2014):

<http://www.internetrecht-rostock.de/zitatrecht.htm>

http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lernstand8/upload/download/mat_2014/EN_Kompetenzbereich_Hoerverstehen.pdf

nützliche Audacity-Tutorials z.B. unter:

- <http://www.lehrer-online.de/audacity-tutorial.php>
- <http://audacity.medpaed.de/>

Il était une fois ... Es war einmal –
Vorlesen von Bilderbuchgeschichten bei
Sprachanfängern (Französisch)

Ingeborg Christ
(Düsseldorf)

„Il était une fois ... Es war einmal ...“ sind noch immer Zauberworte für kleine und große Kinder in der deutschen wie in der französischen Sprache. Die Deutsch-Französische Gesellschaft Duisburg hat sich in das Programm „Vorlesespaß für Kinder“ der Stadtbibliothek Duisburg mit einer allmonatlichen Vorlesestunde in französischer Sprache eingebunden. Pfiffige, besinnliche, phantasievolle Geschichten aus französischen Kinderbüchern, die in beiden Sprachen vorgetragen werden, sollen Kinder für die französische Sprache öffnen und für das Lernen motivieren. Begleitende Bilder, Gestik und Mimik helfen beim Verstehen. Angesprochen sind Kinder vom fünften, sechsten Lebensjahr an, die die französische Sprache als Fremdsprache lernen wollen oder bereits seit Kurzem (1-2 Jahre) in der Schule lernen. Im Folgenden werden die Gestaltung des Programms, Ziele, Texte, Bilder und methodische Verfahren genauer dargestellt und erörtert.

Schlüsselbegriffe: Bilderbuchgeschichten, Vorlesen, frühe Begegnung mit Fremdsprachen, Französisch

Adressaten: Lehrerinnen und Lehrer des vorschulischen und des primarstufigen Unterrichts, Eltern von Vorschulkindern

1. Das Vorlese-Projekt

Die Stadtbibliothek Duisburg bietet unter dem Titel „Geschichten hören – Vorlesespaß für Kinder“ ein Vorleseprogramm an, um Kinder an deutsch- und fremdsprachige Literatur heranzuführen. Die Deutsch-Französische Gesellschaft Duisburg betreut den französischsprachigen Part *Plaisir de lire et d'écouter* dieses Programms. Einmal im Monat, zwischen 16 und 17 Uhr, lesen bzw. tragen zwei Mitglieder der Gesellschaft, (ehemalige) Französischlehrerinnen¹ eine Geschichte aus einem französischen Kinderbuch vor.

Die Zuhörerinnen und Zuhörer sind Kinder im Kindergartenalter, Grundschul Kinder und Lerner der französischen Sprache im ersten oder zweiten Lernjahr der Sekundarschule. Die sprachlichen Voraussetzungen im Französischen sind entsprechend unterschiedlich, bei einigen liegen keinerlei Kenntnisse der französischen Sprache vor, aber ihre Eltern begrüßen dieses Programm, andere Kinder verfügen bereits über erste Kenntnisse aus dem Unterricht. Manchmal kommen Kinder mit ausländischem und unterschiedlichem sprachlichen, auch frankophonen Hintergrund.

Ziel der Veranstalter ist es, die Kinder mit der französischen Sprache in Kontakt zu bringen und durch eine positive und frühe Begegnung Interesse für die Sprache und Kultur zu wecken (*éveil à la langue*). Kindern, die bereits die Sprache lernen, soll dieses Angebot deutlich machen, dass man sich auch außerhalb der Schule für die französische Sprache interessiert und Freude an ihrem Gebrauch haben kann.

¹ Ingeborg Christ und Doris Gerwinn-Langner.

Dazu werden spannende, phantasievolle Texte aus französischen Bilderbüchern und illustrierten Kinderbüchern in französischer und deutscher Sprache ausdrucksvoll vorgetragen. Die Worte „*Il était une fois* ... – es war einmal...“ sind noch immer wirkungsvoll. Begleitende Bilder, Mimik und Gestik erleichtern das Verstehen. Bei älteren Schülern werden (in deutscher Sprache) einige vertiefende Fragen zum Inhalt und zum jeweiligen Problem gestellt, kleinere Kinder werden zu ergänzenden Aktivitäten angeregt wie Ausmalen einer Figur, einer Szene oder zu Bastelarbeiten. Die Vorlesestunde läuft in angenehmer Atmosphäre ab, in einem kleinen Raum mit Sesselchen für die Kinder, am Ende gibt es in der Regel eine Süßigkeit, die oft mit dem Inhalt des vorgelesenen Textes zusammenhängt. *Galette des rois* oder „Dreikönigskuchen“ begleiten die Geschichte der heiligen drei Könige, Bananen schmecken den Kindern nicht weniger als dem kleinen Affen *Petit-Singe* nach seinem listenreichen Sieg über das große Krokodil, und nach der Erzählung von *Plume* dem Eisbären und seiner kleinen Braunbärfreundin *Béa* gibt es natürlich Gummibärchen.

Die Bekanntgabe zu den Vorleseveranstaltungen erfolgt über die Informationskanäle der Stadtbibliothek sowie über die Webseite der Deutsch-Französischen Gesellschaft Duisburg² und ihre Rundschreiben an die Schulen der Stadt. Verschiedentlich wurde auch in der örtlichen Presse eingeladen und über die Veranstaltungen berichtet. In der Regel nehmen ca. 12 Kinder und einige Erwachsene, Mütter oder Väter der Kinder, teil. Zuweilen kommen Lehrerinnen, einmal auch eine Bibliothekarin einer anderen Stadtbibliothek, die das Angebot kennen lernen möchten. Einmal begleitete

² www.voila-duisburg.de.

eine Lehrerin eine Gruppe von acht Schülerinnen und Schülern des ersten Lernjahres Französisch am Gymnasium.

Auf die Dauer wird zu klären sein, ob eine gemeinsame Veranstaltung für kleine und größere Kinder, für Kinder ohne Kenntnis im Französischen und solche mit (geringen) Vorkenntnissen allen gerecht wird oder ob hier ein Risiko vorliegt und ggf. zwei Gruppen gebildet werden sollten. Bisher wird versucht, das Programm so zu gestalten, dass die unterschiedlichen Adressaten sich angesprochen fühlen können.

2. Kriterien der Buchauswahl für dieses Projekt

Das Bilderbuch, eine Untergattung des Kinderbuchs, richtet sich an kleine Kinder, die noch nicht lesen können, aber es gibt auch Bilderbücher für Leser und auch für Erwachsene. Bei Bilderbüchern ist der Bildanteil hoch, aber es gibt Gradunterschiede, reine Bildgeschichten, Bücher in denen ein Gleichgewicht zwischen Bildern und Text besteht und bebilderte Kinderbücher, in denen die Bilder den Text an einigen Stellen illustrieren. Zwischen Text und Bildern besteht eine Wechselbeziehung, sie bieten eine Gesamterfahrung. Manche Bilderbücher, insbesondere die für Erwachsene, haben einen hohen künstlerischen Anspruch. Zuweilen ist die Schrift des Textes als graphische Kunst Teil der künstlerischen Gestaltung (Thiele 2003: 71; Grünewald 1991). Bei französischen Bilderbüchern wird entsprechend unterschieden zwischen *Album*, mit hohem, auch ausschließlichen Bildanteil, das sich auch als autonomes Kunstwerk an Erwachsene richten kann, und *livre illustré*. Bei dem hier vorgestellten Projekt werden in der Regel Bilderbücher mit einem nicht zu hohen Textanteil eingesetzt. In Einzelfällen werden auch illustrierte Kinderbücher verwendet, der hohe Textanteil dann

erzählend zusammengefasst und der Bildanteil gegebenenfalls auch ergänzt (z.B. *Lou, la brebis; Les deux souris ...*).

Ein pragmatisches Kriterium der Textwahl ist die Verfügbarkeit geeigneter französischer Kinderbücher. Die Vorleserinnen in Duisburg greifen für ihre Aufgabe auf die Angebote der Französischen Kultureinrichtungen in Düsseldorf und Essen zurück.³ Auch die „Französisch-Ecke“ der Duisburger Stadtbibliothek wird genutzt, die seit vier Jahren durch Geldspenden der Deutsch-Französischen Gesellschaft entsprechend ergänzt wird. Dazu kommt der eigene Bestand der Vorleserinnen, der unter Umständen bei Reisen erweitert wird. Die französischen Institute verraten immer, welche Kinderbücher bei den kleinen Franzosen besonders beliebt sind („*ils en raffolent*“). Beispiele sind *Chien bleu, Kirikou et la sorcière, Plume s'échappe, Le Géant de Zéralda, Le Prince tigre*. Häufig finden solche Lieblingsbücher der französischen Kinder auch bei dem Publikum dieses Programms großen Anklang. Sie werden dann nach Möglichkeit durch Ankauf in den Bestand der Stadtbibliothek eingefügt. Manche Mutter, mancher Vater fühlen sich, wenn das Buch ihr Kind anspricht, angeregt, es selbst zu erwerben. Über Adaptionen der für französische Adressaten gedachten Bücher für unseren Zusammenhang wird im Folgenden noch die Rede sein.

³ Deutsch-Französisches Kulturzentrum e.V. / Französische Bibliothek, Essen
www.essen.institutfrancais.de
Institut Français Düsseldorf,
www.duesseldorf.institutfrancais.de

Im Rahmen eines Förderprogramms des französischen Außenministeriums, vertreten durch die Kulturabteilung der französischen Botschaft in Berlin, erscheinen in Kooperation mit dem Schallzeit Verlag Berlin schön gestaltete französische Kinder- und Jugendbücher in deutscher Übersetzung mit französischsprachigem booklet als Beigabe.
www.schallzeitVerlag.de/baobabs.html.

Kriterien für die Wahl von Jugendbüchern im Hinblick auf Fremdsprachenunterricht ergeben sich aus Strukturanalysen von Scherf (1978) und Hermes (2006). Diese sind auf unseren Kontext des außerschulischen Einsatzes von Kinderbüchern nicht in allem übertragbar, aber sie bieten doch Entscheidungshilfen, die in die folgende Zusammenstellung von Aspekten, die sich bei der Wahl der Kinderbücher als beachtenswert erwiesen haben, eingeflossen sind.

Situationsbezug

Die besonderen Voraussetzungen des Vorleseprojekts verlangen, dass der Text sich zu einer mündlichen Darbietung und zur hörenden Aufnahme in Verbindung mit Bildern eignet. Die Länge muss überschaubar sein, damit der Vortrag mit allen begleitenden Aktivitäten (insbesondere der Doppelung durch den zweisprachigen Vortrag) in dem vorgegebenen zeitlichen Rahmen abgeschlossen werden kann. Die begleitenden Bilder müssen gut sichtbar und deutbar sein, ohne digitale Hilfe, die bei diesem Projekt nicht vorgesehen ist. Da die Bilder zusammen mit dem Text die Information bewirken, ist in Bilderbüchern der Textanteil in der Regel begrenzt, die Information aber dennoch reich und komplex. Allerdings gibt es in dieser Hinsicht Unterschiede. Angesichts der geringen sprachlichen Voraussetzungen bei den Adressaten des hier in Frage stehenden Programms ist ein vergleichsweise geringer Textanteil von Bedeutung. Als Beispiele kann auf die Bilderbücher *Chien bleu* und *Le Prince tigre* verwiesen werden, die großformatige ausdrucksstarke Bilder mit nur kurzen Textanteilen enthalten. Zum Situationsbezug kann auch die Anknüpfung an jahreszeitliche Gegebenheiten gehören (Weihnachten, Karneval o.ä.) und die Wahl eines entsprechenden Textes nahelegen (z.B. *Il était une fois Noël*).

Adressatengemäßheit

Die Geschichte sollte relativ kleine Kinder und doch auch etwas ältere mit den oben angedeuteten unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen ansprechen. Der Adressatenbezug steht in Zusammenhang mit mehreren weiteren Kriterien wie Inhalt, Alter der Protagonisten sowie auch den Verfahren der Darbietung, über die noch zu handeln sein wird. Hier soll nur ein Aspekt zur Sprache kommen: Die Adressaten des hier beschriebenen Vorleseprogramms wechseln in der Regel von Mal zu Mal. Zwar hat sich eine kleine Gruppe von Kindern herausgebildet, die wiederkommen, aber es nehmen auch immer wieder andere teil, ältere oder jüngere Geschwister, Freunde oder auch neu zu dem Projekt hinzukommende Kinder. Um einen schnellen Überblick über Alter, Lernerfahrung und ggf. Herkunft der Kinder zu bekommen, begrüßen die Vorleserinnen die eintretenden Kinder und ihre Begleitung persönlich und bitten sie, ihren Namen mit blauem oder rotem Stift nach Wahl auf ein Namensschildchen zu schreiben bzw. sich dabei von den Geschwistern, den begleitenden Eltern oder auch den Vorleserinnen helfen zu lassen. Da die Namensschildchen mit kleinen Stickern oder Stempelbildern geschmückt werden dürfen, empfinden sie diese Aufforderung nicht als Prüfung, sondern als freudig aufgegriffene Aktivität, die eine besondere Bedeutung erhält, wenn sie anschließend aufgefordert werden, das Schildchen anzuheften bzw. an einem roten oder blauen Bändchen um den Hals zu hängen, damit sie namentlich angesprochen werden können. Den Vorleserinnen bietet sich bei dieser Kontaktaufnahme die Möglichkeit, etwas über die Voraussetzungen zu erfahren und den Vortrag entsprechend anzupassen.

Obwohl keine, minimale bis geringe Französischkenntnisse vorausgesetzt werden können, ergeben sich bei dem zweisprachigen Verfahren, das die Veranstaltungen kennzeichnet, kaum Verstehensprobleme. Eher bedarf das Zuhören bei manchen der kleineren Kinder der Gewöhnung. Allerdings zeigen hier erzählerische Elemente der Spannung, der Emotion und der Anregung zum Mit- und Nachdenken sowie kleine Unterbrechungen des Erzählflusses zum Nachfragen oder auch zu sprachlichen Aktivierungen ihre Wirkung, wie im Folgenden in Kapitel „Methode“ noch genauer dargestellt wird.

Inhalte

Die Kinder kennen das Alltagsleben in ihrer Familie, doch haben sie über Fernsehen, häusliches Vorlesen, Kindergarten, Schule und Freunde bereits Einblicke in andere soziale und geographische Wirklichkeiten und auch Fantasiewelten gewonnen. Wenn in den Erzählungen von der alltäglichen Erfahrungswelt der Kinder berichtet wird, wirkt dies vertrauenerweckend, aber auch Ungewöhnliches wird ohne weiteres akzeptiert, nicht zuletzt, da alle Erzählungen unter der Prämisse „Es war einmal“ stehen.

In aller Regel öffnen die Bilderbücher, auch wenn die Inhalte in der Alltagswelt angesiedelt sind, den Blick in witziger oder phantastischer Weise auf andere Kontexte. Tiere sprechen, ein Baum kann sich verlieben (*Les baobabs amoureux*), Menschen haben besondere, übernatürliche Kräfte, die reale Welt geht in die irreale über. So begleiten die Zuhörerinnen und Zuhörer den kleinen träumenden Protagonisten *Nicolas* auf seiner Reise vom Kinderzimmer zum Mond, bei der er ungewöhnliche Begegnungen macht: Ein weißer Vogel führt ihn und erklärt ihm die andere Welt, ein sprechender

Stern gibt ihm ein Rätsel auf, Meteoren greifen ihn kampfeslüstern an, und schließlich trifft er auf einen Riesen, der ihm den Eintritt zum Palast der Mond-Dame versperrt. Mit Klugheit, die *Nicolas* in seinem Alltag gewonnen hat, gelingt es ihm, alle Prüfungen zu bestehen. - In der Geschichte „*La chaussure du géant*“ lebt in einer ganz normalen Stadt ein riesiger freundlicher Mann mit zwei unterschiedlich großen Füßen, die ihm manche Schwierigkeiten bereiten, bis er schließlich Hilfe bekommt.

Das Neue ereignet sich allerdings nicht immer in einer den Kindern vertrauten Umgebung, sie werden im Bilderbuch auch häufig unmittelbar in ganz andere Welten geführt, in den Orient, nach Afrika, in die Arktis, in eine Phantasiewelt. Für die Kinder ist dies allerdings in aller Regel kein Problem. Neue unerwartete Erfahrungen machen neugierig, und sie treten mit den Protagonisten in diese Welten hinein.

Umgekehrt können die Kinder in neuer Umgebung und bei ungewöhnlichen Begegnungen ihnen bekannte Phänomene und Verhaltensweisen antreffen wie Freundschaft (*Lou, la brebis; Plume s'échappe*), Bewährung (*Nicolas (...) au secours de Dame Lune; Le Prince tigre*), Mut (*Kirikou et la sorcière*), Besänftigung durch Freundlichkeit (*Le Géant de Zéralda*) u.v.m. Auch Erwachsenenthemen und gesellschaftliche Phänomene wie Tod, Grausamkeit, Ungerechtigkeit, Umweltprobleme können zur Sprache kommen, wenn sie so dargestellt sind, dass sie von den Adressaten verarbeitet werden können, „sodass der Leser nicht irritiert zurückweicht“ (Lypp 2000: 829). Einen Zugang bietet u.a. die „Vermenschlichung von Tieren“ (Loß 2005) in Kinderbüchern, die gleichzeitig Nähe und Distanz erlaubt. Es folgen einige Beispiele:

Tod:

In der Fabel von den zwei Mäuschen, die in den Sahnetopf fallen, stirbt das eine, da es sich aufgibt, während das andere im buchstäblichen Sinn strampelnd um sein Überleben kämpft und schließlich sein Ziel erreicht, nachdem die Sahne infolge des Strampelns zu einem Butterberg geworden ist, der den Ausstieg ermöglicht. Bei dieser Erzählung identifizierten sich manche Kinder mit dem mutloseren der beiden Tierchen, weshalb sie über dessen betrübliches Ende traurig wurden und ihm ein anderes Schicksal wünschten. Die danach eingeleitete Suche mit den Kindern nach einem anderen wünschenswerten Ausgang führte zu der Lösung, dass das Mäuschen vielleicht aus Angst ohnmächtig geworden sei und schließlich doch irgendwie gerade noch gerettet wurde.

Mobbing:

In der Erzählung vom Wolf und dem Lamm (*Lou, la brebis*) wollen die kleinen Lämmer nicht mit dem Lamm *Lou* wegen der Nähe seines Namens zu *loup* – Wolf spielen, der ihnen Angst vor dem Wolf im Schafspelz macht. Ähnlich ergeht es dem kleinen Wolf namens *Ange*, mit dem die anderen Wölfe nicht spielen wollen, weil sein wenig artgerechter Name zu Spott reizt. Die beiden ausgegrenzten Tiere erleben Einsamkeit und werden erst wieder froh, als sie den jeweils anderen als Freund gewinnen, der ähnliche Erfahrungen gemacht hat. Hier bieten sich Fragen an wie folgende: Kommen solche Ausgrenzungen auch bei Menschen, bei Kindern vor? Was kann man tun, wenn man sieht, dass sie in einer solchen Situation traurig sind?

Grausamkeit:

Böse Menschen haben aus Mutwillen der Hexe *Karaba* einen schmerzhaften Dorn in den Rücken praktiziert, der ihre magischen Kräfte ins Böse verkehrt hat. *Kirikou* wird ihn ausreißen und die Hexe zugleich mit den Schmerzen von dem bösen Zauber befreien und dadurch das von ihr bedrohte Dorf retten. – In der Erzählung *Le Prince tigre* ist die Tigermutter böse und grausam geworden, weil Menschen ihre Tigerkinder getötet haben. Ohne diese Tat wäre sie in ihrem Wald geblieben und den Menschen nie nahegekommen, so wie *Karaba* ohne Eingriff böser Menschen ihre magischen Kräfte für Gutes eingesetzt hätte.

Umwelt/Ökologie:

Der kleine Eisbär *Plume* rettet eine Ladung Tiere vor der Auslieferung in den Zoo. Hier bieten sich Fragen an wie: Warum fürchten sich die Tiere vor dem Zoo, warum gibt es Zoos? Die Erfahrung zeigte, dass bereits Kinder im Kindergarten- und insbesondere im Grundschulalter das Dilemma erkennen, dass Schutz bedrohter Tierarten, Studium der Tiere und Reservate zu ihrem Schutz gleichzeitig auch Unfreiheit bedeuten können. Eine Lösung, so wussten die Kinder bereits, kann in einer artgerechten Haltung zum Beispiel in großflächigen Landschaftszoos liegen.⁴ Mit Bilderbüchern lassen sich durchaus positive Haltungen wecken und Werte-Erziehung anstreben. Die

⁴ Die Kinder können solche Erfahrungen im Duisburger Zoo vertiefen, dem aufgrund herausragender Zuchterfolge 1994 das Europäische Erhaltungszuchtprogramm EEP für die Raubkatze *Fossa* zugesprochen wurde, die in ihrem Heimatland Madagaskar infolge der Rodung der Wälder vom Aussterben bedroht ist.

klugen Reaktionen der Kinder gerade bei diesen Fragen ließen erkennen, dass in den Kindergärten und Grundschulen solche erörtert werden.⁵

Handlungsschauplatz

Ob Afrika, China, Arktis oder Mond als Schauplatz, das Bilderbuch macht alle Zugänge möglich. Dabei wirken Stereotypen mit, die Möglichkeiten des Erkennens schaffen: Braune Farben kennzeichnen die Landschaften Afrikas (*Epaminondas*), Weiß ist die Farbe der Arktis (*Plume s'échappe*), die Mondnacht erscheint in Blau (*Nicolas (...) au secours de Dame Lune*). Typische Elemente im Aussehen und der Kleidung der Personen verdeutlichen den Kontext: Orientalische Gewänder charakterisieren den Tigerprinzen und seine Welt (*Le Prince tigre*), weiße Schleier das Territorium der Mondbewohnerin, bunte Ornamente die Kleidung der afrikanischen Hexe *Kirikou*.

Insbesondere öffnet die Einleitung „*Il était une fois* / es war einmal“ als Zauberformel das Tor zu anderen geographischen und Fantasiewelten. In dem genannten Vorleseprojekt werden alle Erzählungen mit diesem Signal eingeleitet, auch wenn der Autor es nicht vorgesehen hat, um das Zeichen zu geben, sich auf eine andere Welt einzustellen. Das Signal ist vergleichbar den drei Stockschlägen (*les trois coups de théâtre*), die im französischen Theater den Beginn ankündigen. Dieses Signal ersetzt Begründungen, warum die Hauptperson in einem fremden Land, in einer anderen Zeit oder einer

⁵ In dem für Kinder und Jugendliche konzipierten Online-Lexikon (Rossipotti) werden viele Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur angesprochen und erklärt, die auch für Erwachsene, die sich mit dem Thema befassen, und Lehrkräfte von Interesse sind.

Traumwelt wohnt oder ein Tier ist. Es öffnet das „Fenster zu unbekanntem kulturellen Kontexten und (...) für Anderssein“ (Janice Bland 2010: 77).

Auch interkulturelles Lernen kann hier angebahnt werden (Bland, Hermes & Lütge 2010): *Plume*, der kleine Eisbär, bringt von seiner Reise ein braunes Bärenmädchen in die weiße Arktis mit. Das Problem wird angesprochen: „Ich bin doch braun“, sagt das Bärenmädchen ängstlich vor der Begegnung mit dem Vater des weißen Bärenfreundes („*Ma fourrure est brune, ils ne vont pas m'aimer*“). *Plume* beruhigt sie: „Mein Vater hat einmal gesagt, *un ours est un ours*““. Diesen Satz wird der Vater wiederholen, als das Bärenmädchen und sein Sohn vor ihm stehen.

Personal

Die Zahl der handelnden Personen sollte überschaubar sein, damit die Kinder die Übersicht behalten. Hermes (2006: 453) stellt zum Bereich der Literatur für Jugendliche fest: „Das ‚Personeninventar‘ ist fast immer überschaubar, d.h. es gibt eine Hauptfigur oder zwei Hauptfiguren, die einander komplementär oder antagonistisch zugeordnet sind.“ Hinzu kommen Nebenfiguren aus dem näheren Umfeld, Eltern, Mitschüler u. ä. In der Kinderliteratur sind dies ebenfalls Figuren der Umwelt des Kindes (die Eltern in *Chien bleu*), je nach Zusammenhang jedoch auch fantastische Figuren (Fetische in *Kirikou et la sorcière*), andere Tiere (in *Plume s'échappe* und *L'oiseau de pluie*), belebte Gegenstände (lebendig werdende Spielsachen, Sterne, Steine in *Nicolas (...) au secours de Dame Lune*).

Von Bedeutung sind Identifikationsmöglichkeiten mit den Personen, die bewirken, dass sich die Hörer betroffen fühlen und motiviert werden, der Erzählung zu folgen. Bei der begleitenden und nachträglichen Verarbeitung

sollten Übertragungsmöglichkeiten auf die eigene Situation der Kinder angesprochen werden. Kinder als Protagonisten gewährleisten Identifikationsmöglichkeiten. Aber auch Tiere können verwandte Seelen sein oder auch Abgrenzungsmöglichkeiten bieten wie bei der Geschichte mit den beiden Mäuschen, die in der Gefahr unterschiedlich reagieren.

Des Weiteren stellt sich die Gender-Frage auch bei der Wahl des Kinderbuches. Hier ist auf Ausgewogenheit zu achten, um Blockierungen zu verhindern. Wenn immer nur Mädchen Protagonisten sind, fühlen sich die Jungen auf die Dauer nicht angesprochen und umgekehrt.

Sprache / Stil

Die Texte sollten gut vorgelesen und übers Ohr aufgenommen werden können. Kurze Sätze tragen dazu bei sowie eine Sprache, die weniger die poetische Funktion betont als die denotative. Eine Überbetonung des Sprachspiels sowie lexikalische Neuschöpfungen, die das muttersprachliche Kind sprachlich anregen, dürften für fremdsprachliche Leser/Hörer eher eine Hürde darstellen. So erwies sich in der oben genannten Erzählung vom Wolf und dem Lamm das Verständnis des Wortspiels *Lou / loup* trotz Erläuterung als etwas schwierig. Für Kindererzählungen typische Elemente wie Wiederholungen von Wortverbindungen, charakterisierende wiederkehrende Redewendungen der Personen und formelhafte Wiederholungen von Redeteilen erleichtern das Verstehen. Reime, Lautmalerei und Rhythmisierungen sind darüber hinaus willkommene Anlässe zum Nachsprechen.

Epaminondas zum Beispiel, der Protagonist der gleichnamigen Erzählung, geht mehrmals zur Großmutter. Nachdem er jedes Mal sieben Eimer Wasser geschöpft hat, sagt sie ihm jedes Mal, er solle Siesta machen („*Maintenant dors, mon enfant, c'est l'heure de la sieste*“). Jedes Mal händigt sie ihm anschließend ein Geschenk für seine Mutter aus („*voilà un cadeau pour ta maman...*“: „*voilà un gâteau*“, „*voilà du beurre...*“, „*voilà un petit chien...*“, und jedes Mal ist die Mutter entsetzt, dass das Mitgebrachte verdorben ist, weil der Junge es falsch getragen hat („*où as-tu laissé ton bon sens?*“).

In der Erzählung *L'Oiseau de pluie* wird der Protagonist von verschiedenen Tieren gefragt, wohin er geht („*Où vas-tu?/où allez-vous?*“). In dieser Geschichte singt der Regenvogel mehrmals *pluie pluie pluie* in verschiedenen Tonlagen (fröhlich, wenn es regnet, melancholisch, wenn die Sonne scheint). Als der Junge den Regenvogel gefangen hat, sagt er zu ihm: „*Chante, chante oiseau, chante*“, aber der Vogel singt nicht. Dann versucht es die Großmutter mit den gleichen Worten „*chante, chante oiseau, chante*“ und schließlich das ganze Dorf. Solche wiederkehrenden und emotionalen Ausdrücke sprechen die Kinder gern nach, auch diejenigen, die noch keinerlei Kenntnis der französischen Sprache haben.

So wurde auch der Ausruf des Riesen, der in der Erzählung von *Nicolas* und der Mondfrau ein Bonbon geschenkt bekommt, mit Freude nachgeahmt: „*Bon, c'est bon, le bonbon*“. Ähnlich sind die Reaktionen auf den Ausruf des

kleinen *Wen*, Held der Erzählung *Prince tigre*, als er die Seenlandschaft, in der die Tigerin wohnt, zu sehen bekommt: „*C'est merveilleux!*“⁶

Scherf (1978) begrüßt häufige Dialoge in der Jugendliteratur, da der Text dadurch lebendig und bei individueller Ausformung der jeweiligen Rede authentisch sei. In der Kinderliteratur beleben kleine dialogische Einschübe den Vortrag, gefühlsbetonte Ausrufe geben Anlass zum imitierenden Nachsprechen und ermöglichen einen emotionalen Zugang zu mancher Szene. Längere Dialogpartien können in unserem Zusammenhang allerdings eine Erschwernis bedeuten, insbesondere, wenn im Vortrag die Zuordnung der Repliken nicht eindeutig gelingt.

Handlung

Für Scherf (1978) ist die lineare, konfliktgeladene, aber auf eine Lösung hinstrebende Handlung generell ein Prinzip der Kinder- und auch Jugendbücher. In unserem Vorlese-Zusammenhang erlaubt ein Handlungsablauf ohne viele Verzweigungen den Kindern, dem Vortrag hörend zu folgen, den allerdings Bilder und eine ausdrucksvolle Darbietung begleiten. Perspektivenwechsel, Parallelhandlungen, Rückblenden, verschränkte Handlungen machen eine hörende Textaufnahme schwieriger. In der Erzählung *Le Prince tigre* finden zwei parallele Handlungen statt, eine spielt im Wald zwischen der Tigerin und dem Kind, eine zweite spielt gleichzeitig im Palast des Königs, in dem die „Befreiung“ des vermeintlich gefährdeten Kindes geplant wird. Die Zuordnung der beiden Handlungsstränge erwies sich in diesem Falle als problemlos, da die beiden

⁶ Im Original variiert manchmal die Formulierung bei gleichen Handlungen. Im Kontext des Vorlesens in der Fremdsprache bieten sich hier Adaptionen und Vereinheitlichungen an.

Ebenen sich bildlich deutlich unterscheiden, wobei das jeweilige Farbspektrum eine besondere Rolle spielt: Grüne und braune Farbtöne kennzeichnen die Waldszenen, vielfältige Farben mit vorwiegend hellen Rottönen verweisen auf die Palastszenen.

Zeitstruktur

Entsprechendes gilt für die Zeitstruktur. Eine linear-chronologische Abfolge der Ereignisse ist leichter zu verdeutlichen und zu verstehen als Rückblicke und Zeitraffer, die die Rezeption erschweren können. Die Erzählung *Le Prince tigre* enthält einen Epilog, in dem das Kind, das im Wald bei der Tigerin gelebt hat, inzwischen erwachsen und selbst Vater eines Kindes geworden ist. Der erwachsene *Wen* bringt sein Kind ebenfalls zu der Tigerin, damit es bei ihr die gleichen Tugenden erlerne wie einst er selbst. Für die zuhörenden Kinder war dieser Generationswechsel im Zeitraffer nicht einfach nachzuvollziehen, umso mehr als in der Bildgestaltung bewusst die Ähnlichkeit des Kindes der neuen Generation mit dem damaligen Kind sehr ausgeprägt ist und sie sich nur in den Farben der Kleidung unterscheiden.

3. Aspekte der Makrostruktur von Erzählungen

Klar definierte Handlungsetappen ermöglichen Lesepausen und bieten Gelegenheiten zum Nachfragen. Diesem Anliegen entspricht die Struktur vieler Bilderbuch-Geschichten mit typischen Elementen des Märchens: Ausgangssituation, Auftrag an den Protagonisten, Aufbruch, Erfüllung von Aufgaben, Heimkehr. Aus häuslicher (Vor-) Leseerziehung liegen hierzu häufig Erfahrungen und eine entsprechende Erwartungshaltung der Kinder vor, die ihnen die Rezeption erleichtern (Bergfelder Boos & Bergfelder 2013: 13). Diese Struktur ist in der wissenschaftlichen Literatur bekannt als *Schéma*

quinnaire. Es beruht auf Analysen unter dem Stichwort *Analyse morphologique du récit* von Vladimir Propp aus den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Paul Larivaille entwickelte auf dieser Grundlage ein vereinfachtes Modell für den muttersprachlichen Unterricht unter dem Stichwort *Morphologie du conte*. Bergfelder-Boos (2007: 41 ff) führt ihr für den Fremdsprachenunterricht entwickeltes Modell der „Makrostruktur von Geschichten“ und der „Geschichtengrammatik“ auf die genannten Autoren zurück.

Nach diesen Analysen weisen Erzählungen häufig ein Modell von fünf Strukturelementen wie das folgende auf, wenngleich es sich in den konkreten Erzählungen nie so schematisch abbildet wie im Modell:

- Etat initial (situation initiale, situation de départ) – « Il était une fois... »
- Complication (changement, élément perturbateur, bouleversement, élément déclencheur) – « Tout à coup, ... »
- Dynamique (péripéties, épreuves) – opposants / adjuvants
- Solution (dénouement, élément de solution)
- Etat final (l'ordre est rétabli)
- (Epilogue)

Beispiele:

Etat initial:

Il était une fois une petite fille. Elle s'appelait Charlotte. Elle vivait avec ses parents, papa et maman. Là (sur l'image), Charlotte est assise devant sa maison. Elle joue avec sa poupée en mangeant du pain au chocolat (*Chien bleu* ; vgl. Anlage Bild 1).

Changement :

Tout à coup, elle voit un grand chien. C'est un chien étrange. Un chien bleu... Charlotte spricht mit dem Hund streichelt ihn, er kommt am Abend zu ihrem Fenster, dann verschwindet er wieder. Der Hund kommt jede Nacht zum Fenster, bis ...

Dynamique / Péripéties – Opposant(e):

Un soir, eines Abends, sagt die Mutter : „Je ne veux pas que tu joues avec ce chien ...". Sie erklärt: man weiß nicht woher er kommt, er ist vielleicht krank etc. Am Abend erzählt Charlotte dies dem Hund. Dieser verschwindet traurig, und auch Charlotte ist traurig.

Hier wäre bereits eine Lösung (*dénouement*) erreicht, die ursprüngliche Situation ist wiederhergestellt, aber es ist eine Lösung, die nicht zufriedenstellt, da beide Protagonisten traurig sind.

Die Geschichte nimmt einen neuen Anlauf: Um das Mädchen zu trösten und abzulenken, veranstalten die Eltern ein Picknick im Wald. Damit ergibt sich eine neue Ausgangssituation (*état initial 2*), das Essen der Familie im Wald. Es folgt eine neue Dynamik (*dynamique/peripétie 2*), ausgelöst durch die Aufforderung der Mutter an das Kind, ein Körbchen Erdbeeren zu pflücken (man erinnert sich an „Rotkäppchen“). Das Kind verirrt sich, es wird Nacht, der neue *opposant* ist nicht der Wolf wie bei „Rotkäppchen“, sondern die Natur (Dunkelheit) sowie die Angst vor dem „Geist des Waldes / *L'Esprit de la forêt*“, der sich gestört fühlen könnte. Und plötzlich sieht Charlotte einen Schatten auf sich zu sprengen, sie fällt zu Boden, der Schatten kommt ihr ganz nah, es ist ... *Chien bleu*, der ihr gefolgt ist (*adjuvant*), um sie vor dem Geist des Waldes zu schützen.

Der Hund bringt das Kind nach Hause. Die Eltern erlauben, dass er bleibt. Diese endgültige Lösung wird noch vervollständigt, indem Charlotte den Hund am Abend fragt, ob er bei ihr bleiben will und er zustimmt. Jetzt sind alle glücklich.

Die wissenschaftlichen Begriffe werden in dem Vortrag für die Kinder natürlich nicht verwendet. Sie dienen vielmehr in der Vorbereitung zur Analyse der Struktur der Geschichte, die dann im Vortrag stimmlich hörbar gemacht wird⁷. Wenn man das Schema auf andere Erzählungen anwendet, zeigt es sich, dass die *structure quinaire* vielfach erkennbar ist, es aber viele Varianten gibt. Solche Proben zur Einsicht in die Struktur der Erzählung erleichtern dem Vortragenden das Behalten und vermögen den Vortrag freier zu machen. Des Weiteren bringt das stimmliche und gestische Hervorheben der makrostrukturellen Elemente für die Hörenden eine Verstehenshilfe: *Il était une fois* (...). *Tout à coup elle voit un chien* (...). *Mais - un soir - la mère dit* (...) etc.

Schließlich erkennt man auch deutlich, ob eine Geschichte relativ einfach oder eher kompliziert strukturiert ist, vielleicht zu kompliziert für unseren Zusammenhang, es sei denn, Adaptionen oder Vereinfachungen bieten sich an.⁸ *Chien bleu* hat zwei Ausgangssituationen und zwei Lösungen, eine vorläufige, die nicht zufriedenstellt, und eine endgültige. *Le Géant de Zéralda* kann erst mit der *Dynamik* beginnen, wenn die an weit entfernten Orten lebenden Personen zusammengeführt sind. Ähnlich ist es bei *Lou, la*

⁷Bei dem Vortrag wurde diese Erzählung aus den oben genannten Zeitgründen um eine Episode gekürzt, einen erbitterten Kampf in der Nacht zwischen dem „Geist des Waldes“ und dem blauen Hund, von dem Charlotte allerdings nichts bemerkt, da sie erschöpft schläft.

⁸Zum grundsätzlichen Problem der Adaption siehe auch O’Sullivan 2008: 5.

brebis: Lou lebt auf dem Feld, Ange weit entfernt im Wald, es ereignet sich manches, bis sie zusammentreffen. *Kirikou* bricht zweimal auf, einmal heimlich, hinter seinem Onkel her, einmal allein. Solche vergleichsweise langen Anlaufphasen sind im Hinblick auf den Vortrag einzukalkulieren.

Häufig gibt es drei Bewährungsproben (*péripéties*): Auf der Fahrt zum Mond muss *Nicolas* drei Rätsel lösen; der Tigerprinz kommt dreimal in Gefahr, und *Banioum*, der den Regenvogel sucht, trifft auf drei Tiere, die ihn beraten. In unserer Vortragssituation wurde aus den genannten Gründen hier verschiedentlich gekürzt, auf zwei oder sogar nur eine Bewährungsprobe, unter Andeutung, dass noch weitere Aufgaben erfolgreich gelöst wurden.

Manchmal bietet sich nach einem Schritt oder Block der Makrostruktur eine Unterbrechung der Erzählung an: Nachdem die Situierung der Mäuschen im Keller von *Madame Dupont* erfolgt ist, hört man plötzlich Schritte auf der Treppe: „*Tout à coup, on entend tap – tap – tap dans l’escalier*“: Wer ist das? Was tun? lauten die Fragen.

Die „Durchschaubarkeit“ der Texte und der „lebenspraktische Bedarf des Kindes an geordneten Strukturen“ (Lypp 200: 842) sind wichtige Elemente der Kinderliteratur, die gerade auch im Kontext des fremdsprachlichen Vortrags von Bedeutung sind.

4. Entwicklungspsychologische Aspekte

In mehreren Erzählungen deuten sich im Text und in den Bildern entwicklungspsychologische Aspekte des Übergangsprozesses von der Kindheit zum Erwachsenwerden an. Am Ende der Geschichte ist ein Entwicklungsschritt getan, der Protagonist oder die Protagonistin ist eine

Entwicklungsstufe weitergekommen. In dieser Eigentümlichkeit von Märchen, verbunden mit dem positiven Ausgang der Geschichte für die Hauptperson, sieht Bruno Bettelheim (2012), auf der Grundlage der Psychoanalyse von Sigmund Freud fußend, die große Bedeutung von Märchen für die Entwicklung von Kindern: Für die inneren Konflikte, die das Kind in den Phasen seiner seelischen und geistigen Entwicklung erlebt, bieten Märchen Projektionshilfen, die ihm ermöglichen, seine Ängste oder Aggressionen in der Phantasie auszuleben und sich dadurch von ihnen zu befreien. Übertragen auf unsere Erzählungen ist festzustellen, dass beispielsweise *Nicolas*, der im Traum auserlesen worden ist, die Mond-Dame zu retten, fiktiv die Bedeutung der Übernahme von Verantwortung erlebt sowie auch die Kraft, Probleme zu lösen, über die er, nicht zuletzt aufgrund von Erfahrungen, die ihm die Eltern vermittelt haben, verfügt. Der kleine Eisbär *Plume*, der von zu Hause aufbricht, weil er sich einsam fühlt, gerät in eine Falle, die böse Menschen gestellt haben, aber er meistert sie mit Hilfe von anderen Tieren, denen er selbst wiederum helfen kann. Gestärkt und verändert kehrt er nach Hause zurück, in Begleitung des braunen Bärenmädchens, das er beschützend in Obhut genommen hat. *Chien bleu* erinnert in einigen Zügen an „Rotkäppchen“, das verschiedentlich in der Perspektive unbewusster Sexualität interpretiert worden ist (Bettelheim 2012, 191-211). Gewiss könnten einige Bildszenen in *Chien bleu* ähnliche Assoziationen wecken, zum Beispiel die heimlichen nächtlichen Besuche des Hundes; der rasende Ritt des Mädchens auf dem Hund; der triumphale Auftritt der hoch auf dem Tier sitzenden Reiterin bei den Eltern; die in einer Art Liebesszene gestellte Frage Charlottes an *Chien bleu*, ob er bei ihr bleiben will. Aber anders als in der Geschichte vom „Rotkäppchen“ geht es in der Beziehung von *Chien bleu* und Charlotte nicht um Verführung und

Verführbarkeit. Die Beziehung zwischen dem Hund und dem Kind ist von gegenseitiger Zuneigung gekennzeichnet. Das große Tier übernimmt Verantwortung für das kleine Kind, das er mit ruhiger und vorausschauender Stärke beschützt, als Retter in der Gefahr. Die Haltung und Entscheidung der Eltern nimmt der Hund in Demut hin und zieht sich zurück, als sie ihn ablehnen. Charlottes Zuneigung ist geweckt worden, als sie ihn bei der ersten Begegnung als verlassenes Tier („*tu as l'air abandonné*“) kennen gelernt hat. *Chien bleu* ist die Geschichte einer tiefen Freundschaft, die beide Protagonisten stärkt und auch die anfänglich nicht deutlich geeinte Familie verbindet.

Solche Beziehungsaspekte lassen sich nach dem Vortrag ansprechen, indem man zum Beispiel fragt, warum die Mutter anfänglich den Hund ablehnt, ihn aber später aufnimmt. Hier können Gesichtspunkte wie Sorge der Eltern um das Kind, Treue und Hilfe seitens des Hundes, Freundschaft der beiden Protagonisten angesprochen werden. Des Weiteren kann die Frage, welches Bild den Kindern am besten gefällt und warum, vertiefend wirken. Auch ein intertextueller Bezug zu dem Märchen „Rotkäppchen“, das den meisten Kindern bekannt sein dürfte, kann hergestellt werden durch die Frage: *Erinnert Euch die Geschichte an eine andere? Dabei können ggf. Ähnlichkeiten und Unterschiede entdeckt werden.*⁹

⁹ Hinweise auf Gemälde, die in den Bildern anklingen und dieses Bilderbuch für Erwachsene zusätzlich reich und reizvoll machen, bleiben bei unserem Publikum unerwähnt, es sei denn von den begleitenden Eltern käme ein Anstoß. So evozieren die Bilder vom Picknick im Walde das *Déjeuner sur l'herbe* von Edouard Manet, die großformatigen Bilder des auf dem Hund reitenden Kindes erinnern an Werke des Surrealismus, zum Beispiel Max Ernst und *le douanier Rousseau*.

5. Zur Rolle der Bilder

Kombination Bild / Text:

Das Bilderbuch verbindet zwei Medien, Bild und Text. Einzelne betrachtet enthält weder der Text noch das Bild alle Informationen, aber im Wechselspiel ergeben sie die Bedeutung. Janice Bland (2010) hat auf die didaktische Funktion dieser kombinierten Vermittlung einer Geschichte hingewiesen. Das Bild lockt in die Welt des Buches, es hilft beim Textverstehen, es reichert die Bedeutung des Textes an, weckt Assoziationen und Fantasie. Der Text reduziert die Vieldeutigkeit des Bildes, er kanalisiert die Assoziationen. Ein einfacher Text enthält in Kombination mit dem Bild eine komplexe Aussage, ohne sprachlich zu überfordern. Da vom Kind beide Medien in Zusammenhang gebracht werden müssen, ergeben sich bei Lernanfängern erste Schritte zur visuellen und literarischen Kompetenz.

Das Bild verdeutlicht die Situation:

Chien bleu beginnt mit einem Bild, das die Ausgangssituation zeigt: *Charlotte* sitzt allein vor einem Haus mit ihrer Puppe und einem Stück Schokolade (vgl. Anlage, Bild 1). Der Text und entsprechend der mündliche Vortrag der Vorleserin ergänzt die bildlichen Informationen und umgekehrt. Bei der Erzählung *Les deux souris* verdeutlicht das Bild der beiden auf dem Topfrand sitzenden Mäuschen die Gefahr, dass sie in den Topf fallen (Anlage, Bild 3). In der Erzählung von *Nicolas* macht das Bild eines im Schiff durch den gestirnten Weltraum fahrenden Kindes deutlich, dass es auf dem Weg zum Mond ist.

Das Bild verdeutlicht das Beziehungsgefüge zwischen Figuren:

Die zunächst scheue, sodann enger werdende, seitens des Hundes zunehmend fürsorgliche Beziehung zwischen *Charlotte* und dem blauen Hund kommt in vielen Bildern zum Ausdruck. Zu Beginn steht der Hund respektvoll abwartend, während sich das Mädchen ihm zuwendet. In der Nacht im Wald liegt das Kind schlafend, der Hund sitzt wach mit gespitzten Ohren und beschützt sie. Am anderen Morgen sieht man *Charlotte*, wie sie sich vertrauensvoll am Hals des Hundes festhält, während dieser sie in rasendem Ritt nach Hause zu ihren Eltern zurückbringt. Die Veränderung der Beziehung in der Familie wird sichtbar im Kontrast zweier Familienszenen: In der Picknick-Szene sitzt das Mädchen allein etwas abseits und von den Eltern abgewendet, während sie in der Szene nach ihrer Rückkehr mit Vater und Mutter in enger Umarmung vereint ist.

Größenunterschiede verdeutlichen die Beziehung, allerdings manchmal umgekehrt:

In der Geschichte vom kleinen Affen (*Histoire du petit singe*) steht einem bedrohlich riesigen, über zwei Seiten hin gezeichneten Krokodil ein winziges Äffchen gegenüber, dem schließlich ein ebenfalls sehr großer Elefant hilft, seinen Rettungsplan umzusetzen. Die Kleinheit verbindet sich hier, wie auch in anderen Erzählungen, mit großer Intelligenz und Findigkeit. Auch *Kirikou*, der als besonders kleiner Junge dargestellt ist, besiegt seine körperlich ihm weit überragenden Gegner durch seine außergewöhnliche Intelligenz, die ihm hilft, aus seinen kleinen Körpermaßen Nutzen zu ziehen.

Bilder verdeutlichen Gefühle:

Die Tigerin (*Le Prince tigre*) sieht die angstvollen Augen des Menschenkinds und erinnert sich an die Augen ihres Tigerkinds, wodurch sie in ihrem Hass auf die Menschen besänftigt wird. Im Bild sind die beiden ähnlich aussehenden Augenpaare verdeutlichend nebeneinandergestellt.

Widerspruch Text - Bild / Intertextuelle Anspielungen:

Ironische Widersprüche zwischen Bild und Text gefallen Erwachsenen, vom Publikum der kleinen Leser werden sie nicht immer verstanden. Ähnlich verhält es sich mit intertextuellen Anspielungen. Solche Elemente bestätigen, dass die Verfasser von Bilderbüchern auch an erwachsene Vor- und Mitleser denken. In der Erzählung vom vermeintlichen oder echten Menschenfresser oder nur Vielfresser (*le Géant de Zéralda*), die mit der Zähmung des wilden Mannes durch die junge Köchin und, wie oft im Märchen, mit der Heirat und vielen Kindern endet, zeigt das abschließende Familienbild das jüngste Kind, das Messer und Gabel hinter dem Rücken versteckt hält. Ist dies ein Hinweis auf die Gene des Menschenfressers oder Vielessers? Die Kinder haben diesen Witz nicht verstanden, aber die begleitenden Erwachsenen hatten viel Spaß.

Das Phänomen der Intertextualität wurde im Zusammenhang des Buches *Chien bleu* bereits angesprochen. Die Bilder zu der Erzählung *Le Prince tigre* erinnern an chinesische Tuschzeichnungen. Die Kinder erfahren nur, dass die Ereignisse in einem großen Land spielen, aber die Bilder erinnern an das alte China.¹⁰ Auch solche Stellen dürfen als Hinweis gewertet werden, dass die

¹⁰ Im Anhang nennt der Autor als Quellen für seine Inspiration eine Bronzefigur der Shang-Dynastie des 11. Jahrhunderts vor Christus und eine chinesische Legende.

Bücher auch für erwachsene Mit- und Vorleser gestaltet sind. Ausdrückliches pädagogisches Ziel ist die Herstellung solcher kultureller Bezüge in dem Buch *Les Bourgeois de Calais*: In der Erzählung aus dem hundertjährigen Krieg von fünf Bürgern, die sich für die Stadt opfern, ist in der Perspektive des Kindes eines dieser dem Tod geweihten Männer dargestellt. Die Illustrationen verweisen auf die gleichnamige Skulptur von *Auguste Rodin*, die in *Calais* auf dem Rathausplatz steht. In dem Kinderbuch wird die Erzählung ergänzt durch einen kunsthistorischen Anhang mit Fotografien und Erläuterungen des Werks von Rodin.

6. Zur Frage der künstlerischen Qualität von Kinderbüchern

Die Frage der Bedeutung der künstlerischen Qualität von Kinder-Bilderbüchern ist nicht unabhängig von deren Funktion zu beantworten, wie Merkel (2006) betont. Er weist darauf hin, dass Bilderbücher für Kinder in erster Linie der frühen sprachlichen Schulung dienen. Erzähltexte heben sich in Wortschatz, Formulierungen und Erzählformat von Alltagsgesprächen ab und gewöhnen die kleinen Leser daran, andere sprachliche Welten zu verstehen und später selbst zu konstruieren. Bilder schaffen den Übergang vom anschaulichen Eindruck zur abstrakteren sprachlichen Darstellung. Eine „Brücke“ bildet das Gespräch mit dem Kind über die Bilder und die Geschichte, in dem verdeutlicht, umformuliert, erläutert wird. Des Weiteren hat das Kinderbuch die Aufgabe, Erzählmuster zu vermitteln und darüber Erzählfähigkeit zu schulen als Vorstufe zu späterer Schreibfähigkeit.

Diese Funktionen sind für Merkel entscheidend. Daher seien vor der Frage nach der künstlerischen Qualität andere Aspekte in Kinder-Bilderbüchern zu überprüfen wie Grundmuster einer Erzählung, Regelmäßigkeit, die die

Erzählung als Geschichte erkennbar macht, sowie konsequente Handlungsführung, die Orientierung und Übersicht ermöglicht, um den Grund für andere als nur alltägliche Kommunikationsweisen zu legen.

Entsprechend muss die Bildgestaltung nach Merkel auf den ersten Blick übersichtlich strukturiert sein und darf nicht verwirren, wobei genaueres Hinsehen durchaus mit zu entdeckenden Einzelheiten belohnt werden sollte. Die Bildfolgen sollen ihrerseits die Geschichte erzählen, damit das Kind später das Buch wieder vornehmen und, ohne den Text lesen zu können, allein damit umgehen kann und sich dabei der Wunsch entwickelt, den Text noch einmal zu hören und genauer zu kennen. Merkel fordert, dass erst in einem solchen Rahmen „handfester Kriterien der Benutzbarkeit“ die künstlerische Qualität von Bilderbüchern für Kinder entwickelt und beurteilt werden könne. Er nennt dies eine „Ästhetik der Brauchbarkeit“.

Diese von Merkel an Bilderbücher für Kinder allgemein erhobenen Forderungen bestätigen die Beobachtungen zur Wahl geeigneter Texte für den fremdsprachlichen Zusammenhang unseres deutsch-französischen Programms, die oben dargestellt wurden. Ohne näher in Einzelheiten gehen zu wollen darf festgestellt werden, dass die zitierten Bilderbücher dem erhobenen Anspruch der „Ästhetik der Brauchbarkeit“ bei aller Unterschiedlichkeit der künstlerischen „Handschrift“ voll und mehr als genügen. Die ganzseitigen Bilder von *Chien bleu* sind gleichsam Gemälde von großer visueller Aussagekraft, die in Komposition, starker Farbgebung, kräftiger Strichführung und suggestiver Symbolkraft die in der Erzählung vermittelten Emotionen der Zuneigung, der Angst und der Lösung der

Anspannung vollendet spiegeln.¹¹ Nicht weniger eindrucksvoll ist das Werk *Le Prince tigre* mit ebenfalls großformatigen und stark farbigen, ausdrucksvollen, die Emotionen begleitenden Bildern und dies bei entsprechender „Brauchbarkeit“. In ganz anderer künstlerischer Weise ist in der Erzählung *Nicolas (...) au secours de Dame Lune* die Interdependenz von poetisch-traumhaftem Text- und Bildinhalt u. a. durch magisch-nächtliche Blautöne und schleierartige Weißfärbung gelungen. Es soll bei diesen wenigen Hinweisen bleiben. Die Erfahrung bei den Vorlese-Präsentationen hat gezeigt, dass die Kinder für die gelungene künstlerische Gestaltung durchaus empfänglich sind, sofern sie, wie Merkel fordert, das Verstehen der Geschichte fördern.

7. Methode der Präsentation

Vortrag in beiden Sprachen – Sandwich-Technik

Die sprachlichen Voraussetzungen erlauben kein einfaches Vorlesen in der französischen Sprache, wie dies bei muttersprachlichen Kindern möglich wäre.¹² Die Vorleserinnen tragen den Text in Anlehnung an das Buch in beiden Sprachen, deutsch und französisch vor. Erst einen Satz oder eine Sinneinheit auf Französisch, dann auf Deutsch, dann wieder auf Französisch. Wolfgang Butzkamm (1985) nennt dieses Verfahren „Sandwich-Technik“, die er unter anderem am Beispiel der Erzählung eines englischen Märchens erläutert. Übertragen auf unseren Zusammenhang läuft der Vortrag etwa wie

¹¹ Vgl. Anlage, Bild 1. Eine genauere Wertung findet sich in *L'Ecole des Loisirs* (2014).

¹² Merkel (2006) verweist allerdings darauf, dass beim Vorlesen von Bilderbüchern außer dem Gewebe Text / Bild grundsätzlich das Gespräch als dritte Komponente im Spiel ist, wodurch die „Brücke“ zwischen Alltagssprache und stilisierender Sprache hergestellt wird. Zur Funktion der „Brücke“ von Kinder- und Jugendliteratur zu Erwachsenenliteratur s. O'Sullivan (2008: 4), der „Brücke“ von der Erfahrungswelt zur Literatur s. Caspari (2007: 12).

folgt ab: „*Il était une fois* – Es war einmal – *il était une fois un petit singe* - ein kleiner Affe - *un petit singe*“, wobei der deutsche Text leiser gesprochen wird als der französische. Parallel dazu wird auf die Bilder des Buches gezeigt.¹³

Verfahren vor – während – nach dem Vortrag

Diese aus dem Französischunterricht bekannten Verfahren erweisen sich auch in diesem Zusammenhang als hilfreich.

Verfahren vor dem Vortrag:

Zur Begrüßung der Kinder wurde bereits gesprochen. Die Namensschildchen, die sie selbst oder mit Hilfe beschriften, werden in aller Regel mit einem Bildchen (Sticker oder Stempelbild) versehen, das ein Schlüsselwort der Erzählung darstellt, z.B. ein Lamm, ein Bärchen oder einen Tiger, wenn diese die Protagonisten sind, oder einen Mond für die Geschichte der Fahrt zum Mond, wobei dieses Wort dabei gleich vorgesprochen und von den Kindern nachgesprochen wird.

Die Einführung in die Geschichte selbst kann über das Zeigen des Titelbildes und/oder die Nennung des Titels erfolgen, wobei sich Fragen zur Hypothesenbildung anschließen. Nach der Nennung des Titels *Le Prince tigre* beispielweise kann die Frage (in deutscher Sprache) lauten, was wohl unter einem *Prince tigre* zu verstehen sein könnte.

Die eigentliche Erzählung beginnt immer mit dem Signal *Il était une fois*, gefolgt von der Situierung der Geschichte in ihrem Handlungsschauplatz

¹³ Zur besseren Sichtbarkeit werden die Bilder manchmal zuvor vergrößert, und während des Vortrags an die Wand geheftet oder auf eine Staffelei gestellt.

und/oder durch Vorstellung des Protagonisten: « *Il était une fois un grand pays avec une grande forêt. Dans la forêt vivait une tigresse* » ; « *Il était une fois un château, dans le château habitait un homme très grand, un géant* » ; « *Il était une fois un petit singe. Il vivait en Afrique* ». Entsprechend werden die Geschichten zu Beginn im Tempus des *Imparfait* erzählt. Mit der Veränderung der Ausgangssituation und dem Einsatz der Dynamik wird häufig in das erzählende Präsens gewechselt: „*Tout à coup, on entend des pas dans l’escalier*“. Das verdeutlichende Zeigen auf die Bilder verbindet sich mit deiktischen Sprechakten und dem Tempus des deiktischen Präsens („*voilà le petit singe, il voit une noix de coco, là-haut, sur le palmier. Il grimpe sur l’arbre*“). Allerdings wird die Wahl der Tempora, anders als vielleicht im fortgeschrittenen Französischunterricht, bei den Kindern dieses Programms nicht thematisiert.

Vortragstechnik während des Vortrags:

Der Vortrag der Geschichte ist in der Regel weniger ein Vorlesen als ein Vortragen. Dabei lässt sich adressatengerechter sprechen, kürzen, wiederholen, vereinfachen. Diese Methode ist in der englischen Fachdidaktik als *Storytelling* bekannt. Es ist ein ausdrucksvolles Vorlesen oder Vortragen, bei dem nach Bleyhl (2002, 17 ff.) folgende Vortragstechniken zur Anwendung kommen:

- Bezugnahme auf die Bilder (deiktische Verfahren: zeigen)
- Angemessenes Sprechtempo
- Blickkontakt zu den Kindern.
- klare Aussprache
- ausdrucksvolle Sprachmelodie/Intonation
- Betonung von Schlüsselwörtern und Strukturwörtern

- lebhaftige Mimik, Gestik, Körpersprache, erklärende Bewegungen/Pantomimen
- je eigene Stimmlage für unterschiedliche Charaktere bei Dialogen
- Wechsel der Lautstärke, der Intonation
- Nachahmen von Lauten (Tierlaute, Knarren einer Tür, Schnarchen)
- Einsatz von Requisiten, Gegenständen
- Pausen u.a. zum Hypothesenbilden über den Fortgang (Rätsselfrage: Was glaubt ihr passiert jetzt? Wie geht es weiter?)
- Unterbrechungen für kleine Sprechaufgaben (z.B. Nachsprechen einzelner Worte oder emotionaler Ausrufe: „*C'est merveilleux!*“; „*Attention, derrière toi*“¹⁴)

Eventuell bieten sich auch kleine Dramatisierungen an, bei denen die Kinder die Figuren verkörpern. Zu dem letzten der beiden Ausrufe lauten die Anweisungen des Vorlesers/der Vorleserin etwa so: „Der Onkel von *Kirikou* steht hier, ihm gegenüber die Hexe; hinter dem Rücken des Onkels nähern sich leise die Fetische, um ihn zu überwältigen; der kleine *Kirikou* sitzt hier (seitlich) verborgen unter dem Hut¹⁵ und ruft „*attention, derrière toi*“, der Onkel dreht sich um. Die Fetische weichen zurück ...“.

Verfahren nach dem Vortrag:

Nach dem Vortrag werden einige Fragen zu der Geschichte gestellt und Anregungen zum Kommentieren, zur Stellungnahme, zur eventuellen Vertiefung des Gehörten und zur kreativen Weiterführung gegeben (zu dem Vorschlag eines anderen, versöhnlicheren Schlusses der Geschichte der

¹⁴ Der erste Ausruf drückt die Bewunderung des kleinen Tigerprinzen beim Anblick des wunderschönen Territoriums der Tigerin aus; mit den Warnrufen machte der kleine *Kirikou* auf eine drohende Gefahr im Reich der Hexe aufmerksam.

¹⁵ Ein Hut liegt zur Anschauung auf dem Boden.

beiden Mäuschen wurde bereits berichtet). Hier können auch die während des Vortrags eingeübten emotionalen Ausrufe oder einige Schlüsselwörter der Geschichte noch einmal aufgegriffen werden. Auch kann sich das Einüben eines kleinen Liedes anbieten. In der Geschichte von dem kleinen Affen wird erzählt, dass die Mutter ihn nach seiner glücklichen Heimkehr mit einem Wiegenlied in den Schlaf singt. Hier liegt folgendes einfache Lied nahe:

*do do enfant do
enfant dormira bien vite
do do enfant do
enfant dormira bientôt.*

Sehr gern nehmen die Kinder Anregungen zu praktischen Aktivitäten an, die kleineren malen gern etwas aus, die größeren gehen stolz mit einer eigenen Bastelarbeit nach Hause (z.B. Mäuschen, Papierdrachen, Lamm, Eisbär, Weihnachtsstern, Engel, Krone; vgl. Anlage, Bilder 2-7).¹⁶ Diese Aktivitäten wirken motivierend und verbinden den Nachmittag mit zusätzlichen positiven Emotionen. In weiterer pädagogischer Hinsicht sollen diese Erzeugnisse der Erinnerung an das Gehörte dienen und auch Anlass geben, die französische Bezeichnung noch einmal zu nennen und wiederholen zu lassen.

8. Sprachlicher und pädagogischer Gewinn des Vorlese-Programms

Primäre Intention bei dem deutsch-französischen Vorlese-Projekt ist die Begegnung mit der französischen Sprache, verbunden mit einer Öffnung für literarische Texte auch in der Fremdsprache. Die Kinder sollen erste

¹⁶ Vorlagen zum Ausmalen und einfache, in kurzer Zeit zu erstellende Bastelmodelle finden sich im Internet zum Beispiel unter www.colorier-dessin.com (coloriage gratuit à imprimer et à colorier); www.kidsweb.de/basteln/basteln.htm.

Eindrücke von der französischen Sprache erhalten und eine positive Anmutung damit verbinden, um später vielleicht lieber und leichter die französische Sprache zu lernen. Die Kinderbücher, in denen die bewegenden und spannenden Geschichten von Bildern begleitet werden, sollen die Hinführung zu fiktiven Welten ermöglichen. Der zweisprachige Vortrag soll gewährleisten, dass die Hörenden nicht blockieren, sondern versuchen, zu verstehen. Die Erzählung darf nicht zu schwierig sein, die Darbietung muss ansprechend, der Inhalt attraktiv, die Bildgestaltung anziehend und für das Verstehen hilfreich sein, damit die Kinder neugierig bleiben und zuhören. Über diese Ziele hinaus gibt es weitere implizite Ziele wie die folgenden, die oben bereits mehrfach angesprochen wurden.

Anbahnung literarischer Kompetenzen: Die Struktur der Geschichten stützt den Vortrag, andererseits werden die Kinder sie intuitiv aufnehmen, wenn sie im Vortrag erkennbar wird. Strukturelemente lassen sich in Ansätzen thematisieren. So kann eine Frage lauten, ob die Kinder mit dem Signal „*il était une fois* - es war einmal“ etwas verbinden (z.B. Märchen, d.h. Prinzessinnen, Zauberer, Schloss etc.). Am Ende kann die Frage gestellt werden, was an der gehörten Geschichte märchenhaft war. (Zu weiteren Elementen der Strukturierung wird auf die Ausführungen oben verwiesen).

Intertextuelle Erinnerung: Manche Geschichten erinnern an andere, die die Kinder vielleicht kennen (z.B. Rotkäppchen s.o.). Solche Erinnerungen sollten im Sinne der Vernetzung des Wissens der Kinder einbezogen werden

Bildlesekompetenz: In der Erzählung *Le Prince tigre* spielt die ikonographische Parallelisierung der Augen des Kindes *Wen* und der Augen des Tigerkindes eine für die Entwicklung der Geschichte entscheidende

Rolle. Dieses auffallende bildnerische Element kann im Gespräch ins Bewusstsein gehoben werden, indem der Gefühlswandel der Tigerin mit der Erinnerung an die Augen ihres toten Kindes beim Anblick der Augen des Menschenkindes in Zusammenhang gebracht wird. Dieses Beispiel möge für die mögliche Beachtung noch weiterer auffallender und bedeutungsvoller bildlicher Informationen stehen.

Anbahnung des Sprechens: Beispiele insbesondere von Ausrufen wurden oben bereits thematisiert.

Ethisch-moralisch-pädagogische Ziele: Die Geschichten bieten Anlässe, nachzufragen und zu vertiefen. Die Geschichte von *Plume*, dem kleinen Eisbären, der die Tiere vor der Überführung in den Zoo rettet, liegt die Frage nahe, was das Leben im Zoo für die Tiere bedeutet und wozu es Zoos gibt. Die Geschichte von *Kirikou* und der Hexe *Karaba* führt zu der Frage, welche Gründe es für das Böse geben kann, ähnlich wie bei der Geschichte der Tigerin, die durch den mutwillig herbeigerufenen Tod ihres Kindes zur reißenden Raubkatze wird. Die besänftigende Wirkung von Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft hingegen lässt sich an der Erzählung vom bösen Riesen und der freundlichen kleinen Köchin (*Le Géant de Zéralda*) verdeutlichen. Die Geschichte von dem Schuh des Riesen (*la chaussure du géant*) ist eine Geschichte der Toleranz gegenüber einer Person, die anders ist. Die Erzählung von den zwei Mäuschen (*Les deux souris et le pot de crème*) gibt Anlass, über unterschiedliche Verhaltensweisen in aussichtslos scheinenden Situationen nachzudenken (Frage: Wie hättet Ihr gehandelt, so wie *Rose*, die frühzeitig resigniert, oder so wie *Violette*, die nicht aufgibt?)

Anbahnung von interkulturellem Lernen / Fremdverstehen: Das Verhalten mancher Figuren ist befremdlich und lässt über Gründe für ihr Verhalten nachdenken. So kann man fragen, ob die Kinder wünschten, dass sich ihre Eltern so wie die des Tigerprinzen verhalten würden, die ihr Kind aufgrund des Rates einer als weise geltenden alten Frau allein zu einer bekanntlich bösen und grausamen Tigerin schicken. - In der Geschichte vom weißen Eisbären *Plume* geht die kleine Braunbärin zunächst ängstlich davon aus sie würde wegen der Farbe ihres Fells von den Eltern des Freundes abgelehnt, bis die Worte des Vaters auf das Wesentliche hinweisen: „*Un ours est un ours*“. - Die Bedeutung der Freiheit kann bei der Erzählung vom Regenvogel angesprochen werden, der, im Käfig gefangen, nicht bereit ist zu singen. - Die Überlegenheit des gesunden Menschenverstandes gegenüber rein nachahmendem Verhalten lässt sich an der Geschichte von *Epaminondas* ablesen, der alles falsch macht, weil er nicht selbstständig nachdenkt, sondern automatisch Verhaltensweisen übernimmt, ohne sie an neue Situationen anzupassen.

9. Ausblick auf den schulischen Französischunterricht und Fazit

Als Adressaten von Kinderliteratur gelten Kinder bis zum 12. Lebensjahr, als Adressaten der Jugendliteratur Jugendliche bis zum Alter von 18 - 20 Jahren. Das Potential französischsprachiger Jugendliteratur für den Französischunterricht ist in den Lehrplänen, in der fachdidaktischen Literatur und in den Textreihen der Schulbuchverlage für Französisch umfangreich gewürdigt.¹⁷

¹⁷ Einen wichtigen Beitrag hierzu leistet der seit 2004 alljährlich ausgeschriebene „*Prix des Lycéens*“ der Französischen Botschaft, der Schülerinnen und Schüler der Oberstufe

Kinderliteratur spielt demgegenüber in Lehrplänen für den Französischunterricht, anders als für den Englischunterricht, eine geringere Rolle. Als bemerkenswert heben Bergfelder-Boos & Bergfelder (2015: 14) hervor, dass in dem noch gültigen Berliner Rahmenlehrplan von Jahrgangsstufe 3/4 an Erzählungen, Märchen und Bilderbücher „recht häufig“ für Hör-/Hörsehverstehen und lautes Lesen aufgeführt werden. Im Übrigen dürfte ein Grund für deren seltenere Nennung sein, dass die französische Sprache in der Grundschule weniger weit verbreitet ist als die englische. Englischsprachige Kinderbücher haben gerade im Englischunterricht bei den kleinen Lernern der Grundschule einen wichtigen Stellenwert, sowohl in den Lehrplänen als auch im Materialangebot und der Lehrerfortbildung.¹⁸ Ein weiterer Grund mag darin liegen, dass in der deutschsprachigen Romanistik das Thema Kinder- und Jugendliteratur erst seit Kurzem beachtet wird und somit die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung mit diesem Thema kaum in Kontakt gekommen sind (O’Sullivan 2008: 3).¹⁹ Die französische Berichterstatteerin über die 1. Tagung des deutschen Romanistenverbandes zu dem Thema französischer Kinder- und Jugendliteratur 2013²⁰ schrieb hierzu, in Deutschland sei die Forschung zu diesem Themenbereich in der Germanistik und auch in der deutschen

anregt, aus vier vorgeschlagenen aktuellen, noch nicht übersetzten Jugendromanen den in ihrer Sicht besten zu küren:

<https://www.institutfrancais.de/prixdeslyceens/?lang=de>.

¹⁸ Bezirksregierung Detmold (2009) hat umfangreiches Material für die Lehrerfortbildung zum Thema Kinderliteratur in der Grundschule vorgelegt. Für ältere Schülerinnen und Schüler regt O’Sullivan (2008) zu fachübergreifenden und auch grenzüberschreitenden Projekten an. (z.B. Vergleich von Märchen oder Fabeln).

¹⁹ Eine hilfreiche Einführung in die Problematik bietet Caspari (2007), nützliche Hinweise auf Quellen finden sich in Caspari, O’Sullivan & Rösler (2008).

²⁰ Deutscher Romanistenverband, Würzburg 23-25. September 2013; www.deutscher-romanistenverband.de/romanistentag/wuerzburg-2013/sektionen/literaturwissenschaft/sektion-lit-ii/

Anglistik weit vorangeriebt, hingegen „*toutefois, rien ou presque rien du côté de la Romanistik*.“ Es gebe ein „*cloisonnement*“ zwischen den einzelnen Philologien, so dass die wissenschaftliche Untersuchung der Kinder- und Jugendliteratur in den einzelnen Sprachen völlig ungleichgewichtig sei: „*La littérature de jeunesse y est représentée de façon totalement déséquilibrée*“ (Mathilde Lévêque, congrès de Romanistik, 26. 9. 2013). In Frankreich sei es umgekehrt, die französische Germanistik kenne diesen Schwerpunkt nicht, wohingegen die französische Romanistik mit *AFRELOCE* (*Association française de Recherche de livres et objets culturels des Enfants*) und der *Revue Strenae* hier gut ausgewiesen sei.²¹ (Vgl. hierzu das elektronische Magazin von *AFRELOCE*

<http://magasindesenfants.hypotheses.org4145>.²²

Die Kinder- und Jugendliteratur wird in Frankreich als „*hautement expérimentale*“ (Prince 2009:19) eingeschätzt und ihr im Hinblick auf ihr hervorstechendes Merkmal „*simplicité*“ die Suche nach ästhetischer Perfektion zugeschrieben: „*Et alors la littérature de jeunesse peut devenir un modèle, une forme idéale*“ (Prince 2011: Abs. 14).²³

²¹ In der germanistischen Literaturwissenschaft und in der Politikwissenschaft und ihren Didaktiken ist Kinder- und Jugendliteratur seit langem ein Forschungsschwerpunkt. Die Arbeiten in diesem Bereich befassen sich mit Fragen der literarischen Erziehung und der politischen Bildung durch Kinder- und Jugendliteratur. Eine Übersicht über Forschungszentren, Arbeitsstellen und wissenschaftliche Spezialbibliotheken findet sich unter <http://staatsbibliothek-berlin.de/de/die-staatsbibliothek/abteilungen/kinder-und-jugendbuecher/recherche-und-ressourcen/linksammlungen/>

²² Die Beiträge der Sektion Kinder- und Jugendliteratur des Würzburger Kongresses sind erschienen unter dem Titel: Scherer, Ludger & Ißler, Roland (Hrsg.) (2014): *Kinder- und Jugendliteratur in der Romania*. Frankfurt am Main: Lang.

²³ In diesem Zusammenhang ist der Gewinner des dänischen Hans-Christian-Andersen-Preises von 2014, Salman Rushdie zu erwähnen, der hervorhebt, die Literatur der letzten fünfzig Jahre gebe ein „neues und wachsendes Interesse an der alten Erzählkunst zu erkennen, sogar an ihren ältesten Formen: Mythos, Legende, Fabel und Märchen.“ (FAZ Dankrede, 23. August 2014, 9).

Die Eigenart der Oralität der zum mündlichen Vortrag gedachten Kinderliteratur werden von Bergfelder-Boos & Bergfelder (2015) als „besonderes Potenzial“ hervorgehoben, um Schülerinnen und Schüler vom Anfang des fremdsprachlichen Lernens an zum literarischen Lernen hinzuführen. Die Texte, so führen sie aus, enthalten aus der muttersprachlichen Sozialisation vertraute Strukturen, und beim Vorlesen und Erzählen können sie flexibel an den Kompetenzstand der Lernenden angepasst werden, ohne an Authentizität zu verlieren. „So können die Lernenden schon im ersten Lernjahr in fremde und fremdsprachige Welten eintauchen, ohne über Lesefertigkeiten oder einen großen Wortschatz verfügen zu müssen“. Die Autorinnen geben in ihrem Artikel eine Fülle konkreter Anregungen, wie dieses Potenzial im schulischen Französischunterricht auf allen Stufen hörend, lesend, erzählend und schreibend genutzt werden kann. Für unseren außerschulischen Zusammenhang bei kleinen Lernanfängern können diese Ausführungen als Bestätigung gewertet werden, dass es sich lohnt, diesen Schatz an Texten zu heben und das Potenzial je nach Situation zu nutzen.

Zum Schluss darf daran erinnert werden, dass seit 2003 in jedem Jahr am 3. Freitag im November der „bundesweite Vorlesetag“ und seit 1996 jeweils der 23. April als „Welttag des Buches“ Anlässe zu Lese- und Vorleseabenteuern mit französischsprachiger Kinder- und Jugendliteratur werden können. Die Erfahrungen in unserem Programm zeigen, dass bei kleinen Kindern, aber auch im Sekundarschulalter die Worte „*Il était une fois* ...“ ihren Zauber noch nicht verloren haben.²⁴

²⁴Eine Schülerin der Klasse 8 stellte nach dem Besuch ihres Kurses beim „Vorlesespaß“ einen Bericht in die Internet-Seite ihrer Schule, der folgendermaßen endet: "... Jeden ersten Mittwoch findet in der Stadtbibliothek Duisburg eine solche Lesung statt. Ich kann

Literatur

- Bergfelder-Boos, Gabriele (2007): Geschichten erzählen: der narrative Ansatz in einem kompetenzorientierten Französischunterricht. In: *Französisch heute* 39, 40-52.
- Bergfelder-Boos, Gabriele & Bergfelder, Angela (2015): Die versteckte Mündlichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur: ein besonderes Potenzial für das literarische Lernen im kompetenzorientierten Französischunterricht. In: *Französisch heute* 46, 11-16.
- Bettelheim, Bruno (2012, 31. Auflage): *Kinder brauchen Märchen*. München: DTV.
- Bezirksregierung Detmold (Hrsg.) (2009): *Materialien für die Lehrerfortbildung in NRW. Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW. Modul 7: (Kinder-)Literatur im Englischunterricht in der Grundschule*. Detmold.
- Bibliothèque nationale de France (éd.): L'album, emblème de l'évolution du livre pour enfants. <http://classes.bnf.fr/rendezvous/pdf/albums/pdf>.
- Bland, Janice (2010): Bilderbücher als Tor zur Literalität und Lesefreude. In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bland, Janice, Hermes, Liesel & Lütge, Christiane (2010): Bericht der AG 7: Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. In: *Beiträge zur Fremdsprachenforschung* 11, 312-314.
- Bleyhl, Werner (2002): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht: Storytelling*. Hannover: Schroedel.
- Butzkamm, Wolfgang & Eschbach, Stefan (1985): Prinzip der Einsprachigkeit – Rolle der Muttersprache. In: Donnerstag, Jürgen & Knapp-Potthoff, Annelie (Hrsg.): *Kongressdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*. Tübingen, Narr, 133-142.
- Caspari, Daniela (2007) : A la recherche d'un genre mal connu. Zur Erforschung von Kinder- und Jugendliteratur für den Französischunterricht. In: *Französisch heute* 38, 8-19.
- Caspari, Daniela, O'Sullivan, Emer & Rösler, Dietmar (2008): Auswahlbibliografie zur Kinder- und Jugendliteratur. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6, 57.
- Eder, Ulrike (2010): Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Fremdsprachen- und Zweitsprachenunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und*

sie jedem empfehlen, der seine Französischkenntnisse vertiefen möchte. Für Anfänger ist sie durchaus gut zu verstehen. Insgesamt haben wir an diesem Tag viel gelernt und es hat Spaß gemacht, daran teilzunehmen. (Miriam Gharbi, Gymnasium Heißen, Mülheim). (Siehe den ganzen Text unter

<http://gymnasium-heissen.de/index.php/2015/09/12/deutsch-franzoesischer-vorlesespass/>).

- Zweitsprache, ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter Mouton, II, Art. 175, 1577-1582.
- Grünewald, Dietrich (1991): Bilderbücher im Unterricht. In: *Grundschulzeitschrift* 46, 4-13.
- Hermes, Liesel (2006): Vom Jugendroman zur originalen Langprosa. In: Jung, Udo O. H.: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, II, 4. Auflage, 451-456.
- Larivaille, Paul (1974): La morphologie du récit. In : *Poétique* 19, 368-388.
- L'Ecole des Loisirs (éd.) (2014): Fiche d'appréciation littéraire. Matériel littéraire proposé par Hélène Gousy et Brigitte Gagnon, conseillères pédagogiques, Marie Barguidjian et l'équipe des abonnements MAX. Partenariat Commission scolaire des Hautes-Rivières et L'Ecole des Loisirs.
http://www.dessinemoiunehistoire.net/wp-content/uploads/2014/12/Chienbleu_Nadja.pdf.
- Luis, Vera (2009): *Materialien für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Didaktische und methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW. Modul 7, Kap. 1.3.2: Storytelling als wichtige Vermittlungsart von Geschichten, 1.3.3: Phasen des Storytelling*. Dortmund: Bezirksregierung.
- Loß, Mariana (2005): Die Einfachheit in Kinderbüchern im Vergleich. Dient die „Vermenschlichung“ der Figur des Hundes dazu, gesellschaftliche Probleme darzustellen und zu kritisieren? Studienarbeit. München: GRIN Verlag.
- Lypp, Maria (2000): Die Kunst des Einfachen in der Kinderliteratur. In: Lange, Günther (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 828-843.
- Merkel, Johannes (2006): Bilderbuch. Kunst und Literatur. Plädoyer für eine Ästhetik der Brauchbarkeit. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik – Online – Handbuch*.
www.kindergartenpaedagogik.de/1492.html.
- O'Sullivan, Emer & Rösler, Dietmar (2013): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- O'Sullivan, Emer (2008): Mit Kinder- und Jugendliteratur arbeiten. Warum und wie. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch* (6), 3-6.
- Partnerschaftsreferat Bezirk Unterfranken (Hrsg.): *Verzeichnis der im Partnerschaftsreferat Unterfranken ausleihbaren Bücher und Medien für den Französischunterricht. Kindergarten und Grundschule. Materialien für Frühfranzösisch*. Würzburg: o. J.
<http://www.frankreich-forum-unterfranken/Veroeffentlichungen.de>
- Prince, Nathalie (dir.) (2009): *La littérature des jeunes en question(s)*. Presses universitaires de Rennes,
http://www.pur-editions.fr/couvertures/1246442482_doc.pdf:
- Prince, Nathalie (2013): La simplicité, une notion complexe ? Préambule à la simplicité. Publije III, Le Mans : Université du Maine, 1-8.
- Propp, Vladimir (1970): Morphologie du conte. Paris : Editions du Seuil, coll. Points / Essais (réédité 2015).

Rossipotti Literaturlexikon für Kinder. <http://www.rossipotti.de>.

Scherf, Walter (1978): *Strukturanalyse der Kinder- und Jugendliteratur. Bauelemente und ihre psychologische Funktion.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. In: Thiele, Jens & Steitz-Kellerbach, Jörg: *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis.* Freiburg Herder, 70-98.

Zitierte Kinderbücher

Chien bleu (texte et images: Nadja), Paris : L'école des loisirs, 1989.

Epaminondas (texte Odile Weulers, d'après Sara Cone Bryant, images : Kersti Chaplet), Paris: Albums du père Castor, Flammarion, 1999.

Il était une fois Noël (texte et images : François Chagneau), Paris : Editions universitaires, Jean Pierre Delarge, 1981.

Kirikou et la sorcière (texte et images : Michel Ocelot), Toulouse : Editions Milan, 2001.

La chaussure du Géant (texte: Clair Arthur, images: Jean-François Martin), Les classiques du père Castor, Paris: Editions Flammarion, 2008.

Le Géant de Zéralda (texte et images : Tomi Ungerer), Paris : L'école des loisirs, 1971.

Le Prince tigre (texte et images : Chen Jiang Hong), Paris : L'école des loisirs, 2005.

Les Baobabs amoureux (texte et images de Maiwenn Vuittevez), **Die verliebten Baobabs** (Übersetzung Claudia Sandberg und Andreas Illmann), Berlin: Schaltzeit Verlag, 2011.

Les Bourgeois de Calais (texte : Géraldine Elschner ; images : Christophe Durual & Stéphane Girel), Aix-Marseille : Edition L'Elan vert, Pont des arts, 2009.

Les deux souris et le pot de crème (texte d'après une fable, images: Ingeborg Christ.

<https://switchie5.wordpress.com/2008/04/09/lhistoire-des-deux-petites-souris/>

L'oiseau de pluie (texte: Monique Bermond, images: Kersti Chaplet), Paris: Albums du père Castor, Flammarion, 1971.

Lou, la brebis (texte: Karin Serres, images: Hervé Le Goff u. a.), Paris: Père Castor, Flammarion, 2000.

Nicolas, petit garçon rêveur au secours de Dame Lune (texte: Christelle Goguillon-Muselet, images: Blÿnt), Trélevorn : Editions les Ateliers de Porthos, 2008.

Plume s'échappe (texte et images : Hans de Beer ; texte français : Anne-Marie Chapouton), Zürich: Editions Nord Sud, 1990.

Une histoire de singe (texte d'après May d'Alençon, images : Kersti Chaplet), Albums du père Castor, Flammarion, 1968.

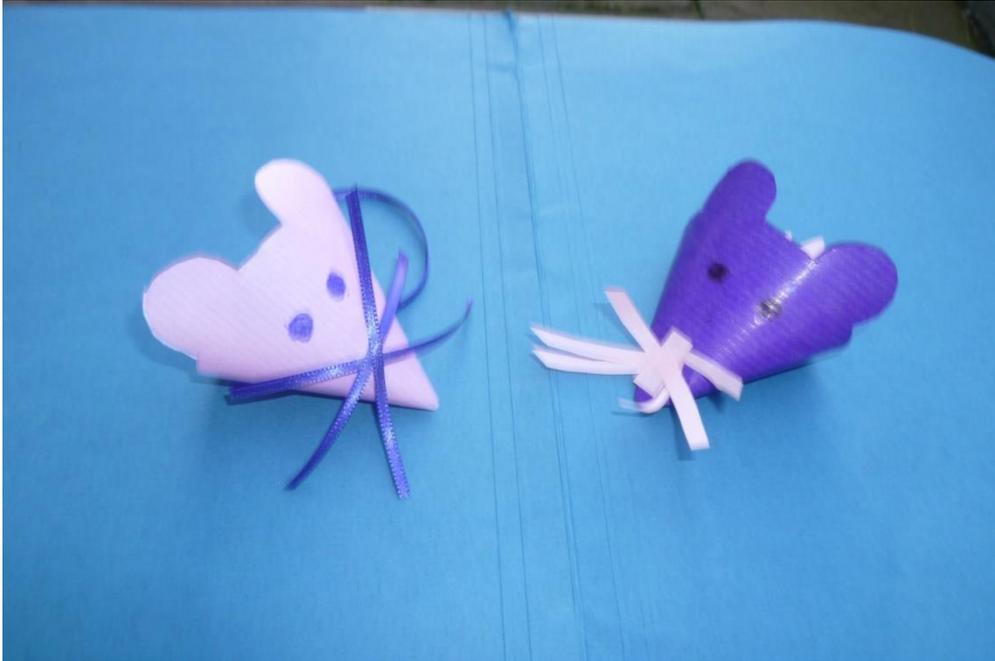
Anlagen

Bild 1



Nadja: *Chien bleu*

Bild 2



Les deux souris et le pot de crème (Papierarbeiten)

Bild 3



La crème se transforme en beurre...

Bild 4



Trois souris (ausgeschnittene Modelle vor dem Zusammenkleben)

Bild 5



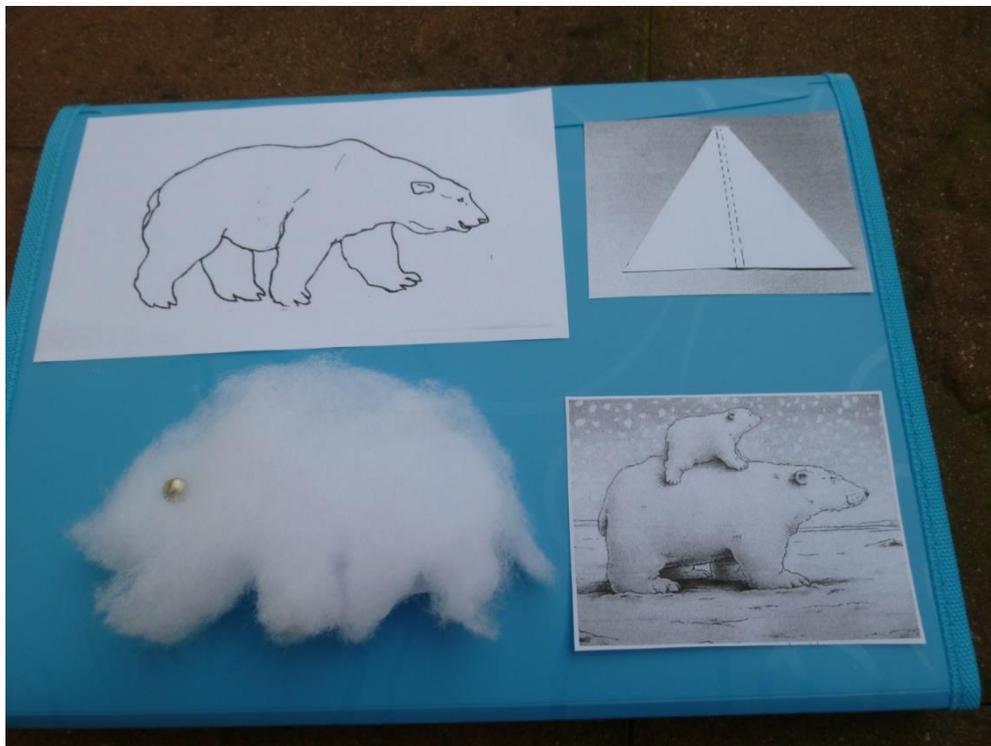
En bricolant (*Il était une fois Noël*)

Bild 6



Deux des trois rois mages

Bild 7



Des ours blancs (*Plume s'échappe*)

Korrespondenzadressen der Autorinnen und Autoren

Ingeborg Christ, Dr. phil., Ministerialrätin i.R. Berufstätigkeit als Gymnasiallehrerin (Französisch, Latein, Spanisch), Fachleiterin, Fachdezernentin, Referatsleiterin für Fremdsprachen im Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Beauftragte des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz für Fremdsprachen. Vorstandsmitglied in der Deutsch-Französischen Gesellschaft Duisburg. Veröffentlichungen in Fachzeitschriften zur Fachdidaktik Französisch und Spanisch.

Korrespondenzadresse: herbert.ingeborg.christ@t-online.de

Erwin Klein. Studium der Romanischen Philologie und der Kunstwissenschaften in Aachen, Lille, Sevilla und Lüttich. Studiendirektor. Fachleiter für Spanisch und Kernseminarleiter am Seminar für Gymnasien und Gesamtschulen des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung in Aachen. War lange Jahre Lehrbeauftragter für Didaktik des Spanischen am Institut für Romanische Philologie der RWTH Aachen und ein knappes Jahrzehnt Vorsitzender des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (Nordrhein). Arbeitet derzeit im Vorstand des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen (Nordrhein). Mit Georg Fehrmann langjähriger Herausgeber der Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik. Umfangreiche Vortrags- und Publikationstätigkeit.

Korrespondenzadresse: erwinklein.aachen@t-online.de

Franz-Joseph Meißner, Dr. phil., Professor (e.m.) für Didaktik der romanischen Sprachen an der Justus-Liebig-Universität, Gießen. U.a. von 2007 bis 2014 Berater am Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Humboldt-Universität zu Berlin (IQB). Weiteres unter: <http://www.uni-giessen.de/meissner>. Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Mehrsprachigkeit, der Interkomprehension und der Tertiärsprachen, Sprachenpolitik, Sprachlehrforschung, Wortschatzdidaktik u.a.m. Mitarbeit (z.T. Leitung) in internationalen Projekten. Zahlreiche Vorträge. Gutachterstätigkeit. Publikationen.

Korrespondenzadresse: franz-joseph.meissner@sprachen.uni-giessen.de

Steffi Morkötter, Dr. phil., Professorin für Fremdsprachendidaktik mit den Schwerpunkten Englisch und Französisch an der Universität Rostock. Dissertation in Osnabrück mit einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Arbeit im Fach Englisch, Habilitation in Gießen im Fach Didaktik der romanischen Sprachen/Fremdsprachendidaktik mit einer empirischen Studie zu Sprachlernkompetenz und deren Entwicklung bei jungen Lernern. Forschungsschwerpunkte und Publikationen in den Bereichen Mehrsprachigkeitsförderung und -didaktik, Interkomprehension, Sprachlernkompetenz, Lehrwerkanalyse und Lernaufgaben.

Korrespondenzadresse: steffi.morkoetter@uni-rostock.de

Tanja Pananis ist Lehrerin am Montessori-Gymnasium in Köln und unterrichtet die Fächer Italienisch und Geschichte.

Korrespondenzadresse: tanja.pananis@outlook.de

Judith Wilneder ist Fachleiterin für Spanisch am Seminar für Gymnasien und Gesamtschulen des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung in Aachen und unterrichtet am Ritzefeld-Gymnasium in Stolberg (NRW) die Fächer Spanisch und Geschichte. Sie war nach Abschluss ihres Studiums in Köln und Sevilla zunächst als Aufnahmeleiterin im `Spanischen und Lateinamerikanischen Programm der Deutschen Welle´ (ILAP) in Köln tätig und danach Lehrbeauftragte für Didaktik der Spanischen Sprache und Literatur am Institut für Romanische Philologie der RWTH Aachen. Seit einigen Jahren führt sie Lehrerfortbildungen für den Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (Nordrhein) durch.

Korrespondenzadresse: jwilneder@ritzefeld-gymnasium.de

Onlinepräsenz: <https://spanischunterrichten.wordpress.com/>

Christina Wolfgarten ist Lehrerin am Gutenberg- Gymnasium in Bergheim und unterrichtet die Fächer Mathematik und Spanisch.

Korrespondenzadresse: cwolfgarten@gmail.com

Band 5 der Reihe Giessener Fremdsprachendidaktik:online versammelt Arbeiten aus dem Umfeld des Aachener Fremdsprachentages 2014 des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen (Nordrhein).

Der Sammelband schließt an frühere Bände der Aachener Fremdsprachentage zur Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht an, so zu Lesen und Sprachmitteln.

In einem grundlegenden Artikel *Hör- und Hörsehverstehen: fördern – messen – prüfen* entwickelt F.-J. Meißner – illustriert an Beispielen zu Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Deutsch – Leitlinien zur Erstellung der pädagogischen Passung von Lern- und Prüfungsaufgaben. Weitere Arbeiten behandeln die Förderung des Hör- und/oder Hörsehverstehens in konkreten Zielsprachen: Am Beispiel von *Tutta la vita davanti* stellt T. Pananis eine Unterrichtsreihe für den Italienischunterricht vor. Steffi Morkötter illustriert verschiedene Aufgabenformate für das Hör-, Hörsehverstehen und die einschlägige Sprachlernkompetenz/HV-HSV im Fach Englisch. In *Los gitanos en la radio* präsentieren E. Klein, J. Wilneder & C. Wolfgarten einen stark inhaltsbezogenen Beitrag für den Spanischunterricht in der Sekundarstufe II. Ingeborg Christ widmet sich der sehr frühen Begegnung mit fremdsprachlicher Mündlichkeit. Ihre Zielgruppe sind Kinder, die über das Vorlesen (und das Hören) von Geschichten erste Bekanntschaft mit dem Französischen machen.

Die Herausgeber der Reihe und des Bandes wünschen eine ansprechende Lektüre.