

Linguistische und didaktische Überlegungen zur Entwicklung von Kompetenzaufgaben im Lernbereich Mündlichkeit

→ französisch heute 3 (2006): 240–283

L'apprentissage fondé sur les tâches exige que celles-ci initient des activités mentales qui déclenchent un processus acquisitionnel au niveau des différentes compétences ou habilités. La construction de tâches demande donc un savoir adéquat du lexique mental, de son fonctionnement et des procédés correspondants. Notre article tente d'offrir aux lectrices et lecteurs de cette revue quelques connaissances de base dans ce domaine. Vu que la compréhension auditive passe pour une compétence « difficile » à acquérir, les pages seront destinées aux tâches visant cette compétence.

Franz-Joseph Meißner

Die durch internationale Vergleichsstudien zu den Ergebnissen schulischen Lernens ausgelöste Orientierung der KMK hin zu mehr Ergebniskontrolle wird auf dem Feld des Fremdsprachenunterrichts an zwei Vorgaben festgemacht: an den von der KMK initiierten Bildungsstandards des Mittleren Bildungsabschlusses für die ersten Fremdsprachen (Englisch und Französisch) und an den Kompetenzbeschreibungen des ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen‘ (GeR). Während erstere durchaus der deutschen Bildungstradition folgen, greift der GeR einerseits über diese hinaus und bleibt andererseits doch hinter dieser zurück. Letzteres betrifft die inhaltlichen, sich einfach messbarer Leistungsskalierung entziehenden Bildungsziele des Fremdsprachenunterrichts außerhalb der sprachlichen Kompetenz¹. Wir verzichten an dieser Stelle darauf, die hierzu publizierten Bedenken zu wiederholen, erinnern jedoch daran, dass diese auch im Umfeld des an dieser Entwicklung maßgeblich beteiligten ‚Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen‘ (IQB) durchaus gesehen werden. Der GeR umgreift neben der sechsstufigen Beschreibung sprachlicher Kompetenzniveaus auch das ‚Lernen des Lernens von Sprachen‘, welches in der deutschen Lernzieltradition *expressis verbis* – anders als im Weißbuch der EU (1995) – keinen hervorgehobenen Rang einnahm. Hierneben definiert der GeR nicht nur die seit den siebziger Jahren in den Lehrplänen erwähnten ‚vier‘ (sic) Fertigkeiten (Meißner 2000), sondern er misst sie auch im Hinblick auf ‚interkulturelle Kommunikation‘, was seine linguistisch-pragmatische Sicht auf das fremdsprachliche Leistungsspektrum erklärt. Damit sind Lernziele umrissen, die zwar bislang im Rahmen einer ‚kommuni-

kativen Didaktik' durchaus implizit angedacht, aber nicht in der verbindlichen Eindeutigkeit formuliert worden waren.

Die Outputkontrolle, welche dem Trend zu zentralen Prüfungen begründend vorausgeht, verbindet sich in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts mit einer Steuerung durch Aufgaben – von den Lehrplänen bis in die Unterrichtspraxen hinein. Die Aufgaben müssen selbstverständlich in der Breite sowohl den jeweils anvisierten nationalen Bildungszielen entsprechen als auch den Standards des GeR (die ja keineswegs mit Blick auf erzieherische Inhalte im engen Sinn definiert wurden). Als kritisch wird angesichts der jüngsten Entwicklungen gesehen, dass (nicht nur) der deutsche Fremdsprachenunterricht in der Vergangenheit nach Ausweis seiner Prüfungspraxen insbesondere vier Felder eher vernachlässigte: (1) die mündlichen Teilfertigkeiten des Hörverstehens/Hörsehverstehens sowie (2) des freien Sprechens und (3) die interkulturelle Pragmatik bzw. Kommunikationsfähigkeit. Hinzu kommt das bereits erwähnte, für die das lebensbegleitende Lernen so entscheidende Lernen des Lernens, hier: von Sprachen (4). Entsprechend muss nun die dem Prüfungswesen vorausgehende, aber auch den Unterricht mitsteuernde Aufgabenentwicklung greifen.

1 Ziele und Adressierung des Beitrags

Angesichts dieser Tendenzen werden viele Lehrende ihren Unterricht im Sinne der „Kompetenzorientierung“ – so der offizielle Schlüsselbegriff – umstellen müssen. Dabei stellt die **Aufgaben-** und **Testentwicklung** ein Novum dar, da letztere nicht zum traditionellen Repertoire der immer noch weitgehend defizienten Lehrerbildung der Ersten Phase gehört(e). Aber auch in der Zweiten Phase wurden Themen wie ‚formative‘ versus ‚summative‘ Tests, Testvalidität... kaum behandelt. Vielmehr bezog sich die Diskussion – etwa zu den ‚Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur‘ (EPA) – eher auf den ‚Fehlerquotienten‘ und die Notengebung. Wie sehr sich dies zur Zeit ändert, zeigt die Ausbildung der Referendare in Hessen. Sie steht unter dem Motto „Diagnostizieren und Fördern“. Beides verlangt die Entwicklung diagnostischer und formativer Testaufgaben. Zentrale Abschlüsse erfordern darüber hinaus summative Tests. Hinzu kommt ein Weiteres: Beobachtungen von Unterricht und von Aufgabenstellungen aus dem Bereich der Schule zeigen immer wieder Mängel in der Feinabstimmung zwischen (a) Zielen, (b) Item-Formulierungen und (c) der Initiierung für den Fertigkeitserwerb unabdingbarer psycholinguistischer Prozesse.

Dies macht deutlich, dass Lehrende neben dem grundsätzlichen Wissen um Aufgabenformate Informationen zu Aufgaben-Items für die unterschiedlichen Fertigkeiten benötigen, denn oft erfassen bislang vorhandene Aufgaben (auch in Lehrwerken) in der Breite noch nicht angemessen die mentalen Teilleistungen, welche bei der Bearbeitung von Kompetenzaufgaben im Spiel sind. Nachzubessern ist daher in den Schwerpunkten: differenzierter Sprachbegriff, der nach Sprachfunktionen, kommunikativer Leistung, psycho- und lernpsychologische Implikationen von Erst- und Fremdsprachen unterscheidet sowie ‚Lernen des Lernens von Sprachen‘. Letzteres wird im Rahmen dieses Beitrags nicht versucht. Da die Mängel gerade bei den Aufgabenstellungen zum Hörverstehen deutlich werden, wird der Fokus auf diese, für interkulturelle Kommunikation zentrale Fertigkeit gelegt.

Der Artikel möchte der Aus- sowie der Fortbildung grundlegende Überlegungen zu der Frage liefern, was aus linguistischer, psycholinguistischer und fachdidaktischer Sicht bei der Erstellung von Aufgaben, Tests- und Testformaten zu beachten ist.

Der vorliegende Beitrag versucht dies in folgenden Schritten:

1. Erörterung des Sprachbegriffs unter dem Gesichtspunkt der im GeR erwähnten interkulturellen Pragmatik: Ziel ist, ‚Muttersprache‘ und ‚Fremdsprache‘ unter folgenden Fragen zu skizzieren: Wie wird Sprache im sozialen Kontext benutzt; wie die Mutter-, wie die Fremdsprache? Die Opposition impliziert den in zahlreichen Kontexten notwendigen Begriff der Zweitsprache. Denn lässt sich eine Zweitsprache als Umgebungssprache bereits als diejenige Sprache identifizieren, die für die berufliche und private Zukunft eines Menschen entscheidend sein wird, so sind die Anforderungen, die Mutter- und Zweitsprache an das Kompetenzprofil stellen, dieselben. Andererseits ist in diesem Kontext grundsätzlich die Frage zu stellen, ob und, wenn ja, wie die Herkunftssprachen gepflegt und ihre prozedurale Kenntnis gesichert werden sollen. Wir gehen diesem Aspekt, der den ‚muttersprachlichen Förderunterricht‘ zentral durchzieht, nicht nach.
2. Kurze Beschreibung des Sprachbegriffs aus lernökonomischer Sicht. Die Leitfrage lautet hier: Was und wieviel davon muss man lernen, um eine bestimmte Kompetenzstufe des GeR in einem Teilbereich oder in umfassender Sprachnutzung zu erreichen?
3. Wie funktioniert Sprachbenutzung mental., wie Lesen, wie Schreiben...? Zur Erklärung wird das Sprachproduktionsmodell von Kees de Bot (1992) herangezogen. Welches sind die hieraus folgenden Kriterien, die an Aufgaben unterschiedlichen Fertigungsbezugs zu legen sind?
4. Da *français heute* die Herausgabe eines Themenheftes ‚Lesen und Leseaufgaben‘ plant, steht in diesem Artikel das Hörverstehen (HV) im Vordergrund. Angesichts der Tatsache, dass sich die Teilkompetenzen komplementär zueinander verhalten, lassen sich die eher grundlegenden Bemerkungen zu Mutter-, Fremdsprache und zur Arbeit des mentalen Lexikons auch auf andere Fertigkeiten als das Hörverstehen beziehen. Umgekehrt werden die nachfolgenden Hefte zu ‚Teilfertigkeiten und Aufgaben‘ auf diesen Teil zurückgreifen können.

Es liegt in der Absicht dieses Beitrages, die angeschnittenen Themenbereiche nur soweit zu behandeln, als dies für die Erstellung von kompetenzbezogenen Aufgaben notwendig erscheint. Referiert werden gesicherte Erkenntnisse; es ist kein differenzierender Einblick in die anhängige Forschung, erst recht nicht in deren Diskussion, beabsichtigt. Adressaten des Beitrages sind die Lehreraus- und -fortbildung.

2 Sprache, Muttersprache, Fremdsprache und ‚Lernleistung‘ –grundlegende Orientierungen

Zur Klärung dieser Frage sei vorab an einige Referenzen zu Charakter von Sprache, Fremdsprache und Lernaltsprache erinnert.

2.1 Linguistische Orientierungen

Au sens le plus courant, une *langue* est un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d’une communauté. (Dubois et al. 1973: 276)

Le langage est défini traditionnellement comme la *capacité* propre à l'homme de communiquer au moyen de signes verbaux. (...) il se constitue en langues, au nombre de plusieurs milliers dans l'univers. (Cuq 2003: 147)

Ce qui permet le maniement aisé des faits d'expression de la *langue maternelle*, c'est d'abord que notre esprit les associe constamment à des représentations ou des concepts qui, en se réveillant dans notre esprit, évoquent à leur tour les expressions correspondantes; c'est ensuite que le sentiment intervient presque toujours dans ces associations et contribue à les cimenter; c'est enfin que notre mémoire retient beaucoup mieux les mots en groupes que les mots isolés. Ces groupements ont tantôt un caractère passager et fugitif; ils se désagrègent aussitôt après être formés; tantôt ils ont plus de fixité, et sont d'autant plus stables qu'ils sont souvent répétés. (...) l'association des mots est, avec l'intervention du sentiment, la principale cause de l'assimilation rapide de l'idiome maternel. Chaque mot est, dans notre mémoire, une maille d'un réseau aux fils ténus et innombrables. (Bally 1921: § 77 [64])

Der Sprachgebrauch verdichtet (...) Bedeutungen, die Ergebnisse sozialen Handelns umgreifen und gesellschaftliche Perspektiven vorausahnen lassen.“ (Übersetzung: F.-J. M.). (Dewey 2002: 43)²

Die *Umgangssprache* ist die Sprache der sog. Alltagsrede, d.h. die Sprache des unvorbereitet-spontanen Gesprächs in nicht-offiziellen Situationen. Dabei kann sich eine vertikale (soziolektale) Gliederung mit Signal- bzw. Symptomfunktion zeigen. Für die Untersuchung der U(mgangssprache) ist u.a. von Interesse (...) die Funktionen und die regionale Begrenzung. (Lewandowski 1990: III, 1205.)

Toute langue non-maternelle est une *langue étrangère*. On peut alors distinguer trois degrés de xénité (ou d'étrangeté): La distance matérielle, géographique (...) /la distance culturelle (...) /la distance linguistique, mesurable par exemple entre les familles de langue... (Cuq 2003: 150)

... le concept d'*interlangue/interlanguage/Interimsprache - Lernersprache* (...) concrétise bien la dynamique du développement des compétences en L2. Par interlangue nous entendons la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue-cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncrasiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, de variables didactiques (méthodologiques). (Confais & Vogel 1998: I, 117)

2.2 Anmerkungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht

Schon 1909 weist Charles Bally, *avant la lettre*, auf die stupenden funktionalen Leistungen des ‚mentalen Lexikons‘ hin und begründet diese mit der assoziativen Vernetztheit der sprachlichen Elemente, deren jedes einzelne sich gemäß der einfachen Definition des Zeichens zumindest aus Signifikant und Signifikat konstituiert. Wenn Mehrsprachige sprechen oder hören, greifen sie mit Hilfe vorhandener Routinen auf die unterschiedlichen Bestände der aktivierten Sprache zu und fügen deren Elemente im Sinne einer ‚verinnerlichten‘ Grammatik zusammen. Da diese im Verlauf des Spracherwerbs mit Hilfe breiter sozialer Unterstützung ausgebildet wurde – viele Menschen waren am Erwerb der muttersprachlichen Kompetenz beteiligt

(Ausnahme: die ‚Kaspar Hausers...‘) –, dürfen sie sich sicher sein, dass ihre Botschaft den Teilhabern der jeweiligen Sprachgemeinschaft formal und inhaltlich verständlich ist. Auch unsere Fremdsprachenkenntnisse haben wir (wenn auch in weit geringerem Maße) ‚erprobt‘, sei es im Kontakt mit kompetenten Sprechern, sei es qua Unterricht.

Hier interessiert vor allem das Lernen und Lehren des ‚Gegenstands Französisch als Fremdsprache‘. Und unter diesem Aspekt sind, was für den kompetenzorientierten Unterricht erhebliche Folgen hat, drei Perspektiven betroffen:

- die Fremdheit der Konzepte, die gedeutet werden müssen.
- die Fremdheit der Zielkultur im Vergleich zur Ausgangskultur in der Summe ihrer Manifestationen (von den Religionen und Konfessionen, über die historisch gewachsenen Miranda- und Tabuzonen bzw. über die *connotations partagées* bis hin zur Alltagskultur).
- die linguale Fremdheit der Zielsprache im Vergleich zu den Lernern mental verfügbaren Sprachen:

Mentale Verarbeitung von Sprache (Sprechen, Hörverstehen...) heißt immer Verarbeitung von formal-sprachlichen und inhaltlichen Sinneinheiten. Es ist das Verdienst der strukturellen Sprachwissenschaft, verbale Zeichen funktional und distributiv beschrieben zu haben. Seither unterscheiden wir (freilich bei unterschiedlichen linguistischen Terminologien) Wörter in Phone, Phoneme (Moneme), Morpheme, Lexeme bzw. Graphen., Grapheme... und wir definieren Kombinationsmöglichkeiten und Kombinationsbeschränkungen zwischen den Zeichenelementen einer Sprache, einschließlich der Wörter. Die Phonologie³ unterscheidet in distinktive oder phonologisch relevante (*Fisch # Tisch...*) und nicht-distinktive bzw. nicht-sinndifferenzierende Merkmale (etwa baadisch *isch weisch* statt *ich weiß...*). Für das Hörverstehen werden wir weiter unten an die Bedeutung der ‚Morphemgrenzen‘ für die Segmentierung der *chaîne parlée* erinnern. Gehen wir über die ‚Einwortebene‘ hinaus, so begegnen mehrgliedrige oder komplexe Kompositionen (*prévenir, tourne-sol...*) und schließlich unterscheiden wir zwischen frei kombinierbaren Wörtern und Kollokationen; d.h. Fügungen, deren einzelne Elemente mit mehr oder weniger großer Wahrscheinlichkeit (Kookkurrenzen) zusammen auftreten, und festen Wortfolgen, deren Bestandteile (bei fixer Bedeutung) stets miteinander verbunden sind (*dormir à la belle étoile*). Das in beiden Formen entgegnetretende ‚idiomatische Prinzip‘ wirkt, daran sei schon hier erinnert, psycholinguistisch wie ein ‚Makro‘, denn ein einmal erkanntes einzelnes Element erlaubt bereits die Identifikation der ganzen Wortgruppe oder eines ganzen Syntagmas (Kollokator): *Ach ja, was Hänschen nicht weiß...* ruft in uns sofort die Folgeformel wach ...*weiß Hans nimmermehr*.

Da Wörter immer in Situationen benutzt werden, lassen sich auch zwischen dem Situationstyp bzw. situationstypischen Komponenten und Sprachformeln assoziative Routinen erkennen. So erhöht eine eindeutig identifizierte Situation die Erwartung einer bestimmten sprachlichen Formel. Vielleicht zeigen die bekannten Grußroutinen die Verbindung zwischen Situation und Sprachverhalten am deutlichsten (*Hallo, j'écoute...*). Doch kennt die Umgangssprache weitaus mehr solcher Korrelationen. Auch die Gestik ist z.T. mit bestimmten Formeln verbunden (Meißner et al. 1992). Die hier entstehenden situativ-verbalen Assoziationen unterstützen und beschleunigen ihrerseits die mentale Verarbeitung bestimmter Botschaften, sei es in rezeptiver oder in produktiver Richtung. – *Wortschatzlernen ist Kollokationslernen* lautete ein in diesem Zusammenhang zu nennender Aufsatz aus der Feder von Franz Josef Hausmann (1984), der die Aufmerksamkeit der Wortschatzdidaktik auf mehrgliedrige Formeln lenkte. Seither sind die lexikologischen Aspekte vor allem um psycholinguistische ergänzt worden, die weiter unten Erwähnung finden.

Schon hier sei an zwei weitere Dinge erinnert, die mit der Frage nach dem erforderlichen Lernumfang stark zusammenhängen: Zum einen müssen unsere Schüler beim Erlernen des Französischen nicht alle Wortelemente und Wörter neu erwerben – sie profitieren von interlingual transparenten Formen (türk. *sosis* > frz. *saucisse*, dt. *die Garage* > frz. *le garage*..., e. *kitchen* > *kitchenette*) –, doch bleibt stets ein gut' Teil ‚opaken' Wortschatzes übrig, den sie neu erlernen müssen. Des Weiteren gilt, wie die Beispiele bereits vor Augen führen, dass alle guten Freunde darauf hin überprüft werden müssen, ob sie sich nicht (teilweise) als ‚falsche' Freunde entpuppen. Wichtig ist, diese Prüfung als regulärer Teil der Wortschatzarbeit zu begreifen. Da der opake Wortschatz zur Zeit im Fokus der Forschung steht, sei auf Zöfgen in *französisch heute* (2006) verwiesen.

Die bildgebenden Verfahren der Hirnforschung (Positronen-Emissions-Tomographie, PET) belegen eindrucksvoll, dass die einzelnen Teilfertigkeiten jeweils unterschiedliche Areale des Gehirns aktivieren. Das hieraus für die Zweitsprachenerwerbsforschung ablesbare Ergebnis koinzidiert mit zahlreichen Lernberichten; aber auch mit dem alltäglichen Erfahrungswissen von Fremdsprachenlernern und Lehrenden. In Übereinstimmung hierzu lässt sich feststellen, dass eine jede Teilfertigkeit ihr eigenes mentales Programm voraussetzt/aktiviert: Niemand lernt sprechen, indem er liest; niemand hörend-verstehen, indem sie schreibt... Denn es besteht so etwas wie eine vorrangige Relation zwischen Hören und Sprechen, der phylo- und ontogenetisch die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens nachgeordnet sind. Gegen die hier begegnende naturbedingte Regel (Sprechen/Hörverstehen über Hören und Sprechern lehren) hat der Fremdsprachenunterricht vielfach und dauerhaft verstoßen.

Thinking of words/Wörter suchen korrespondiert mit Repräsentationen zu Form, Inhalt(en) und zur Verwendung von Wörtern und Ko-Texten. Eine breite Aktivierung setzt im Prinzip auch immer schon Sprachenwissen voraus. Aufgrund der Dualität (nicht nur) verbaler Zeichen transportieren Sprachformen und Funktionen natürlich auch immer Inhalte. Beides erklärt, warum die Verarbeitung bekannter Strukturen, die bereits ihre zerebralen Spuren abgelegt haben, die Interaktion von Repräsentationen unterschiedlicher Programme aktivieren können. Ähnliches könnte für die Subphonologisierung beim Lesen zutreffen. Aber dies setzt freilich voraus, dass entsprechende Repräsentationen und Aktivierungsmuster vorhanden sind. Dabei ist stets im Blick zu halten, dass derlei Muster immer Folge von vielfach durchgeführten Aktivitäten sind, was die Rolle individueller ‚Sprach(en)lerngeschichten' hervorhebt. Im mentalen Lexikon dürfte z.B. das regelmäßige Dolmetschen Aktivierungsroutinen ausbilden, die sich bei Personen, welche Sprachen nicht immer wieder ‚zusammenschalten' nicht vorfinden lassen.

Den unterschiedlichen Teilfertigkeiten entsprechen unterschiedliche Repräsentationen eines sprachlichen Zeichens in unserem mentalen Lexikon zu ein und demselben Archetyp. So besitzen wir zum Lautbild /SEz/ die graphische Vorstellung *chaise*, die sich wiederum als die Summe und die Anordnung der betroffenen Buchstaben beschreiben lässt. Hierneben verfügen wir über morphosyntaktische Merkmale: *la/une/belle chaise*, *chaise pour* + Verb; schließlich über sekundäre semantische Charakteristika: *chaise de ...cuisine/jardin...*, *chaise pliante*... Kompetente Sprecher kennen selbstverständlich die Nachbarbegriffe und deren semantische Felder: *tabouret, fauteuil, siège, trône, voltaire, sofa*... Der unserem Weltwissen wohlbekanntesten Funktion des Stuhls gemäß sind die Verben *s'asseoir sur/dans*, *prendre*, *mettre*, *s'écrouler*... ebenso zu erwarten wie Epitheta *belle*, *solide*, *blanche*, *peu stable*... Im Zusammenhang mit *chaise longue* begegnet die Fügung *faire la chaise longue (pendant un quart d'heure)*, ‚sich (ein

Viertelstündchen) aufs Ohr legen' ... Und bei vielen wird diese wiederum die Assoziation eines Liedes (Melodie und Text) auslösen: *je fais la chaise longue, j'ai soixante-dix ans... j'ai mon babysitter...* – Für alle in diesen Formeln und belegenden Merkmalen aktivieren wir bei jeder rezeptiven oder produktiven Verwendung lautliche und/oder graphische Repräsentationen. Jede Aktivierung einer Struktur führt wiederum zu einer Vertiefung und Verbreiterung ihrer merkmaltypischen Fixierungen im mentalen Lexikon. Spracherwerb stützt sich auch darauf, dass dieselben Formeln immer wieder in unterschiedlichen Ko-Texten wiederholt werden. Dies ist in der sprachlichen Architektur angelegt und hat darin seinen Grund, dass mit einer endlichen Zahl sprachlicher Zeichen eine quasi unendliche Zahl von Äußerungen generiert werden können. Und wohlgedacht: Wir speichern weniger einzelne Wörter *in toto* als vielmehr Wortmarken. Es handelt sich um Merkmale, die assoziative Netzwerke miteinander bilden. Ballys Beobachtung zum Sprachfluss hat hier ihre Begründung. Der GeR spricht von *fluency*. Das Verstehen flüssiger Sprechsprache verlangt also die Disponibilität zahlreicher Merkmale, die der Fremdsprachenunterricht ausbilden muss.

Durchgängig zeigen Analysen zum Spracherwerb die Bedeutung der 'Frequenz' der Strukturen bzw. ihrer 'Zentralität' im sprachlichen Register⁴. – In diesem Zusammenhang behandeln wir keine Detailfragen, etwa inwieweit das Lesen 'Subphonologisierung' aufbaut, d.h. inwieweit beim 'stummen' Lesen ein archetypisches Lautbild automatisch mitschwingt; und dieses muss individuell keineswegs (erst recht nicht bei Lernern einer L2 oder L3) orthophonisch und intersubjektiv identisch sein. Bezeichnenderweise behandelt die Psycholinguistik zwar die Frage der Subphonologisierung beim Lesen, aber kaum die umgekehrte, nämlich inwieweit sich beim Sprechen (außerhalb des Alphabetisierungserwerbs) automatisch eine graphische Repräsentation einstellt. Die 'unnatürliche' Ausnahme hiervon ist bei Fremdsprachlern zu beobachten, weil deren Erwerbsgeschichte eben sehr früh mit dem Lesen begann. Ihnen dient die 'Lese' zur zur Memorisierung der Sprachdaten, nicht aber die *chaîne parlée* selbst bzw. die identifizierten Ko-Texte! Eine Segmentierung der Zielsprache über das Hörverstehen erfolgt dann im Verlauf der Lerngeschichte eben nur sekundär und bei viel zu schmaler Basis von verarbeiteten Hördaten.

Sprachkönnen verlangt weitaus mehr und etwas anderes als das explizite Wissen 'über' Sprache. Dementsprechend haben Untersuchungen zum Sprachkönnen im Sinne der Norm und dem expliziten Regelwissen dessen kurze Reichweite und instabile Wirkung belegt. So dokumentieren Hecht & Hadden (1992), dass Lerner des Englischen von ihnen selbst encodierte Sprachformen und Regeln nicht eindeutig zuordnen können⁵; egal ob sie Sprache normgerecht oder 'fehlerhaft' produzieren. Es gilt heute als unbestritten, dass der Erwerb von Sprachkompetenz alles andere als ein linearer, von außen klar steuerbarer Prozess ist. Immer wieder Zeichen und Welt bzw. Zielsprache und Zielkultur zusammenschalten, immer wieder die Hilfe kompetenter Sprachteilhaber (in welcher Form auch immer) in Anspruch nehmen, immer wieder Sprache anwenden führen zum Aufbau einer zielsprachlichen Kompetenz, die es erlaubt, nativem Sprechfluss zu folgen. „...müssen Wörter deshalb im Kopf gut organisiert sein, weil sie buchstäblich in Sekundenbruchteilen abrufbar sind. Das wird vor allem bei der Geschwindigkeit gesprochener Sprache deutlich, wo sechs Silben pro Sekunde (...) der Normalfall sind. (...) Experimente (...) zeigten, dass Sprecher ein Wort ihrer Muttersprache in 200 Millisekunden oder weniger vom Anlaut an erkennen können – also innerhalb einer Fünftelsekunde.“ (Aitchison 1994: 9) – Wenn also der Fremdsprachenunterricht das Lernziel 'native Sprecher verstehen können' ernst nimmt, wird er nicht umhin können, das Hörverstehen effizient auszubilden.

3 ‚Interkulturelle Mündlichkeit‘ und Lernaltersprache – linguistisch, soziolinguistisch, didaktisch

Der GeR fokussiert auf die interkulturelle Verwendung der Zielsprache, also auf kommunikative Praxis im Umgang mit nativen und nicht-nativen Sprechern. – Ehe wir nun kurz die vorhergehenden Erläuterungen im Hinblick auf die materielle Dimension von ‚Sprache als Lerngegenstand‘ fortführen, sei deren soziale Bedeutung im Bezug auf die interkulturelle Dimension in Erinnerung gerufen. Auf sie gibt die Soziolinguistik Antworten, und zwar an der Leitfrage orientiert: ‚Wer sagt wann, wo, was, wem, wie, wozu?‘ Sprachliche Manifeste begegnen stets als Ergebnis von Sprachproduktion, und zwar unterschiedlicher Sprachteilhaber. Sprache kann in gesprochener oder geschriebener Gestalt auftreten und ist doch stets Ausdruck sozialen Handelns. Dessen konkrete Bedingungen erklären den essentiellen Unterschied zwischen schriftbasierter und mündlicher Kommunikation, vor allem in *face to face*-Situationen. Die Sprechsprachenlinguistik hat in den letzten Jahrzehnten gezeigt, dass ‚Spreche‘ und ‚Schreibe‘ nach unterschiedlichen Grammatiken funktionieren. Abgesehen von ihren verschiedenen Kanälen (dem akustischen und dem visuellen) unterscheiden sich beide Codes vor allem durch das Maß der Spontaneität, welches bei ihrer Entstehung beteiligt ist: ‚Spreche‘ wird in der Regel *hic et nunc* enkodiert; wer schreibt, kann sich hingegen Zeit lassen, einmal gewählte Formeln wieder austauschen usw. Umgekehrt muss er vieles erzählen, was sich *face to face* von selbst versteht.

3.1 Codes – zu ihren Oberflächen, ihrer mentalen Verarbeitung und zur Aufgabenentwicklung

Zumindest seit Söll & Hausmann (1985) sehen wir vier Code-Realisierungen:

ENTSTEHUNG	KANAL	REPRÄSENTATION	REGISTER	SPONTANE KREATION
CPO code phonique	oral		<i>standard, familier, colloquial, branché ...</i>	J, oft situativ routiniert, stark partnerngestützt, 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>	<i>Standard</i> ; an einer Schreibnorm fixiert	Nein; das sprachliche Manifest kann immer wieder ‚verbessert‘ werden
CGE code graphique	oral		Kann alle Register umfassen; je nach Absicht des Senders	Nein; es ist ‚vorbereitete Rede‘; Vortrag, offizielle Rede ...

Tabelle 1

Koch & Oesterreicher (1990) haben dem Schema die ‚soziolinguistischen‘ Aspekte von sozialer Nähe und Distanz hinzugefügt. Die Register der Mündlichkeit sind idealtypisch ‚eher‘

solche der Nähe, die der Schriftlichkeit der Distanz. Eine nativ-nahe ‚Spreche‘ ist maßgebend für die Ziele des Hörverstehens. Mit Bezug auf das sogenannte ‚interkulturelle Sprechen‘ bzw. die ‚interkulturelle Kommunikation‘ erinnern wir daran, dass native Sprecher ihrer Botschaft an den Nicht-Muttersprachler eine ‚Partnerhypothese‘ unterlegen, die eben gerade dessen Kompetenzdefizite in die Produktion der eigenen ‚Spreche‘ (oder ‚Schreibe‘) hineinnimmt bzw. diese kompensiert. Dies betrifft sowohl dessen reduzierte Routinenbildung auf dem Feld der mentalen Verarbeitung der Sprachdaten als auch dessen eingeschränkte Kenntnis (Interpretationsfähigkeit) der Zielkultur und ihrer alltäglichen Manifeste.

Die Linguistik des gesprochenen Französisch hat, wie bereits angeklungen, längst die Unterschiede zwischen der Schreib- und Sprechgrammatik beschrieben. Während diese in der Syntax eher minimal sind (Rhema/Thema-Anordnung, *omission* des Negationspartikels *ne*, Intonations- statt Inversionsfrage usw.), bleiben die des Wortschatzes beträchtlich: *voiture/bagnole, désorienté/paumé*... Sie reichen bis zur Unverständlichkeit des substandardlichen Französisch auf der Grundlage des *français standard*. Wer jedoch das *français relâché* einfach mit einem ‚minderwertigen‘ Sprachcode gleichsetzt, verkennt sowohl dessen sozial-integrative Dimension als auch seine statistische Repräsentativität. Wenn daher der Französischunterricht Kommunikationsfähigkeit innerhalb sozialer Nähe anstrebt (Sprechen zwischen Schülern, in der Disko, zwischen Freunden, auf dem Schulhof, in der Familie...), dann ist seine Öffnung zum *français familier* hin unverzichtbar. Die Lehrwerke der letzten Jahrzehnte haben diese Öffnung maßvoll vollzogen, womit sie einen wichtigen Grundstein für die Realisierung interkultureller Kommunikation mit Franzosen und für das Hörende-Verstehen der Massenmedien gelegt haben. Anders gesagt: Die kommunikativen Ziele des GeR sind letztlich nicht allein innerhalb des traditionell definierten Standardfranzösischen erreichbar. – Die Aufgabenstellung sollte dies berücksichtigen: Es darf also nicht nur das am CGE ausgerichtete *français standard* lehren und überprüfen.

Für die Aufgabenerstellung im Bereich der ‚produktiven Mündlichkeit‘ sind die genannten Unterscheidungen in mehrfacher Hinsicht relevant. Vor allem korrelieren Sprechsyntax, Gliederungssignale, Kontaktsignale, Pausenfüller, Versprecher, geringere lexikalische Varianz mit dem Sprechen, die ‚Schreibgrammatik‘ mit der ‚Schreibe‘. Es ist schwer, schreibgrammatikalisch zu sprechen! Daher benötigt der Fremdsprachenunterricht auch die Sprechgrammatik.

Zum methodischen Aspekt: Denn solange Lerner noch nicht ‚spontan‘ enkodieren können (und eher imitativ oder repetitiv sprechen), benötigen sie mehr Zeit zur Planung ihrer Rede. Unterrichtsmethodisch heißt dies: Fragen offen stellen und einen ausreichenden Zeitrahmen für ihre Bearbeitung vorgeben, so dass die Lernenden ihre Gedanken und Mitteilungsabsichten in der Zielsprache mit den ihnen verfügbaren Mitteln dieser selbst zusammenfügen können. Natürlich muss dieser Vorgang immer und immer wieder erfolgen. Achtung: Bei den unbestreitbaren Vorteilen der Gruppenarbeit gilt dennoch, dass das mentale Lexikon immer nur individuell wachsen kann. Die didaktische Steuerung muss also innerhalb von Gruppenarbeiten entsprechend differenzierend greifen. – Spontane Rede produzieren Lernende in dieser Phase vor allem in Form von Routinen, d.h. innerhalb der ihnen bereits verfügbaren lexikalisch komponierten Formen, zu deren Produktion die Abarbeitung der einzelnen Tätigkeiten des Formulators (siehe unten) nur partiell erforderlich ist. Verkürzt gesagt heißt dies: Ein elaboriertes Nachsprechen in den Kategorien von CGO (*premeditated speech*) ist kein oder nur sehr eingeschränkt freies Sprechen. Auch das zweifellos erforderliche ‚übende (Nach)sprechen‘ ist mithin nur eine reduzierte Form der Mündlichkeit.

Eine im Fremdsprachenunterricht stark vorhandene Code-Sorte ist das ‚textgestützte Sprechen‘, welches noch als sprechsprachliche Prüfungsform in den Staatsexamina begegnen kann. Auch im mündlichen Abitur referieren die Kandidaten auf der Grundlage eines Textes über ein vorbereitetes Thema. Die sprachlich-produktive Leistung bleibt oft nur repetitiv und paraphrasierend. Interkulturelle *face to face*-Kommunikation verlangt hingegen das spontane Reagieren auf Stimuli eines (nativen) Sprechers (auf Fragen, visuelle Signale, wechselnde Themen bei Themenwahl durch den nativen Partner, Registerwechsel usw.). – Dem vorgelagert ist das Sprechen, welches Alltagsroutinen und den elementaren Sprachgebrauch fasst bzw. die Geläufigkeit des elementaren Sprachgebrauchs im Sinne der BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*)⁶.

Mit gutem Grund hat das Rollenspiel als Sprechtyp des ‚vorbereiteten Redens‘ seinen Platz in der Methodik der Mündlichkeit. Es ist mehr oder weniger stark textgestützt (etwa entlang eines Lesegefährders) oder völlig frei und ganz spontan komponiert. Hierzu erfolgt ein *ad hoc*-Impuls wie: ‚Überzeuge mich, einen Staubsauger/ein Auto... zu kaufen, obwohl ich ihn/es gar nicht benötige.‘ Die Frage führt zu einem Dialog, dessen Wechselspiel eben nicht ganz voraussagbar ist. So auch unvorbereitete offene Fragen im Fortgeschrittenenbereich wie: ‚*Beaucoup de gens pensent que les femmes font une politique moins politicienne. Croyez-vous que la candidate à la présidence, Ségolène Royal, devenue présidente de la République, fera la même politique que la chancelière allemande, Angela Merkel ?*‘ Derlei Fragen erlauben es, alle möglichen Kritiken, Wahrnehmungen, Richtigstellungen und Thesen zu formulieren. Nicht zuletzt beinhaltet dies die Kritik an der Fragestellung selbst. Solcherlei Impulse zielen auf eine produktive Mündlichkeit, die zielkulturelle Kenntnisse einschließt, und die gewiss über die GeR-Stufe B1 hinausweist⁷. Sie haben aber die Struktur von Aufgaben im Bereich der Sprechfertigkeit. Handelt es sich um Aufgaben formativen Zuschnitts, so müssen die Fragen auf konkrete Unterrichtsinhalte Bezug nehmen; handelt es sich um solche summativer Art, so darf dies gerade nicht der Fall sein.

Doch zurück zu den ‚soziolinguistischen Aspekten‘, die der GeR implizit anspricht: Sprache korreliert mit der Differenziertheit sozialer Kontexte, deren linguale Manifeste die Linguistik als ‚Varietäten‘ beschreibt. Dabei unterteilt sie das sprachliche Diasystem grob in diatopische (Dialekte), diastratische (*bon chic bon genre, tout Paris, branché, populo...*) und diaphasische Varietäten oder auch Stile (*soutenu, standard, courant, familier...*) (Meißner 1995, 2002). Auch die den Fremdsprachenunterricht als Zielorientierung durchziehende Norm⁸, sei es nun die, welche die Zielsprache setzt, oder die klassenrauminterne des Unterrichts (Königs 1983), muss jeweils als eine Varietät unter anderen begriffen werden.

Quel français enseigner? Stellt nun die Vielfalt der zielsprachlichen Varietäten die Aufgabenentwicklung vor ein ‚Auswahlproblem‘? Denn woran soll man die Bandbreite der im Unterricht anvisierten Varietäten orientieren, wenn das Lernziel lautet: ‚Französischsprachige verstehen können‘ oder gar: ‚mit ihnen kommunizieren können‘? Welche frankophonen Sprachteilhaber sind gemeint? – Eine praktische Entscheidungshilfe zur Beantwortung dieser alten didaktischen Frage liefern heutzutage die Massenmedien: Vor allem das Fernsehen greift seit Jahrzehnten stark auf die Veränderung der Sprachen zu. Es setzt längst die statistische Norm, indem es zahlreiche Idiolekte und Varietäten an Ohren und Augen vieler transportiert, allerdings so, dass diese innerhalb des Sprach- und Senderraumes breit verstanden werden. Lehrende des Französischern können daher die Bandbreite der in den Medien gebotenen Varietäten als Richtschnur für entsprechende Überlegungen zur Auswahl zielsprachlicher Texte und für die Aufgabenentwicklung heranziehen. Halten wir fest: Sprachformen,

die in frankophonen Medien nicht gebracht werden könnten (weil sie allgemein nicht verstehbar sind), haben in der Regel im Unterricht von Französisch als Fremdsprache keinen Platz. Und auch dies lässt sich als eine Aussage zur Aufgabenentwicklung interpretieren. Zugleich gilt: Ein Französischunterricht, der das ‚Super-Register‘ Mediensprache (das viele Idiolekte, Dialekte, Soziolekte, Sprechstile... umfasst) unbeachtet lässt, ist zunehmend fragwürdig.

Die Lehrwerke bieten Schnittstellen, um innerhalb der geplanten lingualen Progression dieses Register in den Französischunterricht hineinzuholen. Das Offene Klassenzimmer tut ein Übriges, indem es authentische interkulturelle Kommunikation über den Klassenraum hinaus organisiert. Hiermit verbindet sich eine Verlagerung der traditionellen Schwerpunkte des Sprachcurriculums zugunsten der Ermöglichung interkultureller mündlicher oder e-mail-Kommunikation bereits zu einem frühen Zeitpunkt des Spracherwerbs, was einmal mehr die Bedeutung der BICS unterstreicht. Dass hierzu zentral auch das Hörverstehen nativer Sprecher zählt, bedarf keiner Erwähnung. Nicht zu übersehen ist im Rahmen des frühen und regelmäßigen Einsatzes von HV-Übungen und Aufgaben zur Abbau der Angst gerade vor der Fertigkeit des HV (Jones Vogeley 1998). Der GeR grenzt die Auswahlfrage ein, indem er sich an einem fiktiven Standfranzösischen orientiert und dazu konkrete Situationen nennt. Allerdings fordert er selbst dazu auf, hierüber hinauszugehen.

3.2 Mündlichkeit und soziolinguale Differenzierung – interkulturelles Lernen und Aufgabenentwicklung

Soziale Praxen – auch interkulturelle – führen zu sozialer Differenzierung. Eugenio Coseriu (1952 bzw. 1979) hat dem in der von ihm entwickelten Trias von *Norm*, *System* und *Rede* Rechnung zu tragen versucht. Während sich die bereits bei Saussure begegnende Chiffre *System* auf die interne Ökonomie des Sprachbaus und die Aufeinanderbezogenheit aller einzelnen sprachlichen Elemente bezieht („la langue est un système où tout se tient“) und die präskriptive *Norm* letztlich einer mehr oder weniger engen politischen Setzung folgt, meint *Rede* den sozialen Gebrauch von Sprache, wie er sich im Wechselspiel zwischen Sendern und Empfängern immer wieder neu auf der Grundlage einer Partnerhypothese konstituiert. *Rede*, auch interkulturelle, übersetzt damit soziale Rollen. Hiermit verbinden sich sprechsituativ individuell frei oder kulturell fixierte Intentionen von Sprechern. In der Tat vereinbaren wir informell mit unseren Kommunikationspartnern einen ‚Skript‘, der unser kommunikatives Verhalten zu ihnen weitgehend lenkt. Der Skript nimmt seinen Ursprung schon bei der Wahl der Sprache oder des Dialekts, der Stilebene... und/oder bei einem vereinbarten ‚Thema‘ bis hin zum Sprechtempo. So sprechen wir mit bestimmten Personen in unserem Dialekt, mit anderen aber ‚Hochdeutsch‘. Geben wir unser Auto zur Inspektion, so lautet das vereinbarte Thema in der Werkstatt ‚das Auto reparieren‘ oder ähnlich. Verletzt der Fachmann aber das ‚kommunikative Kooperationsgebot‘, missachtet er die Partnerhypothese und spricht zu uns wie zu einem Kollegen, dann verstehen wir ihn nicht! Stets interagieren soziale Rollen mit kontextuellen (situativen) Faktoren. In ‚interkultureller Flughafenkommunikation‘ werden die kontextuellen Determinanten derart reduziert, dass ko-textliche (verbal-basierte) Determination nur noch minimal erfolgen muss, um die einfache Mitteilungsabsicht zu realisieren. Dies schafft zwar breite, einfache Verstehensmöglichkeit und schützt vor Missverständnissen, unterbindet jedoch inhaltliche Differenzierung. Aber der Französischunterricht leistet anderes und mehr. – Wer Aufgaben zur interkulturellen Kommunikation entwickelt, muss derlei soziolinguistische Determinanten einschätzen und in die Formate integrieren können.

Vereinbarte Skripts bilden das Maß der in Kommunikation wirksamen Wissensbasis bzw. der *common grounds* (Gick 1997). In interkultureller Kommunikation sind derlei gemeinsame Grundlagen oft nur in geringem Maße, in der Regel ‚sprechsituativ‘ im engen Sinne vorhanden. Minimal sind die *common grounds* durch die Qualität des Ortes, der Zeit und des Sprachpartners gegeben. Risikoreich wird interkulturelle Kommunikation dann, wenn die heterokulturelle Herkunft der Sprecher und damit das Fehlen einer gemeinsamen kulturellen Grundlage nicht (mehr) erkennbar sind und die notwendige Disambiguierung nicht geleistet wird. Dies ist gegeben, wenn ein Deutschsprachiger zwar muttersprachennah fließend, fehler- und akzentfrei Französisch parliert, aber mit der kulturellen Themen der Franzosen und ihres Wertesystems nicht vertraut ist. Wie sehr dies gerade die Pragmatik betrifft, hat Hall bereits (1959) anhand der ‚verborgenen Dimension‘ gezeigt⁹. Intrakulturell werden die *common grounds* neben den interpersonalen Skripts durch ein gewisses Maß an Vertrautheit mit den kulturspezifischen Themen hergestellt. Zu ihnen und zum kulturellen Skript notiert Luhmann (1991: 224):

Schrift und Buchdruck erzwingen (...) die Erfahrung der Differenz, die Kommunikation konstituiert. Sie sind in diesem genauen Sinne kommunikativere Formen der Kommunikation, und sie veranlassen damit Reaktion von Kommunikation auf Kommunikation in einem sehr viel spezifischeren Sinne, als dies in der Form mündlicher Wechselrede möglich ist. (...) Die gesellschaftliche Reproduktion von Kommunikation muss demnach über die Reproduktion von Themen laufen, die ihre Beiträge dann gewissermaßen selbst organisieren. Die Themen werden nicht jeweils fallweise neu geschaffen, sind aber andererseits auch nicht durch die Sprache, etwa als Wortschatz, in ausreichender Prägnanz vorgegeben (denn die Sprache behandelt alle Worte gleich und disponiert noch nicht über die Themafähigkeit in kommunikativen Prozessen). Es wird demnach ein dazwischenliegendes, Interaktion und Sprache vermittelndes Erfordernis geben – eine Art Vorrat möglicher Themen, die für rasche und rasch verständliche Aufnahme in konkreten kommunikativen Prozessen bereitstehen. Wir nennen diesen Themenvorrat ‚Kultur‘ ...

Es fällt nicht schwer, eine Verbindungslinie zwischen dem zu ziehen, was sich mit Luhmann als ‚Themenrepertoire‘ einer Kultur kennzeichnen lässt, und den seit Beginn des 20. Jahrhunderts in den Lehrplänen vorfindbaren Vorstellungen zur Funktion der Kenntnis französischer Inhalte für das ‚Verstehen‘ des Nachbarlandes, seiner ‚Mentalität‘ und ähnlicher Chiffren für das Französischlernen. Die diachronische fachdidaktische Forschung zu Lehrwerken und Lehrmaterialien, aber auch zu den Lehrplänen hat inzwischen längst gezeigt, wie sehr sich hinter den hier entgegnetretenden Auswahl- oder gar Kanonfragen bereits der fremdkulturelle (deutsche) Blick auf das Zielland und das Risiko der Heterostereotyps verbindet. Das gilt auch für Hörtexte, deren Wirkung auf Lerner und Schüler eigener Art ist. (Allerdings hat die Fremdsprachendidaktik diese Dimension bislang außerhalb von quantitativen Erhebungen nicht untersucht.) Die Wirkung z.B. von Hörtexten hängt mit dem ästhetischen, sozialen, inhaltlichen und personalen Eindruck zusammen, die diese wecken bzw. transportieren, und der Rolle des Hörers zu den Texten (wovon noch die Rede sein wird).

Stets verlangt die Praxis des Französischunterrichts die Auswahl von Inhalten, welche einem frankophonen Themenrepertoire entstammen. Entscheidungen, welche die Auswahlfrage im Bereich der Landeskunde- und des Literaturunterrichts verlangen, müssen sich wohl an einer Gemengelage von Kriterien orientieren:

1. Lernerorientierung und Lernerinteressen
2. Erzieherische und ethische Orientierungen
3. Ästhetische Erziehung (Literaturunterricht)
4. Repräsentanz eines Themas für die Zielkultur und die Zielgesellschaft (Landeskunde, Gesellschaft, Literatur, Sport, Themen frankophoner Massenmedien)
5. Frankreichbezug bzw. Bezug auf die europäische Frankophonie
6. Bezug auf die nicht-europäische Frankophonie
7. Aktualität (im Sinne der Zielgesellschaft/der eigenen Gesellschaft)
8. Kontrastivität (,Entprovinzialisierung')
9. Spezifik des jeweiligen Bildungsgangs (Stichwort: Berufsorientierung, Sprachenlernen für den Beruf)
10. Anwendungsorientierung (Tourismus)
11. Interkulturelle Kompetenz

Es handelt sich hier um eine offene Liste von Leitbegriffen, die verschiedene ‚Zuwegungen‘ zu einem für den Unterricht als relevant einstuftbaren Thema erlauben. Grundsätzlich sollte eine Auswahl an mehreren dieser Orientierungsbegriffe festgemacht werden und diese selbst sollten im Verlauf des Unterrichts immer wieder wechseln. Gerade formative Aufgaben müssen die sich hier andeutende Vielfalt spiegeln.

Der GeR, der ja in besonderer Weise der europäischen Vielsprachigkeit Rechnung trägt und die Mehrsprachigkeit fördern möchte (I. Christ 2006), relativiert das Lernziel der muttersprachennahen Kompetenz und damit das Vorbild des nativen Sprechers. Wir verdanken ihm, dass er nicht nur das Ziel des Fremdsprachenlernens betrachtet, sondern den zum Ziel führenden Weg. Hierzu gehört, dass er auch Zwischenziele setzt. Man kann z.B. die für den Mittleren Bildungsabschluss fixierte Niveaustufe B1 als ein solches begreifen. Der GeR operationalisiert die Zwischenstufen, indem er den ‚interkulturellen Sprecher‘ anvisiert und Strategien thematisiert, welche die eigenen Erwartungen an das kommunikative Verhalten des heterokulturellen Partners behandeln sowie die eigene Wirkung auf diesen selbst. Die Didaktik des Fremdverstehens hat in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des mehrfachen Perspektivenwechsels für das interkulturelle Verstehen hingewiesen und Wege aufgezeigt, die diese zum Gegenstand unterrichtlicher Reflexion gemacht werden kann (Bredella & Christ 1995¹⁰).

Was aber ist unter den Leitbegriffen des ‚interkulturellen Sprechers‘ und der interkulturellen Kommunikation zu verstehen? Wir benötigen hierauf Antworten, wenn wir Aufgaben entwickeln wollen, die ‚pragmatische interkulturelle Kompetenz in *face to face*-Kommunikationen‘ ansteuern. Dieser Zusammenhang ist für die Aufgabenentwicklung als solche wichtig, da kommunikative Aufgaben – vor allem in formativer Funktion und trotz des Grundsatzes, dass Aufgaben nur das prüfen dürfen, was sie prüfen wollen – der Natur mündlicher Kommunikation nach unterschiedliche Fertigkeiten umfassen. Partnerbezogenes Sprechen heißt Hören und Sprechen. Ohne dem ist Pragmatik kaum denkbar.

Interkulturelle *face to face*-Kommunikation bedeutet grundsätzlich (im Gegensatz zur intrakulturellen) Kommunikation zwischen primären Teilhabern unterschiedlicher Sprachen und Kulturen. Lassen wir den Fall der intralingual-interkulturellen Kommunikation beiseite (Typ: Deutscher kommuniziert mit Österreicher, Franzose mit *Québécois* usw.), so können folgende Grundmuster auftreten:

- 1.) Sprachteilhaber A und Sprachteilhaber B kommunizieren in einem muttersprachlichen (L1/L2) Medium a oder b über ein Thema aus Kultur ka, kb oder einer dritten Kultur kc.
- 2.) Sprachteilhaber A und Sprachteilhaber B kommunizieren in einem tertiärem Medium c über ka, kb, kc oder kd.

In Grundmuster 1) korreliert die Dissymmetrie im Bereich der *common grounds* mit einer hohen Kompetenz in der benutzten Sprache. Dies erlaubt Disambiguierungen seitens des sprachlich hochkompetenten Partners (Interpretation, Rückfragen, Nennung von klärenden Beispielen...). Dem nativen Sprecher vor allem fällt ihm die Aufgabe zu, *common grounds* im Vollzug der Kommunikation selbst aufzubauen und dabei den Partner so einzubeziehen, dass dessen kommunikative Basis vergrößert wird. Diese interkulturell-pragmatische Perspektive weist dem Fremdsprachen-, aber wohl auch dem Muttersprachenunterricht eine völlig neue Aufgabendimension zu. – Für die Aufgabenentwicklung heißt dies, dass sie unterschiedliche sprachliche Kompetenzniveaus berücksichtigen muss: die muttersprachliche eines nativen Sprechers und die lernersprachliche eines (heterokulturellen) Lerners. Dieser Aspekt fehlt bislang weitgehend im Fremdsprachenunterricht, wird jedoch im Rahmen des Offenen Klassenzimmers zunehmend wichtiger.

Das interkulturelle Lernen und die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit lassen sich indes keineswegs hinreichend, wie oben geschehen, aus der Perspektive der Auswahl eines für den Unterricht maßgeblichen zielsprachlichen Registers beschreiben. Auch die im Klassenzimmer vorhandenen lernersprachlichen Idiolekte sind relevant. Dies gilt unter dem Gesichtspunkt der interkulturellen Kompetenz im Französischunterricht zuvorderst für die Lernersprache und die lernersprachliche interkulturelle Pragmatik der Schüler. Lernerorientierung heißt hier, die aktuelle Lernersprache beachten: Formative Aufgaben müssen selbstverständlich bei ihr ansetzen (um ihre Förderfunktion zu erfüllen). Carolin Fuchs zeigt am Beispiel deutsch-amerikanischer e-Mail-Kommunikation, wie entscheidend neben der sprachlichen die interkulturell-pragmatische Kompetenz ist. Hierzu zählt insbesondere die Fähigkeit, das kommunikative Verhalten des heterokulturellen Partners angemessen einschätzen zu können, pragmatische ‚Fehlleistungen‘ nicht als intendiert (Unhöflichkeit, Aggressivität), sondern als Ergebnis mangelnder Kommunikationskompetenz in der eigenen Sprache zu deuten. Der notwendige Perspektivenwechsel lenkt diese Frage natürlich auf die eigenkulturelle Gruppe zurück. Mehrere Studien zur interkulturellen Kommunikation (Litters 1995), zur Ethnodiskursanalyse (Janney & Arndt 1992; Kramsch 1996) und Apfelbaum (1997), zur Akkommodation (Übernahme/Zurückweisung des L2-Standards) (Blum-Kulka 1991), aber auch zum Lerntandem (Bechtel 2003; Holstein & Oomen-Welke 2006) führen in die Problematik mit unterschiedlichen Perspektiven und Adressaten ein. Heißt ein Lernziel ‚interkulturelle Pragmatik‘, dann ist zu überlegen, wie die in diesen Studien genannten relevanten Kriterien (Reflexion der eigenen Sprechrolle in interkultureller Kommunikation, Erkennen und Behandlung eigener und zielkultureller Verstöße gegen die Kommunikationsregeln – Höflichkeit französisch/Höflichkeit deutsch, Respekt vor transkulturellen Tabu- und Miranda-Zonen, sprachliche, interkulturell-pragmatisch relevante ‚Fehler‘, Perspektivenwechsel) in das Curriculum des Französischunterrichts zu integrieren sind.

Die Aufgabenstellung kann all dies berücksichtigen, indem sie in interkultureller Kommunikation wirksame ‚Rollen‘ und den Perspektivenwechsel thematisiert. Traditionell ist die Korrespondenz zwischen Schülern unterschiedlicher Sprachen das klassische Medium, interkulturelle Kommunikation auszuprobieren. Gerade im Unterricht der Partnersprachen

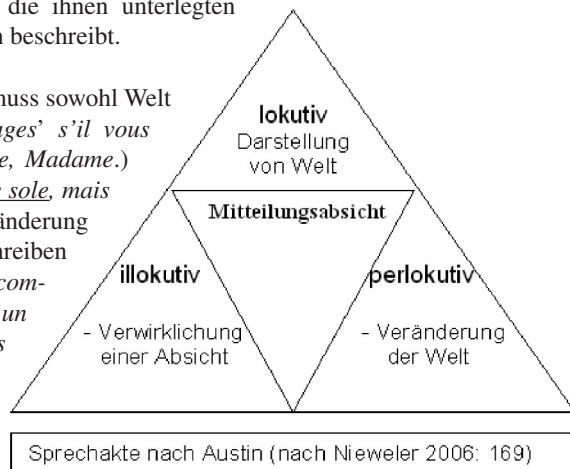
Deutsch und Französisch ist zu überlegen, inwieweit Formen gemeinsamen interkulturellen Projektunterrichts greifen können. Auch hier muss man ‚klein anfangen‘, was Auswirkungen auf die Aufgabenstellungen bis zum Mittleren Bildungsabschluss (B1) zeigen muss (Perrefort 2005).

Die Defizienzen in 2) betreffen sowohl das (prozedural) sprachliche Wissen in der ‚dritten‘ Sprache c als auch den fehlenden kulturellen Referenzrahmen zu c bzw. ka oder kb, da ja a oder b jeweils immer nur einem der Kommunikationspartner zugänglich ist und die Inhalte von a, b oder c nur eingeschränkt von A oder B in c kommuniziert werden können. Inhaltliche Themen mit dem Merkmal ‚starke kulturelle Prägung‘ dürften daher interkulturell in 2) kaum fassbar sein. Damit ist die Kommunikation inhaltlich weitgehend auf ‚situative Plausibilität‘ und auf die *lingua franca*-Funktion reduziert. Grundlegend für das Gelingen der Kommunikation ist dann die Beantwortung der Frage ‚Wie verhalten sie sich im Hinblick auf ein gemeinsam erkennbares Handlungsziel?‘. Ein tiefer fassendes interkulturelles ‚Verstehen‘ fällt in diesem Kommunikationstyp schwer. Die für den Mittleren Bildungsabschluss angesteuerte Kompetenzniveaustufe (B1) erlaubt kaum das Erreichen von kommunikativen Lernzielen, die eine inhaltlich stark kulturell markierte Komponente implizieren. Umso wichtiger erscheint es, die Lehrenden über die Inhalte der Themen zu befähigen, zielkulturelle Sichtweisen (*common grounds*) aufzunehmen.

Freilich hat das Modell zur Voraussetzung, dass keiner der Partner das Medium des Partners oder aber c mit hoher Kompetenz (C1, C2 oder muttersprachennah) beherrscht. Dann nämlich greifen die einfachen, hier vorgestellten Schemata um nativer Sprecher/heteroglotter Sprecher, native Kompetenz/nicht-native Kompetenz nicht mehr, wie Marion Perrefort klar zeigt (2006). Wer also ‚interkulturelle Kommunikation‘ als Lernziel für die Stufen B2 bis C2 analysieren möchte, sollte unbedingt Perrefort (2006) heranziehen.

Interkulturelle *face to face*-Kommunikation betrifft im Rahmen der GeR-Kompetenzstufen A1 bis B2 vor allem einfache, auch schon dialogische, Kommunikation mit nativen Sprechern. Auch hier werden bereits kommunikative Absichten verwirklicht. In der neuen Französischdidaktik von Andreas Nieweler herausgegebenen Französischdidaktik greift Jürgen Mertens zu ihrer Beschreibung auf die Sprechakttheorie zurück, die verbale Äußerungen im Hinblick auf die ihnen unterlegten Mitteilungabsichten und Wirkungen beschreibt.

Wer in einer Sprache handeln will, muss sowohl Welt darstellen (*Où est le rayon ‚fromages‘ s’il vous plaît? – Au bout de l’allée, à droite, Madame.*) als auch Absichten (*Donnez-moi une sole, mais une belle.*) enkodieren und die Veränderung von Welt durch Sprechen oder Schreiben bewirken können (*Elles sont à combien, les moules? – Je vous fais un prix d’ami. – Alors, j’en prends deux litres.*). Ein kompetenzorientierter Französischunterricht muss die unterschiedlichen Mitteilungabsichten ange-



messen berücksichtigen. Aufgaben verlangen daher lokutive, illokutive und perlokutive Produktionen, die zumindest im Rahmen einer Mantelaufgabe zu berücksichtigen sind.

4 Wieviel muss man lernen, um bestimmte Kompetenzstufen zu erreichen (lernökonomische Implikation)?

Die vorausgegangenen Bemerkungen haben versucht, linguistische Beschreibungen in ihrer Bedeutung für die Aufgabenentwicklung für den Mittleren Bildungsabschluss auszuleuchten. Damit wurden – zumindest in wesentlichen Ausschnitten – deklarative Wissensbestände und Wissen über Sprache und Sprechen/Hören erfasst. Im Folgenden geht es nun um das prozedurale Sprachwissen bzw. das Sprachkönnen. Unter Berücksichtigung der begrenzten zeitlichen Möglichkeiten des Französischunterrichts und der Definition erreichbarer Lernziele erscheint es notwendig, sich zu vergegenwärtigen, wie eine Erst- und wie eine Fremdsprache benutzt werden und welche erwerbsmäßigen Bedingungen sich mit beiden verbinden.

Über die **Erstsprache** verläuft die gesamte Sozialisierung eines Menschen. Ihr sind wir maximal ‚ausgesetzt‘. So verfügt eine einsprachig aufgewachsene Zwanzigjährige über eine reale L1-Nutzungszeit von über 80.000 Stunden, in denen sie ‚ihre‘ Sprache immer wieder hört, spricht, liest, schreibt, in ihr denkt oder auch träumt. Die über Sprachkompetenz ermöglichte Handlungsbreite korreliert mit der des in ‚seiner‘ Gesellschaft handelnden Individuums. Erstsprache ist daher durch folgende Kennzeichen gekennzeichnet: Sprache der Familie, von Freunden, des Lernens und der Schule, des Studiums, des Berufs, der Information durch die Medien, von Liebe und Leid, in ihr müssen wir Freunde gewinnen, aber uns auch gegen Angriffe verteidigen (können) usw. In der Erstsprache müssen wir in jedem Falle sprechen, hörend-verstehen, lesen und schreiben können – und zwar jeweils so, wie man es von uns verlangt. Das Maß der eingeforderten Kompetenz entspricht unserer Rolle in der Gesellschaft. Der Preis für fehlende linguale und pragmatische Kompetenz sind soziale, nicht zuletzt berufliche, Benachteiligungen und Insuffizienzerfahrungen. Die Erstsprache in diesem umfassenden Sinne können ist eine zentrale Komponente für Erfolg oder Misserfolg im Leben. Der hohe Anspruch an die Kommunikationsfähigkeit in der Erstsprache trifft in der Regel auf eine maximale soziale Unterstützung beim Spracherwerb oder, um es mit Chomsky zu sagen, auf ein hohes Maß an „social support“. Diese Unterstützung besteht konkret in der Summe der direkten und indirekten, verbalen und extraverbalen Informationen, die uns kompetente Sprecher im Vollzug der Sprachbenutzung und des Sprachspiels ‚signalisieren‘: Eltern, Freunde, Schule, Medien, Lektüren, Universität, Beruf... In jeder kommunikativen Situation steckt ein gewisses Maß an Spracherwerbsunterstützung durch Sprachpartner. Während diese über das Kooperationsprinzip auch in einer Zweitsprache zur Verfügung steht, ist dies bezüglich einer Fremdsprache (in der Sprachpartner weitgehend fehlen) nur sehr eingeschränkt der Fall. Andererseits stellt die Zielgesellschaft keine sozialen Forderungen an uns. Man wird als *étranger* in Frankreich nicht diskriminiert, weil man des Französischen nicht mächtig ist. Allerdings bekommt man auch keine Arbeitsstelle, zu der die Kommunikationsfähigkeit mit Frankophonen erforderlich wäre.

In einer ‚echten‘ **Fremdsprache** kommunizieren wir anders, d.h. ‚reduziert‘. Dabei orientieren wir uns an mehr oder weniger eng gefassten Kommunikations- und Kompetenzzielen. Unter den Bedingungen des schulischen Französischunterrichts beschränkt sich der für den

Spracherwerb notwendige *social support* auf den Input der Lehrperson. Die Verwendung von audiovisuellen Medien bietet immerhin die Möglichkeit seiner passiven Ausweitung... Wenig erfahren wir im Unterricht zu der oben genannten soziolinguistischen Gretchenfrage ‚Wer spricht in der Zielsprache (sic) wie...‘. Sind wir sprachlich ‚produktiv‘, so verhalten wir uns lange Zeit innerhalb einer Partnerhypothese, die uns auf die enge Rolle als Sprachenlerner (im Klassenraum) festlegt. Man hat immer wieder die erwerbsorientierte Sprechsituation des Fremdsprachenunterrichts als ‚uneigentliche‘ Sprechsituation kritisiert, in der wir unsere eigentlichen Mitteilungsmotive dem Spracherwerbszweck unterordnen. Faktisch ist die Zielgesellschaft im deutschen Französischunterricht nicht vorhanden und die eigentliche Spracherwerbszeit ist gering: Das durchschnittlich genutzte schulische Angebot von Französischstunden liegt bei deutschen Gymnasiasten bei durchschnittlich ungefähr 500 Unterrichtsstunden; hinzu kommt die Zeit, in der sie außerhalb dieses Zeitrahmens das Französische benutzen. Die individuelle Sprechzeit ist jedoch im Durchschnitt in einer Unterrichtsstunde bei nur ganz wenigen Minuten. – Vor diesem Hintergrund ist es gerechtfertigt daran zu erinnern, dass auch ein (noch) geringes Maß an zielsprachlicher Kompetenz schon viel bedeuten kann.

Wie groß ist nun der Umfang des Wissens, das prozedural verfügbar/erworben sein muss, um eine konkrete Sprachnutzungsleistung/GeR-Niveaustufe zu erreichen? Betrachten wir hierzu allein den lernaufwendigen Wortschatz und seine kaum zählbaren Elemente. Der Germanist Gerhard Augst berichtet nach Zimmer (1998) zum Wortwissen der Deutschsprachigen, dass seine erwachsenen Probanden 88 Prozent des Bestandes des einbändigen Brockhaus & Wahrlich ‚verstanden‘, was ca. 94.000 Einheiten entspricht. Hierzu bemerkt wiederum Zimmer, dass wir ein Wort verstehen, sobald wir seine Morpheme und die Wortbildungsregeln kennen. So verstehen wir etwa d. *Turnschuhgreis*, auch wenn wir dem Wort nie begegnet sind. Aitchison (1987: 7) kommt zu folgenden Ergebnissen: „The number of words known by an educated adult, is unlikely to be less than 50.000 and may be as high as 250.000. These high figure suggest that the mental lexicon is arranged in a systematic basis.”¹¹ Das Dilemma des Lerner umreißt Hausmann (1993: 17):

Viele Studenten bleiben bei ihren Abiturkenntnissen stehen, weil sie nicht begriffen haben, dass man dem Wortschatz nur geduldig, fleißig und bienenhaft beikommen kann. Machen wir hier auch eine ganz einfache Rechnung auf. Ein Fremdsprachenstudium von 10 Semestern dauert 1800 Tage. Was sind 1800 Tage im Vergleich zu den 18.000, 180.000 oder 10 x 180.000 Formulierungen, welche die Sprache bereithält? Wer also in seinem Studium nicht täglich mindestens 10 Einheiten dazulernt, hat kaum eine Chance. Mit ein paar Wortschatzübungen ist da nicht geholfen. Ja, nicht einmal ein Auslandsaufenthalt hilft, wenn er nicht die tägliche Bemühung um den Wortschatz fortsetzt. Die Formulierungen wollen unterstrichen, herausgeschrieben, im Wörterbuch nachgeschlagen werden. Ich halte es auch nicht für falsch, Wörterbücher zu lesen, wenn man diese Lektüre als Ergänzung der Textlektüre auffasst. Das beste methodische Mittel ist wahrscheinlich die Anlage eines persönlichen Wörterbuches.

Nun halten wir mit Blick auf den Mittleren Bildungsabschluss fest: „Die deutschen Lehrpläne sehen (...) die aktive Beherrschung von 1300 bis 2800 Vokabeln vor“, so Reinfried (in Nieweler 2006: 174). Die hier entgegretende Lücke ist mehr als augenfällig. Umso wichtiger ist, dass der Französischunterricht frühzeitig den Schülern lehrt, Hilfen zu organisieren,

z.B. Wörterbücher kompetent zu nutzen (Meißner 1987; 2004). Der GeR erwähnt nicht ohne Grund das Thema Lernstrategien.

5 Aufgabenerstellung in psycholinguistischer Sicht

...es reicht auch nicht aus, dem Lernenden (beim Verstehen) Hilfestellung nur auf der Wahrnehmungsebene, d.h. bei der Dekodierung der Laut- oder Graphemzeichen zu gewähren. Es ist vielmehr erforderlich, dem Lernenden auf der kognitiven Ebene bei der Durchführung des komplexen mentalen Prozesses der Umsetzung von sinnlich wahrnehmbaren Reizen in kognitive Strukturen und der Weiterverarbeitung dieser Strukturen zu helfen. Dies bedeutet methodisch, dass die Prozesse der Sprachverarbeitung selbst im Unterricht thematisiert werden müssen. (Wolff 1992: 93f)

Dieter Wolff (1999) lokalisiert die Defizienzen der kommunikativen Didaktik in ihrem Unvermögen, Sprache und Sprachverarbeitung in ihr Konzept mit hinreichender Konkretisierung einzubeziehen:

Obwohl insbesondere die kommunikative Didaktik immer wieder eine Orientierung an den sprachlichen Fertigkeiten gefordert hat, hat sie nie deutlich machen können, wie eine solche Orientierung im einzelnen aussehen soll. Die sprachlichen Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Hörverstehen und Leseverstehen stellen, wie die Psycholinguistik zeigen konnte, komplexe mentale Prozesse dar, bei deren Ablauf zwar auf sprachliches Wissen zurückgegriffen werden muss, die aber auch den Einsatz von besonderen Strategien erforderlich machen. So erfordert der Prozess des Hör- bzw. Leseverstehens eine Vielzahl von Strategien, zu welchen u.a. Strategien des Aufbaus von Erwartungshaltungen, des Erschließens von nicht verstandenen oder nicht bekannten lexikalischen Elementen gehören. Sprechen und Schreiben erfordern Planungsstrategien, Korrektur und Revisionsstrategien. Eine prozessorientierte Fremdsprachendidaktik geht davon aus, dass solche Strategien Fremdsprachenlernern bewusst gemacht werden müssen, damit sie die komplexen Fertigkeiten auch in der fremden Sprache beherrschen lernen. Das Bewusstmachen und Fördern der Prozesse der Sprachverarbeitung muss zu einem wichtigen Bestandteil fremdsprachlichen Lernens gemacht werden. Prozessorientiertes Fremdsprachenlernen bedeutet aber auch eine Orientierung am sprachlichen Lernprozess. Nicht nur die Prozesse der Sprachverarbeitung sollen im Unterricht thematisiert werden, sondern auch die Prozesse des Lernens. (Wolff 1999: XXX)

Die Arbeitsweise des mentalen Lexikons wird oft anhand von Sprachverarbeitungsmodellen veranschaulicht. Sie zeigen, wie etwa Enkodierungsprozesse mehrere Stadien durchlaufen: Am Anfang steht ein Mitteilungsmotiv, das mit einer konkreten Sprechsituation und/oder einem kulturell fixierten Repertoire von Themen einhergeht. Das Mitteilungsmotiv spiegelt eine lokutive, illokutive oder perlokutive Absicht. Es folgt die Konkretisierung des Adressatenbezugs, der konkret-personell, *face to face*, distant oder völlig fiktiv sein kann (etwa beim Schreiben eines Romans). Der Adressatenbezug ist synchronisch oder zukunftsbezogen oder aber – selten, wie etwa in manchen italienischen Gelehrtenbriefen der Renaissance-Humanisten, so, wenn diese Cicero zum Adressaten nehmen – fiktional-historisierend¹². In der Regel verbindet sich mit dem Mitteilungsmotiv eine Partnerhypothese. Sie geht den Aktivitäten des Formulators voraus. Die dann erfolgende Verbalisierung umfasst die Wahl geeigneter Lexeme, Morphosyntaxierung

und Satzplanung und, beim Schreiben, die satzübergreifende Strukturierung des Textes. Im Maße der Spontaneität der Rede geraten die schon erwähnten Performanzfaktoren ins Spiel, auf deren Verwendung das Individuum kaum Einfluss hat: Fehlstarts, *hesitation phenomena*, Reparaturen, Versprecher. Zu den Kontaktsignalen der interpersonalen Kommunikation kommen hinzu: ‚Eröffner‘, welche die Aufmerksamkeitslenkung des Adressaten übernehmen, Aufmerksamkeits-signale oder auch Abschlussformeln¹³.

ENKODIEREN	KONZEPTVERARBEITER	DEKODIEREN
Partnerhypothese u. Wahl der Sprache, der Stilebene	(Mitteilungsmotivierung// inhaltliche Interpretation der empfangenen Botschaft)	Verknüpfen mit Weltwissen, Interpretation der Botschaft
Selektion der Wörter Grammatikalisierung	FORMULATOR Lexikalisierung Morphematisierung Syntaxbildung Merkmalsformung der Textebene	Entschlüsselung der Botschaft, Reduktion um die grammatikalischen und lexikalischen Transportmittel Identifikation der semantischen Einheiten durch Merkmalsextraktion
Aktivierung des produktiven Programms: Sprechen/Schreiben	ARTIKULATOR Wahl des artikularischen Programms Sprechen/Schreiben	Aktivierung des rezeptiven sensorischen Programms: Hören/Lesen

Das Formulator-Modell in Anlehnung an De Bot (1992)

5.1 Fertigkeiten im Sprachverarbeitungsmodell

Das folgende Schaubild erlaubt es, Aufgaben (und Übungen) daraufhin zu taxieren, welche psycholinguistischen Teilleistungen sie im Bereich der Ausbildung von rezeptiven und produktiven Verarbeitungsprogrammen aktivieren. Authentisches, d.h. inhaltlich motivierte Sprachproduktion durchläuft stets alle Stadien des Modells, also Konzeptverarbeiter, Formulator und Artikulator. Zum Verhältnis von mentaler Aktivität und Spracherwerb erinnern wir an Chomskys Bemerkung „The acquisition of *lain its use*“¹⁴.

Wie zahlreiche Modellbildungen verkürzt auch das vorliegende, was wir an folgendem Beispiel verdeutlichen: Auf den ersten Blick könnte man geneigt sein, das (laute) Vorlesen als eine übergreifende Aktivität des Artikulators einstufen und mit dem Sprechen gleichsetzen. Dies wäre schon deshalb reduktionistisch, weil der Weg der Daten vom Auge zum hin zur zerebralen Verarbeitung schon einen entscheidenden Einfluss auf diese selbst einschließt. Dies betrifft grob: Reizaktivierung, Perzeption, Tempo, Sinnkonstruktion usw. Zweitens würde eine solche Sichtweise potentiell um die durch das Lesen (und die Subphonologisierung) in Gang gesetzte Semantisierung verkürzen. So wird ein Schauspieler nicht nur phonematisch korrekt, sondern auch hörbar ‚verständnisvoll‘ einen Text vorlesen, und zwar schon beim ersten Versuch. Im Anschluss an das Verlesen des Textes wird er in der Lage sein, dessen Inhalt zu referieren. Damit liefert er den Nachweis der semantischen Entschlüsselung der stimmlich

‚übersetzen‘ Sehdaten. Äußeres Kennzeichen seiner lauten ‚Lese‘ ist die richtige Euphonik – auf Wort-, Satzebene und darüber hinaus. Dies setzt das spontane und natürlich unbewusst-selbstverständliche Erkennen der syntaktischen Strukturen und der semantischen Dimension voraus. Ein Fremdsprachler wird dies nur schwerlich, erst recht nicht in dergleichen Qualität leisten; aber dennoch semantisiert auch der fortgeschrittene L3-Benutzer bereits während des Vorlesens. Infolge fehlender Routinenbildung bezüglich der Umsetzung der visuellen Sprachdaten in das Artikulationsprogramm unterbricht die Semantisierung leicht den Lesefluss und erst recht die stimmliche Wiedergabe der Daten. Die fehlende Euphonik macht den Mangel hörbar. Wie das Beispiel verdeutlicht, sind die in den einzelnen Verarbeitungsstufen initiierten Prozesse und deren Tiefe immer auch abhängig von der zielsprachlichen Kompetenz des Sprachverarbeiters. Ein Modellschema kann derlei Mechanik nicht zur Darstellung bringen. Trotz dieser Einschränkung visualisiert das Modell de Bots die psycholinguistische Tiefe, zu welcher Übungen und Aufgaben anleiten¹⁵.

6 Hörverstehen, Hörverstehensaufgaben, Hörverstehen überprüfen

Eine Toncassette wird eingelegt, und die Lernenden werden ermahnt, nun gut zuzuhören. Dann ertönt der Text, und schließlich werden zur Verständnisprüfung ‚Fragen an den Text‘ gestellt – vorzugsweise nach Einzelheiten. Die Antworten sind dann ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ oder sie bleiben zu häufig auch ganz aus. (bei Bahns 2006: 128)

Die Fertigkeit des Hörverstehens – mit Blick auf die visuellen Medien sprechen Batz & Ohler (1984) bereits vom *Hörsehverstehen* – wurde in der Fremdsprachendidaktik erst gegen Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts entdeckt, fand dann jedoch recht schnell ein breites Echo in den deutschen Lehrplänen (Meißner 2000). 1973 wies Robert O’Neill (1973) für das polyzentrische Englisch ‚*world and wide*‘ auf die Wichtigkeit hin, dass Lerner und fremdsprachliche Sprecher unterschiedliche Varietäten hörend-verstehen können. In diesen Jahren begegnen bereits die wesentlichen Kategorien des Hörenden-Verstehens (vgl. Kaufmann 1972): Grobverstehen, Inhaltsverstehen, Feinverstehen, *abstract hearing*, selektives Hören usw. Der Aufschwung der Neuro- und der Psycholinguistik (Kandel et al. 1995; Hahne 1998; Friederici 1999a/b; Frauenfelder & Floccia 1999 und weitere) hat zum besseren Verständnis des Hörenden-Verstehens geführt. Entsprechende Studien geben Auskunft über die Verarbeitungszeit von Wort- und Satzmustern und über Zugriffsroutinen des mentalen Lexikons (Levitt 1993). Bildgebende Verfahren wie PET identifizieren (wie gezeigt), welche Areale des Gehirns bei der Verarbeitung von Hören oder Sprechen aktiviert werden. – Auch die Hörleistung kompetenter Sprecher ist bekannt und wurde bereits erwähnt.

Hörverstehen gilt in psycholinguistischer Sicht als ein Prozess, in dem sensorisch einlaufende verbal-lautliche Daten Sinnkonstruktionen auslösen. Hinsichtlich der Verarbeitungsrichtungen spricht man von *top down*- (Konzeptspeicher/Semantisierer zu den Sprachdaten) und *bottom up*-Prozessen (sprachlich-lautliche Oberfläche zum Semantisierer). Zu *phonetic language information processing* und *data-driven* notiert Yasuyuki Sakuma (2004: 325): „The main point (...) in listening comprehension is that learners may decipher phonetic language information only imperfectly. (...) Therefore an important point in listening comprehension is how exactly learners grasp the characteristics of syntactic and phonetic structures of the target language...“ Die Dissertation von Marie-Christine Jamet (2006) belegt, wie italienische Ohren Französisch

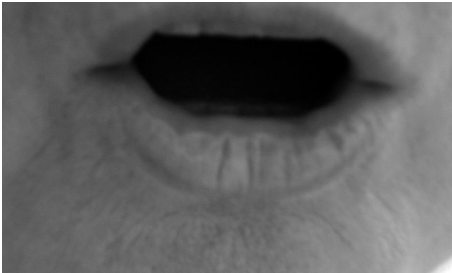
hören. Die Studie dokumentiert französische Lautketten, die Itallophone nicht ohne weiteres identifizieren können. Oft handelt es sich oft um Phänomene, die sich als ‚Verkürzung‘ gegenüber dem disponiblen italienischen Archetyp darstellen lassen (Typ: *medico/mEdiko* [3silbig] gegenüber *médecin/metsèa* [2silbig]). Eine entsprechende Arbeit ist für den deutsch-französischen Kontrast überfällig. Ebenfalls ist nicht untersucht, inwieweit im deutsch-französischen Kontrast syntaktische Merkmale für das Hörverstehen von Wichtigkeit sind. Immerhin sind sie für gewisse Sprachkontraste entscheidend, wie Kaoru Iseno für englisch-japanische Rezeptionsprozesse dokumentiert¹⁶. Hochgradig relevant ist bei *bottom up* oder lingual datenbasierter Hörverarbeitung die kaum zu unterschätzende Rolle der Phonologisierung für den Spracherwerb, auf die Krashen („*comprehensible input*“) mit breiter Wirkung hinwies (s. Krumm 2001: 1089). Das exakte Hören ‚aller‘ (sic) relevanten Oberflächenmerkmale bewirkt eine Festigung der entsprechenden Strukturen! Man vergleiche zur Zielsprache Deutsch: Hier gilt die verbale Klammer als eine besondere Schwierigkeit (Typ: *herauskommen*; Beispiel: *nachdem die Vorstellung vorbei war, kam sie nach langem Zögern, riesigen Palavern, Rücksprachen und mehreren Telefonaten schließlich doch noch heraus.*), die Fremdsprachler erst zu einem späten Erwerbszeitpunkt internalisieren. Der Fehler begegnet, was nicht überrascht, viel häufiger beim Sprechen als beim Schreiben (wo die Möglichkeit der Kontrolle auf formale Richtigkeit größer ist). Zum Konnex von Hörverstehen und Erwerb heißt dies: Das kritische Merkmal (*heraus*) wird bei fehlendem, auf *Sprachform* bezogenem Feinverstehen nicht vom Sprachverarbeiter wahrgenommen, eben weil es schon bei der akustischen Aufnahme des ‚Simplex‘ (kommt) semantisiert wurde. An diesen Verarbeitungstyp sind die Lerner durch die muttersprachliche Verarbeitung von Polysemie natürlich gewöhnt. Wie das Beispiel vermuten lässt, werden grammatische Oberflächenphänomene in erheblichem Ausmaß durch das auf sprachliche Oberflächen detailliert gerichtete Hören gefestigt¹⁷. Wir belassen es bei dem Hinweis, dass dies das Ausmaß des Versäumnisses andeutet, die Hörverstehensaufgaben unbewusst fördern (sic), sofern sie um das auf die sprachlichen Oberflächen bezogene Hören abstrahieren¹⁸.

Die Interaktion aszendierender und deszendierender Prozesse steht schon am Anbeginn des Spracherwerbs; so wenn das Kind anfängt, Welt wahrzunehmen und zu deuten. Es handelt sich um eine kognitive Aktivität, die alle Sinne nutzt, um die Wahrnehmungen mit Sinn zu füllen. Dementsprechend wird Sprache auch in unterschiedlichen Bezirken des Gehirns verortet und verarbeitet; dort, wo die Emotionen sitzen, und dort, wo abstrakte Daten behandelt werden. Zugleich schafft die zwangsläufig erfolgende Kategorisierung der einlaufenden Informationen in ‚relevant‘ versus ‚irrelevant‘ den ‚Perzeptor‘, d.h. dasjenige Instrumentarium, das zukünftig auswählt, was aus der Überfülle möglicher Informationen wahrgenommen und der mentalen Verarbeitung zugeführt wird. Beim Erstsprachenerwerb betrifft dies die akustischen Relevanzphänomene der Muttersprache. Hören wir dann später fremde Sprachen zum ersten Mal, so neigen wir dazu, deren eigene Lautmerkmale auf das phonetische und phonologische Systemrepertoire unserer L1 zu bringen. Wir übersehen Morphemgrenzen und intonatorische Eigenschaften oft so sehr, dass das Segmentieren der fremden Lautkette misslingt. So hören wir (phonologisch) relevante Laute dieser Sprache nicht einmal heraus. Dies hat natürlich auch viel mit dem fehlenden Wissen um Wörter und Strukturen zu tun.

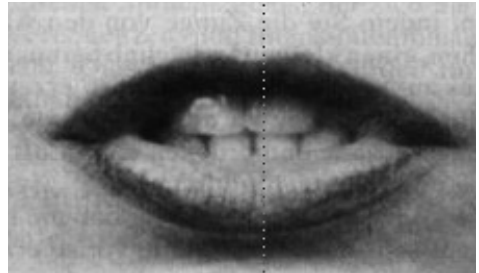
Durch das korrelierende Erkennen sinnhaltiger Entitäten und sprachlicher Formmerkmale generiert das mentale Lexikon Konzepte unterschiedlicher Art – etwa Person-, Gegenstands-, Verhaltens-, Eigenschafts- und Handlungsmerkmale, aber auch Gut-/Schlechtkonzepte usw. Mit zunehmendem Sprachwachstum verfeinern sich die Kategorien und erlauben damit eine

immer zielgenauere Erfassung von Welt durch Sprache. Die Kategorien bilden die Substanz des Semantisierers, welcher potentielle Sinnangebote produziert. Das Kind entwirft diese auf bestimmte Reize hin, die seine Konzepte mit der Außenwahrnehmung verbinden. Es handelt sich bereits hier um einen Vorgang, der sich als Plausibilitätsprobe bezeichnen lässt. Sie geschieht entlang der grundlegenden, implizit immer vorhandenen Frage: Ergibt meine Deutung in der gegebenen Situation einen Sinn; erlaubt sie es, diese sinnhaftig zu erleben? Der so entstehende Konzeptvorrat ist nicht statisch und abgeschlossen; jede neue Sinnfüllung verbindet sich mit einer ‚Viabilisierung‘, die alte und neue Konzepte miteinander abgleicht. Die hier benutzte Begrifflichkeit verweist auf die Nähe dieser Vorstellungen zu Theorien des Konstruktivismus, dem wir nicht weiter nachgehen.

Die Tätigkeit des Semantisierers ist nicht auf verbale Daten angewiesen, denn Sinnggebung ist eine Eigenschaft (nicht nur) des Menschseins überhaupt. Betrachten wir zum Beispiel abstrakte Bilder, so nehmen wir sie nicht als Farbflecken wahr, sondern geben ihnen eine Deutung: Wir versuchen eine Sinnkonstruktion.



Mundstellung bei der Produktion von nasalem /o/ (Überraschungseffekt)



Produktion von /tʃ/

Die Wahrnehmungspsychologie konnte nachweisen (Goldstein 1997), dass im dem Semantischer vorgeschalteten Perzeptor simultan über verschiedene Kanäle einlaufende Daten zusammenschaltet werden, so dass eine parallel-komplementäre Verarbeitung differenter Datentypen eintritt. Im Falle der Sprachen betrifft dies bereits die Mundstellung, die Gestik, das *face work*, welche das Baby/der native Sprachteilhaber immer wieder in einer bestimmten Ausformung im Zusammenhang mit einlaufenden Sprachdaten wahrnimmt.

Für das Hörverstehen relevant ist die Mundbewegung bei der Produktion sprachtypischer Lautabfolgen in Verbindung mit *face work*-Merkmalen. Taubstumme haben es gelernt, diese optisch-phonologische Korrelationen zu lesen. Das *abstract hearing*, also in einer Sprechsituation ohne sichtbaren Sprecher (beim Telephonieren) dekodieren, ist ihnen hingegen nicht möglich: Sie benötigen das visuelle Bild der sprachspezifischen Mundbewegungen des Senders. Auch dies ist für die Aufgabenkonstruktion ganz unwichtig.

Sprache begegnet, wie wir sahen, immer nur als Manifest, zumeist als Ausdruck eines Idiolektivs. Wir speichern diese idiolektalen Daten im Abgleich mit ihrem jeweiligen verbal-sprachlichen Archetyp. Deshalb können wir eine bestimmte Person schon identifizieren, sobald wir sie sprechen hören. Frankophone bringen bretonisch, limousinisch, Pariserisch, durch den *accent du Midi* gefärbte Sprachdaten auf einen Archetyp, der es in umgekehrter Richtung erlaubt, einen Idiolekt, Dialekt, Soziolekt entsprechend zu klassifizieren und seine Spezifik im Abgleich zum Archetyp zu beschreiben.

Für die Ausbildung des Hörverstehens in einer angemessenen Bandbreite ist also der hinreichende Kontakt mit Varietäten entscheidend. Wer nur einen eng gefassten lautlichen Standard dekodieren kann, ist nicht in der Lage, dem sozialen Anspruch zu genügen, den die ganz unterschiedlichen *Redeweisen* innerhalb einer Sprachgemeinschaft an ihn stellen.

Sprache verstehen heißt weitaus mehr als eine Plausibilitätsprobe zur Sinnhaftigkeit einer *chaîne parlée* in einer Sprechsituation durchführen. (Diesen Eindruck muss man allerdings gewinnen, wenn man sich die HV-Aufgaben unserer Lehrwerke ansieht.) Letztlich verlangt Hörverstehen die Überführung einer verbalen Lautkette zu einer sinngeordneten Anreihung von Lexemen und Morphemen. Auf diesem Wege wird zum Beispiel /erwi(n)methoi/ zu ‚Erwin mäht Heu‘ und es wird vermieden, dass *Jé Rome va Alec Ol* so stehen bleiben kann, statt zu *Jérôme va à l'école* zu werden. Gerade das Französische verlangt, wie anhand von /Rado/ und /vER/ gezeigt wurde, aufgrund seines Homophonenreichtums die adäquate Verarbeitung von Prozeduren, die eine *chaîne sonore* phonologisieren.

Immer wieder sind beim Hörverstehen ReparaturROUTINEN im Spiel. Oft handelt es sich um auf sprachliche Oberflächen bezogene Phonemergänzungen, die Lücken und ‚Verschleifungen‘ der Aussprache kompensieren. Wir müssen auch diese Reparaturen erlernen und die Lernaufgaben sollten hierzu Gelegenheit geben.

Dies impliziert auch die Identifikation von Morphemgrenzen (Lautkombinationen, an welchen Sinneinheiten zusammentreffen). Sie ist die Voraussetzung für die Segmentierung der *chaîne parlée* in eine Abfolge von sinntragenden Einheiten. Das Französische realisiert Morphemgrenzen durch den verstärkten Stimmdruck am Wortanfang, durch Nasale und durch die ‚Dreikonsonantenkombination‘:

Das Französische ist eine auffallend grenzsignalarme Sprache. (...) Das einzig wirklich effektive Grenzsignal ist das /«/, sofern es vor Vokal auftritt: /l«araà/ le hareng, /d«Or/ dehors, /Ilm«Ört/ il me heurte usw. Zwischen dem /«/ und dem Folgevokal liegt grundsätzlich eine Monemgrenze. (Als neues Grenzsignal kann das aus dem Englischen entlehnte /N/ angesehen werden, das nur im Monemauslaut vorkommt [standing, F.-J. M.]).

Aus dem Dreikonsonantengesetz ableiten lassen sich Fälle wie /-b-m-/ als Monemgrenze interpretieren: /sybmErZe/ submerger, /-pj/ /espjo/ espion, /pk/ /sybkoàsjaAàs/ subconsciousence, /-bn-/ /abnegasjoà/ abnégation, usw. (Rothe 1978: 85 und 112 f.).

Die Vernetztheit sprachlicher Elemente wurde bereits ebenso erwähnt wie das die Sprache durchwaltende kollokative Prinzip und die Tatsache, dass mehr oder weniger feste Fügungen psycholinguistisch wie Makros wirken. Dies hat natürlich positive Auswirkungen sowohl auf den Sprachfluss bei der Produktion als auch auf die Dekodationsgeschwindigkeit im Bereich des CPO bzw. des CGO. Während frei kombinierbare (semiotaktisch-autonome) Lexeme wie *beau...* alle möglichen Kombinationen zulassen – *de beaux cadeaux, une belle robe, un beau jour, une belle fille...* Ausnahmen: *il a beau faire* ‚et tut umsonst etwas‘, *bel et bien* ‚tatsächlich‘ – greifen regelmäßige Kookurrenten semantisch eindeutig und erlauben die Antizipation der folgenden (rechts versetzten) Elemente. Formeln wie *le vent souffle en rafale, (un texte) revu et corrigé, délivrer un brevet/un certificat/des papiers/des titres/une ordonnance... composer le + Zahl* ‚wählen‘... bauen vom ersten erkannten Element her eine Erwartungshaltung auf, die dem Arbeitsgedächtnis Raum für tiefer gehende semantische Verarbeitung schafft. ‚Falsche‘ Kollokationen oder Unkenntnis von Kollokationen führen zu schleifenartiger Verarbeitung, in der die einzelnen Verarbeitungsebenen nacheinander aktiviert und deren

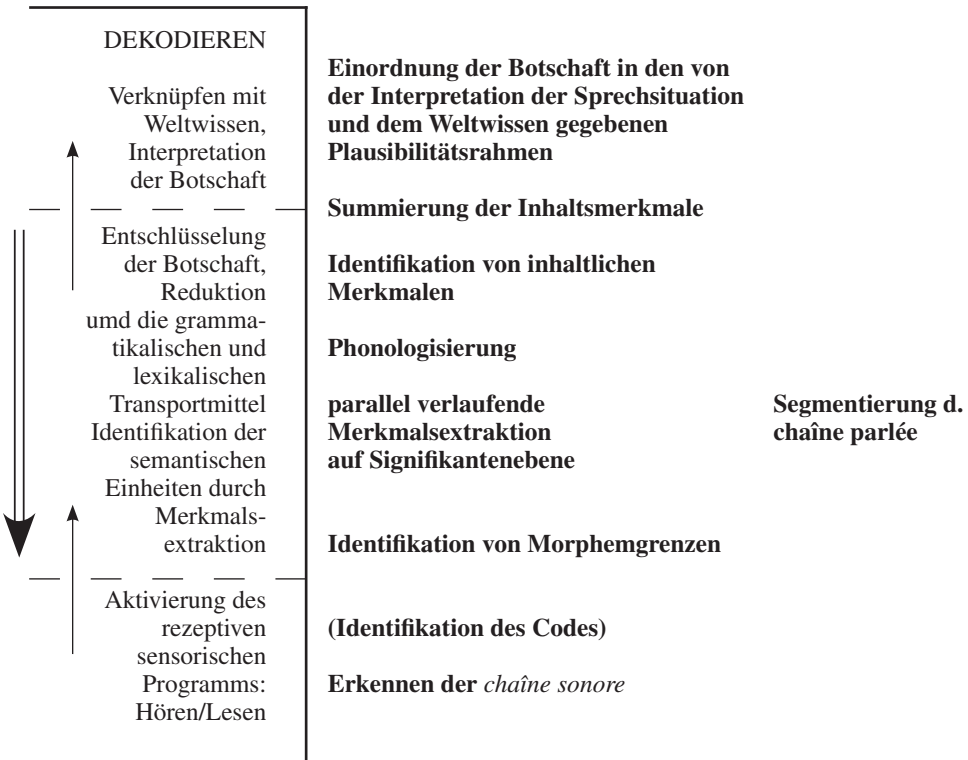
Arbeitsergebnisse ‚überprüft‘ werden müssen. Wie Hahne (1998) in ihrer Dissertation nachweist, verlangen unbekannte oder sinnwidrige Identifikationen daher ein Mehr an Zeit zu ihrer semantischen Disambiguierung (Beispiele: *Die Katze frisst den Sittich # Der Sittich frisst die Katze*; die unerwartete Information bedarf der zusätzlichen Überprüfung). Wie wichtig die Rechtsversetztheit und, damit verbunden, der Aufbau einer konkreten Hörerwartung ist (die natürlich ihre inhaltliche Komponente hat), zeigen Interkomprehensionsstudien zum panromanischen Hörenden-Verstehen: Inhaltlich zusammenhängende Texte werden ‚zwischen‘ den romanischen Sprachen verstanden, weil diese neben einem hohen Grad gemeinsamen Wortschatzes ein hohes Maß an syntaktisch-struktureller Gemeinsamkeit aufweisen (Meißner & Burk 2001).

Voraussetzung für das hohe Verarbeitungstempo von Sprache ist natürlich, dass dem Sprachverarbeiter die benutzten Formeln soweit bekannt sind, dass die verbleibenden Leerstellen überhaupt formal identifiziert und phonologisiert werden können. Es gilt: Vom Sprechfluss können nur dann Elemente identifiziert werden, wenn sie bekannt sind (wenn der Proband sie z.B. aufschreiben kann). Aber ebenso: Unbekannte Elemente können auch dann bereits lautlich identifiziert werden, wenn die ko-textliche Umgebung (hinreichend) formal disambiguiert wurde. Beim Hörverstehen ist hierbei die Verarbeitungszeit entscheidend, in der dies geschehen kann. Aus der Interkomprehensionsforschung wissen wir: Texte werden nicht mehr lesend verstanden, wenn 30 Prozent der Elemente nicht mehr identifiziert werden können. Beim Hörverstehen dürfte die kritische Grenze deutlich niedriger liegen. Wenn aber kein auf die sprachliche Oberfläche bezogenes Training erfolgt, bleiben auch die bekannten Elemente nicht identifizierbar!

Das folgende Schema zeigt nicht nur die Einwortverarbeitung, sondern auch, wie Kollokationen das ‚Springen‘ von der Einwort- auf die Mehrwortebene bewirken, d.h. das Überspringen zahlreicher oberflächenbezogener Kodierungsprozeduren, die bei der ‚Wort zu Wort-Dekodation‘ durchlaufen werden müssen. Zuvor muss jedoch ein Basiswort identifiziert und dadurch aktiviert werden, damit der Kollokator nachgezogen werden kann. Auch dies hat Folgen für die Steuerung der Wortschatzarbeit und für die Aufgabenentwicklung: Vokabeln kollokativ bzw. ko-textlich lernen.

Die Identifikation verläuft dann in unserem Schema kontext- und ko-textgestützt weiter, von der Ebene der Phone zum Morphem, zum Lexem und zum Konzept, also zum Inhalt der Botschaft. Die Psycholinguistik hat zur Erklärung der Worterkennung unterschiedliche Modelle vorgelegt. Sie reichen von einer merkmalsorientierten Verarbeitung bis zur ganzheitlicher Worterkennung bzw. bis zu einer Verbindung beider Verarbeitungsweisen, etwa in Abhängigkeit von der Frequenz der Wörter oder Kollokationen. Wir gehen im Folgenden auf diese Positionen nicht näher ein, da sie für die Aufgabenerstellung nur eine geringe Rolle spielen.

Es war bereits von *top down*- und *bottom up*-Prozeduren die Rede. Hörverstehen vollzieht sich offenbar im Moment der verstehenden Begegnung zwischen den aufsteigend verarbeiteten Sprachdaten und der in absteigender Richtung erfolgenden Sinn-, Funktions- und Konzeptkonstruktionen, welche mit den von der *chaine parlée* transportierten, vom Sprachverarbeiter erkannten Bedeutungen abgeglichen werden. Je mehr phonologisierte Sprachdaten an den Konzeptspeicher geleitet werden, je früher diese identifiziert werden, desto eher kann der Abgleich zwischen Form- und Konzeptdaten zu einer plausiblen Sinnkonstruktion, d.h. zur Dekodation, führen. Desto eher wird auch dem Arbeitsspeicher Raum für inhalts- oder themenbezogene Aktivitäten gegeben.



6.1 Was bei der Erstellung von HV-Aufgaben aus psycholinguistischer Sicht zu beachten ist

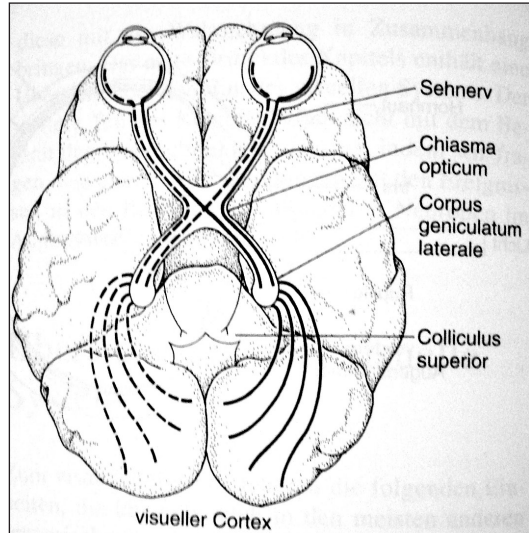
Hörverstehen bedeutet also Dekodation akustischer Sprachdaten innerhalb eines engen Zeitfensters. Anders als das Lesen ist es in nicht-spracherwerbsinitiiierter Kommunikation an die Echtzeit des Sprechens und seine Verweildauer im echotischen Gedächtnis gebunden. Schon dies erklärt, weshalb Fragen des Hörverstehens auch immer solche der Speichermöglichkeit von Sprachdaten sind. Schon hier sei daran erinnert: Menschen speichern vor allem Inhalte, viel weniger sprachliche Formen; was sich schon daraus erklärt, dass die primäre Funktion von Sprache nicht in sich selbst, d.h. in ihren formalen Strukturen ruht, sondern eben darin, Transportmittel für Inhalte sein. Dies hat, wie wir noch sehen werden, erhebliche Konsequenzen für die Aufgabenerstellung im Bezirk des Hörverstehens.

Als ‚sinhaltig‘ (*meaningfull*) Qualifiziertes wird in der Regel wahrgenommen und behalten, Sinnleeres und (vermeintlich) Irrelevantes nicht! Unbekannte Sprachklänge und ihre nicht-identifizierten Sprachformen sind verbale Lautbilder ohne Sinn. Erst die Phonologisierung der Lautkette verändern dies. Hörverstehen ist also, wie Lernen überhaupt, ein individueller Akt. Daher empfiehlt der Gehirnforscher Wolf Singer den Lehrenden: „Also genau hinschauen, wann welches Hirn welche Information gerade dringend benötigt und die dann tunlichst zur Verfügung stellen“ (2006: 24). Wir können dies, indem wir in die didaktische Steuerung viel stärker als bislang Elemente hineinnehmen, die individuelle Lerneraktivität deutlich machen. Auch Lernerportfolios sollten nicht nur formale Lernerfolge und Attitüden dokumentieren,

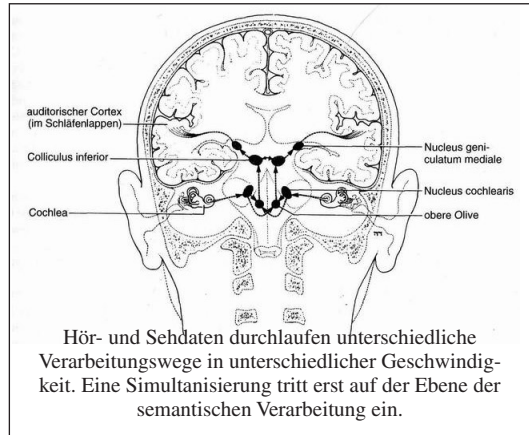
sondern gerade auch ‚Lerndaten‘ (wie lerne ich am erfolgreichsten, kann ich gut hörend-verstehen, lerne ich am besten mit Lernpartnern, behalte ich besser fremde Sprachen, wenn ich sie höre oder wenn ich sie sehe oder beides oder wenn ich selber mit anderen in dieser Sprache handle...?).

Lernende können nun die Zielsprache (noch) nicht hinreichend dekodieren. Diese ist ihnen daher auch in ihrer Sinnhaftigkeit nicht *per se* verfügbar. Sprachliche Oberflächen, die ja immer Formmerkmale darstellen, entziehen sich daher dem Arbeitsspeicher, sobald sie die Fassenskraft des echotischen Gedächtnisses überschreiten, dessen Speicherkapazität auf eine kleine Zahl von Silben begrenzt ist. Wir können dies leicht nachvollziehen, wenn wir versuchen, akustisch vorgetragene Sätze einer uns gänzlich unbekanntem Sprache nachzusprechen: Über eine sehr begrenzte Anzahl von wenigen Silben kommen wir, wie schon Hermann Ebbinghaus 1885 belegen konnte, kaum hinaus. Die Berücksichtigung der Begrenztheit des echotischen Gedächtnisspeichers ist entscheidend für die Konstruktion von Höraufgaben, insbesondere wenn diese, was sie bislang viel zu selten tun, die Reorganisation inhaltsarmer formaler Sprachdaten verlangen.

Weil nun Hörverstehen fälschlicherweise im Unterricht immer wieder Lesen mit Hören zusammengeschaltet wird (Stichwort: ‚Schlagt den Text der neuen Lektion auf und lest mit, wenn dieser über die Hörcassette dargeboten wird.‘), ist daran zu erinnern, dass beide Fertigkeiten in deutlich unterschiedlichen Geschwindigkeiten verarbeitet werden und verschiedene mentale Verarbeitungswege aktivieren. Wir bemerken dies, wenn ‚Spreche‘ etwa in Filmen über Untertitel graphematisiert wird, und wir versuchen, dem Sprechfluss lesend zu folgen. Ergebnis bei kompetenten Sprachteilhabern: Wir kommen mit dem Lesen nicht nach. Dies liegt natürlich nicht an unserer mangelnden Lesefertigkeit, sondern am unterschiedlichen Verarbeitungstempo von Hör- und Lesedaten. Zu beachten ist nun, dass das Lesetempo deutschsprachiger Schüler in der Zielsprache Französisch noch einmal signifikant langsamer ist als in der Muttersprache. Das ‚sich Festlesen beim Hören‘ (sic) weist auf psycholinguistische und lernersprachliche



Nach Goldstein (2001: 42 u. 327)



Prozesse hin, die hier gar nicht alle genannt werden können. Vielau (1997: 128) beobachtet, dass beim ‚Mitlesen‘ der Hörvorgang ‚abgeschaltet‘ wird, sobald das Sprechtempo nicht mehr verarbeitet werden kann. Umgekehrt schalten kompetente Sprecher ‚die Schreibe‘ weg, denn sie hält sie zurück, wenn sie der rascheren Tonspur folgen wollen. Daher schlug Da Forno (1994: 110) vor, Hörtexte in Lehrwerken nicht abzudrucken! Halten wir fest: Hörverstehen und Leseverstehen sollten nicht ohne triftigen didaktischen Grund (solche gibt es auch) zusammengesaltet werden¹⁹.

Oberflächenbezogenes Hören kann natürlich erst recht nicht, wie eingangs erwähnt, über das Schreiben in der Zielsprache, aber auch nicht in der Muttersprache überprüft werden, und zwar vor allem aus zwei Gründen nicht: Zum ersten ‚entfernt‘ der Vorgang des Schreibens den Sprachverarbeiter so stark vom Zeitpunkt des Einlaufs der Oberflächenmerkmale, dass diese außerhalb der echotischen Reichweite seines Gedächtnisses geraten und diesem verloren gehen. Zum zweiten setzt der Schreibvorgang in der Fremdsprache selbst wiederum mentale Prozesse in Gang, die den Arbeitsspeicher beanspruchen. Auch dies muss hier nicht weiter ausgeleuchtet werden. – Schon in den siebziger Jahren erwies sich das Ausfüllen von Lücken (Lückentext) als eine ungeeignete Methode zur Überprüfung des sprachformbezogenen Feinverstehens. Der Steuerungsfehler bestand darin, dass die gegebenen Lückenintervalle (also die zwischen den Lücken stehenden Wortketten) zu lang waren, die Schüler sich beim Mitlesen ‚festlasen‘, das Ausfüllen der Lücke Zeit beanspruchte, in denen die ‚Spreche‘ weiterlief. Das akustische Zeitfenster war längst also geschlossen, ein neues und wiederum neues längst aufgetan, während die Lerner noch mit Schreibaktivitäten beschäftigt waren. Während ihr echotisches Gedächtnis noch das erinnerte Lautbild zurückholte, musste ihre Sensorik bereits den in neuen Fenstern präsentierten Sprachformen folgen. Vielleicht führten diese Schwierigkeiten in der Summe dazu, dass das auf die sprachliche Oberfläche abhebende Feinverstehen in den Lehrwerken eher ‚stiefmütterlich‘ behandelt wird (Matzow 2000).

Mit Recht unterstreicht Grotjahn (2005: 120) die Relevanz von **Hörerrollen** beim/für das Hörverstehen. Er unterscheidet zwischen ‚Gesprächsteilnehmer‘, ‚Zuhörer‘ und ‚zufälliger Mithörer‘. Gesprächsteilnehmer folgen in der Regel dem Gebot der ‚diskursiven Kooperation‘: Sie versuchen, den Partner zu verstehen, interpretieren seine Botschaft, stellen Fragen zur Rückversicherung des Verstehens der Botschaft (im Sinne des Senders) usw. Zuhörer z.B. eines Hörspiels finden als Stütze die für das Hörverstehen ausgelegte textkompositorischen Merkmale. Mit besonderen Schwierigkeiten verbindet sich das Mithören. „Dem Mithörer steht nicht das Situations- und Sachwissen der Sprecher zur Verfügung. Dies kann das Verständnis des mitgehörten Gesprächs sogar für Muttersprachler unmöglich machen. (...) Trotz dieser Spezifik ist die Mithörerrolle im Hörverstehenstest äußerst gängig“, notiert Grotjahn (ebd.) Vorsicht ist also bei der Aufgabenstellung geboten. Die visuelle Komponenten kann hier beim Hör-Seh-Verstehen Interpretationshilfen liefern. – Der Frage, inwieweit die simultane Verarbeitung von Hör- und Sehdaten zu einer Überfrachtung des Arbeitsgedächtnisses führen kann, wird hier nicht nachgegangen.

Die folgenden Tabellen stellen Aufgabentypen zusammen, die für das Hörverstehen in Frage kommen. – Inzwischen bieten sich folgende Methoden zur Überprüfung des Feinverstehens an:

Tabelle 2: Shadowing oder sprachformgerichtetes Feinverstehen

Einsatzort/Ziel	Psycholinguist. Dimension	Vier Aufgabenformen / Verstehenskontrollen
<p>Shadowing bedeutet das echotische stumme oder stimmliche Nachsprechen von im Kurzzeitspeicher haltbarer ‚Spreche‘. Shadowing sollte regelmäßig im Unterricht eingesetzt werden. Denn es ist die Voraussetzung für den hörbasierten Spracherwerb und für die hörbasierte Sprachfestigung. Shadowing hat nach Art und Einsatzweise der entsprechenden Texte eine jeweils eigene pädagogische Qualität. In Abhängigkeit der eingesetzten Texte erfolgt die Zuordnung zum GeR.</p>	<p>Shadowing ist Teil des natürlichen HV-Prozesses, in der verstandene Sprache ‚(sub)phonologisiert‘, d.h. in ihre morphologischen und semantischen Einheiten dekomponiert wird. Die so erfolgende Subphonologisierung geschieht bei allen Arten verbaler Rezeption. Die qua Subphonologisierung erfolgende Dekomposition der <i>chaîne parlée</i> erlaubt die merkmalsorientierte und/oder ganzheitliche Speicherung von Sprachformeln und realisiert damit die Repräsentation von Sprachformen. Hiermit verbindet sich die Ausbildung von mentalen Schemata zu den Archetypen und den spezifischen Abweichungen hiervon (Idiolekte, Dialekte, fremde Akzente...). Inhaltliche Aspekte stehen nicht im Fokus. Bottom up-Prozeduren sind dominant.</p>	<p>1.) Nachsprechen von kurzen Ausschnitten eines vokal vorgetragenen Nachrichtentextes von TV5 2.) das Korrigieren von ‚(Sprech)fehlern‘ und Sprechweisen: <i>je *lui l'ai donné; Où sont mes lunettes ? *Ils sont sur la table; ivaadOl ? no ado :l (il va à Dôle mit offenem versus geschlossenem /o/. Dol (in der Bretagne) /dol/ versus Dôle /doʒl/.</i> 3.) das Korrigieren von Phantasiewörtern in einem hinreichend komplexen Kontext: <i>Deux ans après, une ordonnance du Conseil d'État empêchait le contournement de l'obstacle, en *douglang (suspendant) l'exécution d'un décret. prévoyant l'intégration des écoles Diwan., pratiquant l'immersion en langue bretonne, au système public de l'Éducation nationale.</i> 4.) Multiple-Choice ; die Items müssen sich dabei auf die sprachliche Oberfläche beziehen. (Sonst handelt es sich um Inhaltsverstehen). Das Problem der unterschiedlichen Geschwindigkeiten von ‚Hören‘ und ‚Lesen‘ ist schon bei der Aufgabenstellung zu lösen. Wird etwa der Text zuerst lesend und dann hörend rezipiert, erfolgt die Phonologisierung bereits beim Lesen. Eine solche Vorgehensweise ist nur eingeschränkt eine HV-Aufgabe! Sie hat ihren Sinn etwa für die Ausspracheschulung.</p>

Beim Hörverstehen jedweden Typus interagieren aufsteigende und absteigende Prozesse. Je umfangreicher und genauer die reinen Sprachdaten identifiziert werden, desto eher vollzieht sich die ‚Dekodation‘ der Botschaft im Arbeitsspeicher. Je früher dies wiederum erfolgt, desto mehr Raum bekommt der Arbeitsspeicher zur Abarbeitung ‚inhaltlicher‘ Fragestellungen.

Tabelle 3: Formen des Inhaltsverstehens

Aktivität	Einsatzort/Ziel	Psycholinguist. Dimension	Überprüfung	GeR
Grob- oder	Grobes verstehen bedeutet Klärung von Fragen wie: Wer spricht? Welche Textsorte? Zu wem? (Grob) worüber?	Die eigentliche Verarbeitung der Sprachdaten geschieht entlang einiger weniger identifizierter Lexeme in Kooperation mit der Taxierung der Sprechsituation. Die Textoberfläche wird nicht detailliert wahrgenommen. Kompetente Sprachverarbeiter reorganisieren solche Merkmale aufgrund der detailliert verstandenen Rede. Es handelt sich weitgehend um Merkmale, die inhaltlich das Thema strukturieren.	Durch sog. W-Fragen: Wer, wo was,...Doch die wie-Frage zielt oft schon weiter.	A1
Global verstehen	(oft synonymisch zu Grobverstehen)			
Selektives Hören	Einer Botschaft gezielte Informationen entnehmen.	Der Sprachverarbeiter wird darauf eingestellt, ganz bestimmte inhaltliche Merkmale der Botschaft zu erwarten. Er lauscht sozusagen auf das ‚Schlüsselwort‘ und arbeitet dann von Signalwort zu Signalwort. Die bottom up-Prozesse sind eher gering, soweit kein identifizierendes, auf die sprachlichen Oberflächenstrukturen bezogenes Hören erfolgt. Top down-Prozesse werden stark aktiviert, was zur Einschränkung der bottom up-Prozeduren führt. Spracherwerb wird so geradezu verhindert!	Beispiel. Du willst nach Marseille fahren. Wie ist das Wetter dort (Wetterbericht)?	A1
Inhalts- verstehen	Die tragenden Inhalte einer Botschaft identifizieren. Das Inhaltsverstehen ist eine wesentliche Voraussetzung für das ‚Verständnis‘, d.h. für tiefer und breiter greifende Interpretationsprozesse einer Botschaft.	Hierzu ist eine weitgehende bottom up-Steuerung erforderlich. Die Sprachdaten werden automatisch bis auf ganz wenige identifiziert. Die ‚Inhalte‘ werden im Gedächtnis kodiert (evtl. umkodiert in den Idiolekt/die Sprache des Verarbeiters, können jedoch auch in der Zielsprache verbleiben.	Etwa zu einer TV-Diskussion: ‚Beschreibe die inhaltlichen Position der Diskutanten.‘ Erwartet werden mehr als WWW-Antworten.	A1 bis C2; je nach Art und Länge des Texts
Inhaltliches Detailver- stehen ²⁰	Dem Inhaltsverstehen ähnlich. Hier geht es jedoch darum, ganz bestimmte, oft. komplexe Sachverhalte/Inhalte exakt (detailliert) zu identifizieren.	Die Inhalte müssen so gut verstanden werden, dass der Arbeitsspeicher weitgehend frei für die inhaltliche Verarbeitung der Botschaft ist. Insofern geht das inhaltliche Detailverstehen über das Inhaltsverstehen hinaus.	Einen komplizierten Sachverhalt aus einem breiteren Text hinaus verstehen und diesen wiedergeben können.	B2 bis C2

6.2 Muster für die Aufgaben/Überprüfung des Feinverstehens sprachlicher Oberflächen (*shadowing*)

Eine Auflistung der „Determinanten der Schwierigkeit von Verstehensaufgaben“ bietet Grotjahn (2005: 124ff). Er gruppiert solche unter Itemvariablen (Eingängigkeit der Itemformulierung), Textvariablen (Komplexität der Syntax, Textdichte usw.) sowie Text-Item-Variablen. Besonders die zuletzt genannten erscheinen in unserem Zusammenhang erwähnenswert:

- Die für eine Antwort benötigte Information ist über den Text verteilt.
- Es ist kein unmittelbares *scanning* der relevanten Information möglich.
- Die relevante Information ist nicht redundant repräsentiert (kommt im Text nur einmal vor).
- Die Formulierung der Antwort verlangt mehr als eine wörtliche oder leicht modifizierte Wiedergabe des Textes.
- Es gibt wenig lexikalische Überlappung (identische oder verwandte Wörter) zwischen der relevanten Textinformation und der korrekten Itemoption.
- Die korrekte Itemoption ist lexikalisch weniger attraktiv als die inkorrekten Itemoptionen (gemessen anhand der lexikalischen Überlappung mit dem Text).
- Das Item erfragt keine Hauptinformation (kein „*main idea item*“).
- Die relevante Textinformation befindet sich in der Mitte des Textes und nicht am Anfang oder Ende (gilt für „*main idea items*“).
- Grad der Impliztheit der relevanten Textinformation.
- Zur Lösung des Items ist eine Inferenz nötig.
- Zur Lösung des Items ist eine Inferenz auf der Basis multipler Text-Informationen nötig.
- Für die Lösung des Items ist neben relevanter Textinformation im Text nicht enthaltene Hintergrundinformation nötig. (Grotjahn 2000: 47).

Da die Übungs- und Überprüfungsformen genannt wurden, verbinden wird diese bereits hier mit Überlegungen zur Steuerung.

Es hat sich – auch aus Gründen der Kognitivierung – bewährt, Übungen zu den Fertigkeiten in vorbereitende, verlaufsbezogene und nachbereitende Aktivitäten zu unterscheiden.

Activités pré-écoute (zum Teil anknüpfend an vorherige Hörübungen)

- Wo und warum hörte sich Französisch anders als Deutsch an?
- Welche Laute waren noch so anders?
- Wie waren z.B. das französische –i–, wie das deutsche –i– (usw. mit anderen Vokalen)?
- Welche ‚typischen‘ Lautkombinationen entdeckten wir noch im Französischen, welche ‚fehlten‘ bei uns?
- Welche Laute und Lautkombinationen verstandst Du in gesprochenen französischen Texten nicht so gut?
- Analysiert nochmals den folgenden Zungenbrecher (für Deutsche) in Bezug auf die Nasallaute:

Vincent, vendeur vantard et vindicatif vint dans un van sous l'auvent où il vent du vin par du vent.

- Fehler heraushören (bei *shadowing*) zu den Bereichen:

- a. Nicht-existierendes Wort
- b. Hörbarer Grammatikfehler
- c. Falsche Satzstellung....

Wird ein bestimmtes Phänomen behandelt, so ist es natürlich gut, wenn sich dieses mehrmals wiedererkennen lässt. (Beispiel Disambiguierungen von NE (Klammer) PAS. Beispiele: *je ne le lui ai pas donné, je ne l'ai pas vu, ne le lui donne pas...*

Im Bezirk der 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.). Das Hören betrifft sowohl die Wahrnehmung fremden als auch eigenen Sprechens. Koppelübungen von Aussprache und Feinverstehen sind daher unerlässlich. Eine richtige Aussprache kann nicht durch euphonisch unkorrekten Input erzeugt werden, was auch die Satzebene und die darüber hinausweisenden Ebenen umfasst.

Activités pendant-écoute

- Bei *shadowing* lautliche Präsentationssequenzen unter 10 Silben halten. Nachsprechen lassen: ‚Lakunen‘ (was nicht nachgesprochen werden kann) gelten als nicht identifiziert.
- Bei *shadowing*: Eingrenzung der Lakunen.
- Bei eingegrenzten Lakunen: Lautform bestimmen (so dass im Wörterbuch nachgeschlagen werden kann).
- Dialekt-, Soziolekt-, Idiolektmerkmale erkennen und beschreiben.
- Abarbeiten der in der Vorphase genannten Fragen.
- Diktat, sofern dessen phonische Präsentation die Merkmale authentisch-nativen Sprechens entspricht. (Zu den Übergängen zum Inhaltsverstehen: Leupold 2002: 220; Butzkamm 2004: 217ff., der das Nachsprechen, die „Echotechnik“ betont, ebd. 225; Grotjahn 1998: 65ff.); selbstverständlich wird die orthographische Korrektheit nicht bewertet.
- Lücken-Diktat (bei formativen Aufgaben): es werden nur die fehlenden Elemente (Wörter, Morpheme) eingesetzt.
- Achten auf Sprechersignale.
- Erschließen von Wörtern mit Hilfe von international verbreiteten Wörtern bzw. von Wörtern und Morphemen aus anderen Sprachen, d.h. sog. Interlexemen (Meißner 2004).

Activités post-écoute

- Analyse der eigenen Hörfehler nach:
 - a. Behandlung der Lakunen bei wiederholtem Hören.
 - b. Versuch, Lexeme und Morpheme zu identifizieren.
 - c. Versuch, ‚schwierige Lautfolgen‘ zu identifizieren. (Was höre ich im Französischen falsch?)
 - d. Versuch der Sinnkonstruktion durch intelligentes Raten (*intelligent guessing*) im Bereich der Lakunen.
 - e. *Phonologische Identifikation der Lakune und Konsultation des Wörterbuchs und Übergang zur Wörterbucharbeit (Meißner 1987; 2004).*
 - f. *Herausfinden von Kollokationen (vgl. die Fertigkeit des strukturierenden Lesens: c'est un lève-tard/tôt, un essaim d'oiseaux, aller à pieds, boire au goulot/à la bouteille, délivrer un document, une ordonnance, aller au travail...*
 - g. Herausfinden von formalen Elementen, die die Entschlüsselung erleichtern.
 - h. Herausfinden von Interlexem, Intermorphemen

- Analyse der eigenen Hörvorgänge
- Verändert das bessere Hören französischer Lautketten Deine Aussprache?

Übergang zu Aussprachekorrekturen.

Die Artikulation unserer Schüler basiert auf deren oft dialektal gefärbten Idiolekt (der ihre ‚Artikulationsbasis‘ liefert). Hessen etwa haben oft Schwierigkeiten, stimmhafte und stimmlose Konsonanz zu unterscheiden: *Pour la *crasse *te *Tieu* statt *pour la grâce de Dieu*. Der *vaudevilliste* Feydeau belustigt sein Publikum mit der Aussprache elsässischer Dienstmädchen: *Est-ce que vous me prenez pour *une *cru* [un (grand) cru/la crue d’un fleuve]/[une grue] (Bordsteinschwalbe), *Monsieur?* Kritische Hör- und Artikulationsstellen, die immer wieder Anlass zur Ironie geben: p/b (*pètelbête; peser/baiser*), k/g, t/d usw. Die richtige Aussprache fängt beim richtigen Hören an²¹. Zum Konnex von Aussprache und Hörverstehen ist zu bemerken, dass unsere Schüler zwar einigermaßen akzeptabel die Aussprache auf der Einwortebene erlernen, dass aber die Satz euphonik oft ziemlich daneben gerät. Das Feinverstehen lässt sich methodisch gut mit der Ausspracheschulung verbinden, wie sich auch aufgrund der Forschungen Grit Mehlhorns (2005) leicht nachweisen lässt (auch Nieweler in Nieweler 2006: 119ff.).

6.3 Muster für Aufgaben-Items und Überprüfungsformate zum Inhaltsverstehen

Vorab: Inhaltsverstehen ist auch durch die längere ‚Inhaltsangabe‘ überprüfbar. Allerdings darf dann für das Hörverstehen auch nur der Inhalt gemessen und beurteilt werden (und nicht etwa die formal sprachliche Performanzqualität der Wiedergabe, sei diese nun deutsch oder französisch). Die Messung geschieht mithilfe der ‚Argumentenstruktur‘. Dies meint das Folgende: Operationalisiert man die Überprüfung des hörenden Inhaltsverstehens, so verlangt dies die Auflistung der zu erwartenden inhaltsrelevanten Punkte (‚Argumente‘). Bei einem einfachen Nachrichtentext umfasst deren Grundstruktur fast immer folgende Punkte:

- Schilderung der Situation/Skript
- Wer, wann, was
- Warum und welche Folgen
- Wer bringt welche wichtigen Argumente vor

Zur Verdeutlichung ziehen wir die von Bächle (2000: 38) bearbeitete HV-Aufgabe heran:

Textausschnitt : *Accident peu ordinaire à Charleville-Mézières dans le nord de la France : une collision s’est produite en vol entre un parachutiste et un planeur....*

Argumente: Accident peu ordinaire / (Charleville-Mézière) nord de la France / collision/accident entre parachutiste et planeur /

Im Beispiel wären sozusagen zu 100 Prozent der Text inhaltlich erfasst. Dies ist jedoch nicht die Regel. – Je mehr Argumente wiedergegeben werden, desto besser ist im Prinzip natürlich die Hörleistung.

Handelt es sich um längere Texte, etwa um Geschichten oder gar um die Inhalte von Hörbüchern und/ihrer Kapitel, so werden andere Überprüfungstechniken erforderlich. Denn hier wird der Inhalt nicht mehr dem echotischen Arbeitsgedächtnis entnommen. Statt dessen wird das Identifizierte und als relevant Erkannte und Behaltene reorganisiert und *ex post* aus diesen Elementen ein Zusammenhang (re)konstruiert. Allerdings geht es hier dann nicht mehr um das Hörverstehen, sondern um die Fähigkeit zur Erstellung von kohärenten Erzählungen.

Es wird also eine andere Fertigkeit überprüft! Die Kombination von verstehendem Hören und Nacherzählen mag innerhalb von Lernaufgaben zulässig sein, in formativen Aufgaben hat diese Form der Überprüfung keinen Platz. – Aus psycholinguistischer Sicht erscheint zudem folgende Bemerkung erforderlich: Das Nacherzählen stellt in sich eine komplexe Aufgabe dar, die schon in der Muttersprache allerhand Übung erfordert. Deutschlandtürkische Kinder gaben in der Zweitsprache Deutsch deutsche Hörtexte wesentlich kohärenter wieder, sofern sie den Hörtext zweisprachig verarbeiten konnten. Dies war der Fall, wenn ihnen die Möglichkeit eingeräumt wurde, sich den Text auch in türkischer Sprache als inneren Monolog ‚vorzuerzählen‘ (Rehbein 1985). Dieser Vorgang aktivierte starke *top down*-Prozesse, welche zu einer tieferen Verarbeitung des Gehörten führten. Die Enkodierung in die deutscher Sprache stelle angesichts der vorhandenen Deutschkenntnisse kein Hindernis dar. Das Nacherzählen komplexer Sachverhalte in zwei Sprachen führt zu einer tieferen Verarbeitung der Daten. Mit der tieferen Verarbeitung geht der Schritt vom Verstehen zum Verständnis einher. Damit wird die reine Dekodation überschritten, hin zu einer Interpretation auf der Grundlage des einem Individuum verfügbaren Weltwissens. Dies hat primär nur noch entfernt mit der Fertigkeit des Hörverstehens zu tun. Im Rahmen der GeR-Orientierung B1 spielt die Thematik keine Rolle. Sie wurde freilich hier erwähnt, weil Aufgaben immer wieder eine Vermischung der Verarbeitungsstufen zeigten.

Activités pré-écoute (für das Inhaltsverstehen)

Hier sollte der Arbeitsspeicher durch die Anwendung entsprechender Strategien entlastet werden. Dies geschieht durch den Aufbau eines *advanced organizer*. Die Erwartungshaltung erleichtert die Einordnung der akustischen Botschaft. Aber Vorsicht: Es handelt sich um eine didaktische Maßnahme im Rahmen der ‚Förderung‘. In realer Kommunikation werden Erwartungen durch die Sprechsituation und ihren Grundkomponenten *ich – hier – jetzt* hergestellt. Summative Aufgaben haben dies zu berücksichtigen. Ein überstarker Aufbau von Hörerwartungsstrategien mag zwar sprachlichen Defiziten entgegenwirken (und ist daher auf weiten Teilen der Lernstrecke) zu begrüßen, aber es deutet sich zugleich das Risiko ‚realitätsfernern‘ Übens an. Auf Dosierung, Einsatzort und Einsatzweise kommt es an.

- Die Hörerwartung aufbauen²²: durch W-Fragen, Situierung 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*.

Bei langfristigem Üben des Hörverstehens ist es wichtig, dass auch die Hörstrategien nicht übersehen werden. Die *post listening*-Phase der letzten Hörübung (vor einer Woche) kann z.B. im Sinne des kontinuierlichen Lernens Einfluss auf die Einstellung der aktuellen *activités pré-écoute* haben.

Activités pendant-écoute

- Bei komplexeren Aufgabenstellungen zunächst das Globalverstehen überprüfen (z. B. Thema des Textes, Handlungsort, Anzahl der Sprecher), danach bzw. nach einem neuerlichen Durchgang nach den 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 telefonisch mehrmals abfragen). In formativen Aufgaben ist die mehrfache Wiederholung durchaus die Regel – erst recht innerhalb der gestuften HV-Aufgabe.
- (Bei Inhaltsverstehen): Den Text während des Hörens möglichst nicht stoppen (eventuell nach einem ersten Einhören).
- Teilaufgaben: Sinnerschließendes Hören (Wortinhalt), mit Hilfe des Ko-Textes, mit Hilfe des Kontextes.
- Erstellung eines Schlüsselwortgeländers (Wörter, die ein Lerner versteht) mit Hilfe der 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 (2000: 40).
- Beschreibung der vom Hörtext gelieferten Argumente.
- Bilder zuordnen oder Fehler in bildlichen ‚Nacherzählungen‘ auffinden.
- Tabellen vervollständigen.
- Bilder zuordnen.

Selbstverständlich dürfen die Elemente des Hörtextes nicht unmittelbar vor dem Hördurchgang den Lernern als ‚Schreibe‘ schon bekannt gemacht werden (denn dann erfolgt die Segmentierung über das Lesen). Dies schließt auch Schlüsselwörter ein, die den Sinn tragen und die Sinn-Rekonstruktion erlauben.

Sind die Mitteilungen illokutiver oder dialogischer Natur (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 solchen Mustern verbindet sich der prüfungstechnische Vorteil, dass sie keinerlei verbale Enkodierung erfordern. Denn selbstverständlich ist bei allen Aufgaben, wie gesagt, darauf zu achten, dass diese prinzipiell nur das überprüfen, was geprüft werden soll! Lernaufgaben können von diesem Prinzip in begründeten Fällen abweichen.

Activités post-écoute

- Identifikation der inhaltlichen Redundanzmerkmale des Textes
- Überprüfung der Wirksamkeit der einzelnen *Pre-Activités*
- Verbesserung der Selbststeuerungskompetenz durch Analyse des Hör- und Lernverhaltens
- Diskussion zur Frage: ‚Wieviel muss man verstehen, um z.B. französischen Nachrichten folgen zu können?‘
- Diskussion zur Frage: ‚Wie verbessere ich mein Hörverstehen?‘
- Folgerungen der Hörerfahrungen für andere Lernbereiche: Wörterbucharbeit, Zeitmanagement und Inputsteuerung

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

Wie sollten Hörtexte und ihre Präsentation in und außerhalb von Aufgaben beschaffen sein? Anzusprechen sind mehrere Kriterien; etwa die Lautstärke der Rede: Viele Lerner verwechseln akustische mit auditiven Kriterien und gelangen zu entsprechenden Fehldeutungen ihrer Hörverstehensleistung. Vielau (1997: 132) empfiehlt kompensatorisch eine oberhalb der Lehrerstimme liegende Lautstärke von HV-Texten. 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 von den Aufgaben zum Text ab.“

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: Inhaltsverstehen; 4. Durchgang: *Shadowing*. Natürlich ist die Aufgabenfolge zu variieren. Die Reihenfolge ‚Formen zu Inhalten‘ entspricht dem natürlichen Prozedere. – Die Präsentation erfolgt je nach Aufgabentypen und Hörstilen unterschiedlich. Selbstverständlich ‚dürfen‘ Lerner (im Gegensatz zu Prüflingen) auch Texte in Lernaufgaben mehrfach hören. Sie können sich hierbei durchaus auch als ‚Forscher‘ betätigen, indem sie diejenigen Phoneme und Phonemkombinationen herausfinden, die ihren Hörgewohnheiten besondere Schwierigkeiten bereiten. Hier sind das Lernmonitoring und das autonome Lernen angesprochen (die nicht im Fokus dieses Aufsatzes stehen). Lernaufgaben können dann gezielt die kritischen Phonemkombinationen ansteuern. – Global- und Inhaltsverstehensaufgaben verlangen in der Regel die Präsentation des ganzen Textes bzw., je nach Textsorte, einer ‚semantischen Einheit‘ (eines Kapitels, Themenausschnitts oder ähnlich).

Hörtempo: Der für diese Überlegungen maßgebliche GeR betrachtet mit guten Gründen nicht nur Sprache und Sprachkompetenz... und im Bereich der Mündlichkeit den Sprechfluss (*fluency*) nativer Sprecher bzw. das Hörtempo, obwohl diese im Bereich des Hörverstehens letztlich einen entscheidenden Maßstab liefern. Gerade die Bemerkungen zum Sprechtempo dokumentieren, dass er auch das den heteroglotten Sprechern mögliche Verarbeitungstempo berücksichtigt (auch Leupold 2002: 91ff.):

A1 = Breakthrough (niveau introductif ou découverte)

In gesprochener Sprache erkenne ich vertraute Wörter und ganz einfache Sätze wieder, die sich auf die eigene Person, die Familie und die unmittelbare Umgebung beziehen; vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen.

A2 = Waystage (niveau intermédiaire ou de survie)

Ich kann Sätze und sehr häufig vorkommende Wörter verstehen, die sich auf die Bereiche von unmittelbarer Bedeutung beziehen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, örtliche geographische Orientierung, Arbeit). Ich kann kurzen, langsam und deutlich gesprochenen, einfachen Mitteilungen und Ankündigen die wesentlichen Informationen entnehmen.

B1 = Threshold (niveau seuil)

Ich kann deutlich gesprochener Sprache die wichtigsten Informationen entnehmen, wenn sich die Mitteilung auf vertraute Themen bezieht, auf die man üblicherweise am Arbeitsplatz, in der Schule, in der Freizeit etc. trifft. Gleiches gilt, vorausgesetzt es wird relativ langsam und deutlich gesprochen – für das Verstehen vieler Radio- und Fernsehprogramme, die über aktuelle Ereignisse berichten oder Themen des persönlichen und/oder beruflichen Interesses entsprechen.

Die Niveaustufungen des GeR belegen eine Steigerung der Öffnungsgrade. Die C2-Stufe verlangt so lapidar die Kenntnis ganz unterschiedlicher Register und die Fähigkeit zur Behandlung ganz verschiedener Themen.

Mit der primär fremdsprachenpädagogischen Ausrichtung der Niveaustufenbeschreibungen A1 bis B1 allerdings (insbesondere mit der ‚unnatürlichen‘ Drosselung des Sprechtempos und einer Definition von ‚Standard‘ außerhalb der statistischen Norm – denn die Mehrzahl der nativen Sprecher spricht keineswegs regulär ‚standardsprachlich‘) verbindet sich das Risiko, dass das zielsprachliche Hörverstehen in ‚realitätsferner‘ Weise geübt wird, auch wenn Jones Vogeleys Bedenken nur selten als erfüllt gelten dürfte: „If we decrease the speed at which we speak, however, we end up supporting the belief that listening comprehension is equivalent to word-for-word translation. Rather than slowing down speech, a more effective technique should be to break the discourse down into natural segments.“ (Jones Vogeley 1998: 74) Lautet das Ziel ‚mit muttersprachlichen Sprechern kommunizieren können‘, so muss mittelfristig ein nativ-authentisches Sprechtempo anvisiert werden.

Die unterschiedlichen Typen des Hörverstehens verlangen eine variierte Berücksichtigung. Es darf auf keinen Fall dazu kommen, dass (wie in der Vergangenheit) ein wichtiger Typ durchgängig so gut wie nicht geübt wird. Die Lehrwerke, aber auch die praxisorientierten Zeitschriften werden dies in den Präsentationen von Lehrtexten (Dossiers) berücksichtigen. Und daher wird – dies ist absehbar – der kompetenzorientierte Unterricht den Französischunterricht stark verändern. Bei der für die Kommunikation zentralen Fähigkeit des Hörverstehens und des Hörsehverstehens betrifft die Varianz insbesondere das detailnahe, stark datengeleitete Feinverstehen der sprachlichen Oberfläche und das Inhaltsverstehen.

7 Exkurs: GeR-Stufungen und Aufgaben

Die *Ich kann*-Formulierungen des GeR bedürfen im Rahmen des Themas summative und formative Aufgaben einiger Erläuterungen:

- 1.) Die Definitionen der Kompetenzniveaustufen zeigen eine primär pädagogische Intention. Die Priorität wird im Fortlauf der Stufungen bis hin zu C2 an die Realität der Zielsprache (intrakulturelle Kommunikation) abgemildert (obwohl auch C2 immer noch keine muttersprachliche Adäquanz meint).
- 2.) *Ich kann*-Formulierungen, deren pädagogische Motivationshaltigkeit für Lernaufgaben nachhaltig zu begrüßen sind (vgl. Kleppin 2006), implizieren (kaschieren) immer auch *ich kann nicht*-Definitionen. Die negative Wendung ist besonders für das summative Testen relevant, denn hier geht es in der Tat um Sprachstandsfeststellung – und durchaus um Selektion. Zentrale Abschlussprüfungen sind ihrer Natur nach summative Tests, und diese sind durchaus von der Bildungspolitik intendiert. D.h. auch: Summative Tests für die Schule haben Rückwirkungen auf die auf deren Testformate vorbereitenden Lernaufgaben. Denn formative Aufgaben sind summativen vorgeordnet.
- 3.) Die Auswahlkriterien von Hörtexten für A1 bis B1 rekurren nur eingeschränkt auf native Sprecher, denn diese sprechen – auch in den erwähnten Sprechsituationen – schnell und vom Standard abweichend (Idiolekte), und sie produzieren keineswegs immer kohärente Texte; weitere Merkmale dialogischen Sprechens bleiben unerwähnt. Diese Bemerkung gilt – in der Regel, doch ist dies dann keineswegs immer so – mit der Ausnahme des die

Lerner in der Zielsprache betreffenden ‚interkulturellen Sprechens‘, soweit die nativen Sprechpartner eine transkulturelle Partnerhypothese ansetzen.

- 4.) Die die Stufenbeschreibungen erläuternden Situationshinweise haben exemplarischen Charakter. Sie dürfen in der Praxis nicht so gedeutet werden, dass die jeweilige Niveaustufe nur innerhalb der genannten Situationen X (etwa A2 = Einkaufen) erreicht werden könnten. Lernzielbeschreibungen zu ‚Einkaufen‘ implizieren zudem oft die Einschätzung archetypisch-situativer Sprechweisen (fiktionale Oralität) ohne linguistisch-empirische Rückbindung.

Ein bloßes *teaching to the test* ergäbe eine Karikatur von Französischunterricht und wäre weder pädagogisch noch politisch vertretbar.

Eine Frage, die in Zukunft regelmäßig bei der Erstellung von Aufgaben auftauchen wird, ist die der Zuordnung sprachlicher und kommunikativer Leistungen in das Niveaustufen-Raster des GeR. Wann ist eine schülersprachliche Leistung als B1 oder A2 einzustufen? Einige Merkmale wurden schon genannt. Die Ausführungen zum Hörverstehen zeigten auch, dass sich die Einstufung ein und derselben sprachlichen Manifestation verschiebt, je nach den Kriterien ihres Entstehens: spontan versus nicht spontan/*ad hoc* versus vorbereitet/neu versus reiterativ usw. so nach den erwähnten Hörerrollen.

Niveaubeschreibungen in summativen Tests müssen die potentielle Breite kultureller und zielsprachlicher Manifeste/Situationen angemessen berücksichtigen. Wer einen in *France Inter* gesendeten Wetterbericht ohne Schwierigkeiten und zur Gänze detailliert verstehen kann, erbringt damit noch keinen generellen C2-Nachweis zu seiner Verstehensleistung der Allgemeinsprache (Diaregister). Denn bei anderen gängigen, nicht-fachsprachlichen Themen könnte er möglicherweise völlig versagen. Deshalb erscheint es plausibel, das Kriterium der ‚notwendigen Repartition²³ der zur Prüfung herangezogenen Textsorten‘ in die Entwicklung summativer Testaufgaben zu integrieren. Vielleicht wäre die kritische Zahl ‚3‘ ein gangbarer Kompromiss zwischen notwendiger Text-Repartition und Testökonomie. Dies hieße, dass pro Stufe und pro Prüfung drei Texte, einer pro Textsorte, zur Überprüfung angesetzt werden müssten. Bei den höheren Niveaustufen könnten überdies auch sehr verbreitete diatopische Varietäten ebenso berücksichtigt werden wie diastratische, soweit sie umgangssprachlich geläufig sind.

Werden Hörseh-Dokumente verwendet, so ist unter testtheoretischen Gesichtspunkten zu analysieren, welche Informationen das Sehen liefert. Würde man z.B. die schon genannte Textsorte Wetterbericht von TV5 nehmen, so würde schon die optische Stützung des verbalen *message* (Wetterkarte, Wettersymbole, Gestik der Präsentatorin) eine Identifikation der Argumente erlauben. An einem solchen Dokument wären das Inhaltsverstehen summativ daher nur bedingt überprüfbar; für formative Aufgaben kann hingegen ein solches Hörseh-Dokument hingegen deutliche Vorteile haben.

Es war viel von Sprache, mentaler Sprachverarbeitung, Hörverstehen und von Kriterien für die Entwicklung von Höraufgaben die Rede. Wenig Aufmerksamkeit wurde hingegen der Vermittlung von Lernstrategien geschenkt. Allzu leicht werden Lernstrategien simplifizierend mit ‚Lerntipps‘ gleichgesetzt. Zudem werden diese Lerntipps einfach den Lernern (in instruktivistischer Weise) ‚mitgeteilt‘. Oft werden Lerntipps nicht adäquat rückgebunden an die Steuerung und ihre Wirkung bleibt oberflächlich. Nold et al. (1997: 47) notieren:

Hinsichtlich des Lernstrategientrainings in den untersuchten achten Realschulklassen lässt sich feststellen, dass die Wirkungen nicht sehr bedeutsam oder nur von geringer Dauer sind, wenn das Training nur punktuell in den Unterrichtsablauf integriert ist und darüber hinaus der Eigeninitiative der Lerner überlassen bleibt. Aus den Schülerkommentaren zum Lesetraining lassen sich schließlich sinnvolle Anregungen zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts ableiten, da sie deutlich belegen, dass die gegenwärtige Unterrichtspraxis noch nicht genügend den Wunsch der Lerner zum individualisierten und stärker selbstgesteuerten Lernen berücksichtigt.

Der subjektiven Didaktik gemäß hat „das lernende Subjekt Handlungsvorsätze und Lernabsichten, die sich auf die Welt und auf sich selbst beziehen. Diese Handlungsvorsätze (...) sind vom Subjekt selbst produziert. Es besteht ein enger Rückbezug zwischen den diesen Handlungsvorsätzen und den persönlichen Lebensinteressen der Lernenden. Er hat ‚gute Gründe‘, sich (...) so oder so zu verhalten.“ (Rampillon 2003: 86) Hiermit koizidiert:

- Die Zielsetzung: Was will ich lernen und wie will ich lernen?
- Die Bilanz: Was habe ich wie gelernt (nicht gelernt)?
- Die kritische Frage: Welcher Unterricht ist für mich zielführend?

Es gehört zentral zur Förderung des Hörverstehens, Hörsehverstehens und Strategientrainings, dass die Lehrenden gemeinsam mit den Lernenden deren Lernstrategien und Techniken besprechen (Kleppin 2006b). Dies aber geschah nach Auskünften einer repräsentativen Umfrage unter Studierenden aller Fachbereiche der Justus-Liebig-Universität in den Jahren 2001 bis 2006 nur in den seltensten Fällen (Beckmann & Meißner 2007).

Anmerkungen

¹ Vgl. Burwitz-Melzer (2005), die einen Vorschlag erarbeitet, der es erlaubt ‚Leistungen‘ auch auf diesem Feld transparent zu machen. Auch Caspari (2006), Hu (2006), Leupold (2006).

² „El lenguaje condensa (...) sentidos que recogen resultados sociales y presagian perspectivas sociales.“ Wir bitten um Nachsicht für das Zitat in spanischer Sprache; leider ist uns z.Z. weder eine deutsche noch eine französische Fassung erreichbar.

³ Die Phonologie untersucht die spezifische Kombination von Lauten in konkreten Sprachen. Die Phonetik, von der noch die Rede sein wird, sprachliche Laute ‚an sich‘ (vgl. Crystal 2003)

⁴ Wir haben im Zusammenhang mit der Vokabelarbeit nach mehrsprachigkeitsdidaktischem Muster darauf hingewiesen, dass die Methodik der Wortschatzarbeit die in ‚Sprach(en)erfahrung‘ abgelegten mentale Verarbeitung nutzen kann. Die Häufigkeiten, mit der Transferbasen verarbeitet wurden, liefern den Grundstein für die in dieser Didaktik vorzufindenden Lernökonomie (Meißner 2006).

⁵ Bei Kenntnis der zutreffenden Regel konnten deutsche Probanden im Englischen zu 97% eine richtige Korrektur durchführen. (97%). Aber bei fehlender Regelkenntnis erfolgte zu 80% eine richtiger Korrektur. 45% der Fälle einer richtigen Korrektur beruhen auf einer falsch zugeordneten Regel. (41)

⁶ Diskussion bei Zydatiř (2000: 95ff.). Cummins versteht unter BICS die (mündlichen) kommunikativen Fertigkeiten im Rahmen kontextualisierter und intellektuell wenig fordernder Situationszusammenhänge (surface fluency). Dem entgegengeordnet ist ‚Sprache als Werkzeug des verbalen Denkens‘, CALP (Cognitive/Academic Language Proficiency). Kommunikative Fähigkeiten im CALP-Bezirk „sind leicht von einer Sprache auf die andere zu übertragen“ (96).

⁷ Im Französischunterricht hat Wernsing (z.B. 2005) in mehreren Arbeiten die Entwicklung der Sprechfähigkeit von Schülern beschrieben.

⁸ In didaktischer Sicht ist zu betonen, dass diese ‚Norm-Variante‘ vor allem im Bereich der Aussprache (Orthoepie) der Orthographie insoweit besonders nahe (jedenfalls näher als andere Varietäten) steht, als diese aus ihr entwickelt wurde. Diese Bemerkung darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass es zwischen Orthoepie, der ‚richtigen‘ Aussprache, und Orthographie zahlreiche Systembrüche geben kann. Im Französischen folgt die

Orthographie bekanntlich dem Gebot, zur Disambiguierung homophoniebedingter Mehrdeutigkeit beizutragen (rat d'eau, radeau, radot /rado/ oder vers, vert, ver (Fers), ver /Wurm/, vair /vEr/), während im gesprochenen Französisch (sprachliche) Ko- und (situative) Kontextfaktoren diese Leistung übernehmen.

⁹ Jüngere Studien zum Konnex von Sprache, Kommunikation und Kultur haben auf den fundamentalen Unterschied zwischen low- und high context cultures hingewiesen. In ersterer ist der zur kommunikativen Disambiguierung notwendige verbale Aufwand höher als in letzterer, in der das hohe Maß des aktivierten intrakulturell gemeinsamen Wissens den zur eindeutigen Mitteilung notwendigen verbalen Aufwand reduziert. In der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts bedeutet dies, dass für diese Kulturen ein größerer Lernaufwand auf die intersubjektiv geteilten common grounds gelenkt werden muss. Die Pragmatik von high context cultures zeigt nach außen prinzipiell einen hohen Grad kultureller Fremdheit. Solche lässt sich natürlich insbesondere zwischen Kulturen mit hoher kultureller Distanz, also Deutsch und Arabisch oder Französisch und Japanisch feststellen.

¹⁰ „Wir haben auf die weit verbreitete Auffassung hingewiesen, dass wir andere Kulturen gar nicht verstehen können. Wenn Verstehen immer nur auf dem Hintergrund des Eigenen gelingt, ist es dann nicht, wie die Kritiker sagen, wesentlich durch das Eigene bestimmt und daher Vereinnahmung und Reduzierung des Fremden auf das Eigene? Dem ist entgegenzuhalten, dass im Verstehen des Fremden auch das Eigene verändert wird, wenn wir lernen, die Welt mit den Augen der anderen zu sehen. Insofern sind wir auf das Fremde angewiesen, um den Dogmatismus, der in jeder Kultur liegt, zu relativieren.“ (Bredella & Christ 1995: 18)

¹¹ Bei diesen Zahlenangaben abstrahieren wir um die von Sprache zu Sprache unterschiedlichen Bildungsmuster. So bildet das Französische Komposita bekanntlich analytisch: la porte du réfrigérateur, das Deutsche hingegen anreihend: Kühlschranktür, was leicht zu unterschiedlichen Zählweisen führt.

¹² Die Diachronie des Adressatenbezugs unterstreicht bereits Antonio de Nebrija (1492) in der ersten, für eine volgare-Sprache verfassten Grammatik im Zusammenhang mit der Notwendigkeit der linguistischen Norm: Angesichts des ständigen Sprachwandels sieht er einen ihrer Zwecke darin, der Nachwelt Überkommenes und Wertvolles zu überliefern.

¹³ So sagt man am Anfang eines wichtigen Arguments etwa alors, écoutez; das Deutsche kennt, um das Ende eines Telefonats anzukündigen, die Stimmführung; hierneben hat es lexikalische Mittel, etwa gut, gut dann... eventuell halten wir fest... Im Französischen übernimmt die Form allez diese Funktion, egal ob der Kommunikationspartner geduzt oder gesiezt wird.

¹⁴ “As far as we know, the development of human mental capacity is largely determined by our inner biological nature. Now in the case of a natural capacity like language, it just happens, the way you learn to walk. In other words, language is not really something you learn. Acquisition of language is something that happens to you; it's not something that you do, it's something that you do because you see other people doing it; you are designed to do it at a certain time” (Chomsky 1988: 173 f.).

¹⁵ Im didaktischen Zusammenhang erscheint hier die Rolle des inneren Monologs als Übungsform. Gute Lerner befeißigen sich des „silent speaking“, um produktive Sprachroutinen auszubilden oder um sich auf eine konkrete Sprechsituation vorzubereiten, in der sie in der Fremdsprache ‚produktiv‘ sein müssen, beispielsweise in einer Prüfung.

¹⁶ “When (Japanese) students try to translate English into Japanese, they are forced to translate English in reverse order, so to speak, i.e., first they must identify the subject of a sentence, then they need to find if there is an object, which is usually placed toward the end of the sentence, and finally they must move back to the predicative verb. In order to translate the sentence I bought a book yesterday, students will start with the subject ‘I’ and then look for a modifier ‘yesterday’ and an object of the sentence ‘book’, and finally they move back to the predicative verb ‘bought’. Thus the word order in the translated sentence becomes ‘I yesterday book bought’. In short, they are forced to read English backwards. As a consequence, students often complain that they don't know where to start translating, especially in embedded sentences such as ‘The cat the dog chased fell’.” (Isono 2003: 111)

¹⁷ Bei der Bewertung dieser Aussage kommt noch ein Weiteres ins Spiel: Jede Sprache verfügt, wie gesagt wurde, über lautliche Kombinationsregeln (und Beschränkungsregeln). Es lässt sich auch von einem ‚Silbenprogramm‘ sprechen. Am Beispiel des niederländisch-deutschen Kontrasts erwähnt Lutjeharms (1994) die Verfügbarkeit dieses Programms als einen „Prosodieerzeuger“ bei fortgeschrittenen Lernern.

¹⁸ Leider unterläuft dieser Fehler auch den gängigen Didaktiken sowie etwa Häussermann & Piepho (1996).

¹⁹ Um Missverständnissen vorzubeugen, sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sich mit diesen Beobachtungen keine negative Aussagen über die didaktische Nutzungsmöglichkeiten von unterbetitelter Sprechere verbinden. Allein werden diese im Rahmen dieses Aufsatzes ebenso wenig thematisiert wie das in den siebziger Jahren diskutierte ‚Mitlesen‘, bei dem es nicht um die Ausbildung der HV-Fertigkeit ging.

²⁰ Manchmal auch als Feinverstehen bezeichnet. Dieser Terminus ist unglücklich, weil er zur Verwechslungen mit dem auf die Sprachform gerichteten Feinverstehen (shadowing) führt.

²¹ „Eine adäquate perzeptiv Repräsentation der fremdsprachlichen Lautung ist von zentraler Bedeutung für das Erlernen einer adäquaten Aussprache. Eine adäquate Repräsentation ist jedoch keine notwendige und auch keinesfalls eine hinreichende Bedingung.“ (Grotjahn 1998: 61).

²² Vgl. Die einschlägige Literatur bietet hierzu zahlreiche Beispiele.

²³ Hierunter versteht man die Breite unterschiedlicher Textsorten. Der Begriff der R. spielt in der lexikologischen Frequenzforschung eine wichtige Rolle.

Literatur

- Aitchison, J. (1987): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford/New York, (2. Ed. 1994). Dt.: (1994): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen.
- Apfelbaum, B. (1993): *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*. Tübingen.
- Apfelbaum, B. (1997): Der Umgang mit interkulturellen Konflikten in Gesprächen mit Dolmetscherbedarf. *GAL-Bulletin* 26, 63-78.
- Bächle, H. (2000): Hörverstehen mit faits divers. Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 48, 14-16.
- Bahns, J. (2006): Hörverstehen – hält die Praxis, was die Theorie verspricht? In: Jung, 125-132.
- Bally, C. (1909): *Traité de stylistique française*. Heidelberg (Nachdruck: 1921).
- Batz, R. & Ohler, P. (1984): Hörsehverstehen. Reflexionen im Umfeld eines Forschungsprojekts. In: W. Buße, I. Deichsel & U. Dethloff (Hrsg.): *Fernsehen und Fremdsprachenlernen. Untersuchungen zur audio-visuellen Informationsverarbeitung. Theorien und didaktische Auswirkungen*. Tübingen, 79-131.
- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Bechtel, M. (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen.
- Beckmann, C. & Meißner, F.-J. (2007): Meine Fremdsprachen. Erinnerungen von Studierenden an ihren Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage unter Studierenden der Justus-Liebig-Universität Gießen. (in Arbeit).
- Bimmel, P. & Van de Ven, M (1992): Verstehen üben, verstehen lernen. Hörverstehensübungen für Anfänger. *Fremdsprache Deutsch* 7, 12-16.
- Bleyhl, W. (1989): Psycholinguistische und pragmadidaktische Überlegungen zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen, 22-41.
- Blum-Kulka, S. (1991): Interlanguage pragmatics: The case of requests. In: R. Philippson, E. Kellermann & L. Selinker (eds.): *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, 255-272.
- Bolton, S. (2004): Qualitätsmanagement bei den Prüfungen der *Association of Language Testers in Europe* (ALTE). *Fremdsprachen und Hochschule* 69, 9-22.
- Bolton, S. (2005): Leistungsmessung: Theoretische Grundlagen und Gütekriterien. In: Burwitz-Melzer & Solmecke, 97-101.
- Bolton, S. (Hrsg.) (2000): TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar. München.
- Bredella, L. & Christ, H. (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: dieselben (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen, 8-19.
- Brockhaus, F. (1975): Zur Fertigkeit des Hörverstehens im neusprachlichen Unterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 22, 229-237.

- Burwitz-Melzer, E. (2005): Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 94-110.
- Butzkamm, W. (2004): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Caspari, D. (2005): Aufgaben zum Begutachten und Überarbeiten von Texten. In: Müller-Hartmann & Schocker-v. Dithfurth, 135-146.
- Cauneau I. (1992): Hören – Brummen – Sprechen. *Fremdsprache Deutsch* 7, 28-30.
- Christ, H. (2006): Lernaufgaben als Steuerungsinstrument? In: Bausch et al., 43-51.
- Christ, I. (2006): Lassen Bildungsstandards Raum für Mehrsprachigkeit? In: Martinez et al., 255-268.
- Crystal, D. (1993): *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Frankfurt.
- Confais, J.-P. & Vogel, K. (1998): L'erreur en cours de langue. In: M. Letzelter & F.-J. Meißner (éds): *L'enseignement de deux langues partenaires. Der Unterricht zweier Partnersprachen. Actes du Congrès Franco-Allemand/Akten des Deutsch-Französischen Kongresses, Tours 31-10-3-11-1996 à l'Université de Tours*. Tübingen, I: 115-132.
- Coseriu, E. (1979): System, Norm und ‚Rede‘. In: derselbe: *Sprache, Strukturen und Funktionen. 12 Aufsätze zur allgemeinen und romanischen Sprachwissenschaft*. Tübingen, 45-60.
- Cuq, J.-P. (2003) : *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris.
- Da Forno, I. : Hörverstehen mit authentischen Texten. In: Eggers, 209-218.
- De Bot, K. (1992) : A bilingual Production Model: Levelt's Speaking Model Adapted. *Applied Linguistics* 13, 1-24.
- De Salins, G.-D. (1995): Enseignement et apprentissage. Rôle et ethnographie de la communication». 182-192.
- Dewey, J. (1916) : *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid (5. Aufl. 2002). (Original: *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. The MacMillan Company 1916).
- Dubois, J., Giacomo, M., Marcelllesi, C., Marcelllesi, J.-P. & Mével, J.-P. (1973): *Dictionnaire de linguistique*. Paris.
- Eggers, D. (1994): Lernziel Hörverstehen. In: ders., 13-54.
- Eggers, D. (Hrsg.) (1994): *Hörverstehen. Erwachsenengemäßes Lehren und Lernen einer Fremdsprache*. Mainz.
- EU Weißbuch (1995): *Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch der Europäischen Union*. Strasbourg.
- Felixberger, S. (1976): Phonologische Probleme an der Morphemgrenze im Französischen. Eine kritische Bestandsaufnahme zu liaison, h aspiré und e muet. In: H. Stimm (Hrsg.): *Aufsätze zur Sprachwissenschaft*, 110-139.
- Ferstl, E. & Flores d'Arcais, G. (1999): Das Lesen von Wörtern und Sätzen. In: Friederici (1999a), 203-246.
- Friederici, A. (Hrsg.) (1999a): *Sprachrezeption*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Friederici, A. (Hrsg.) (1999b): *Language Comprehension: A Biological Perspective*. Berlin, Heidelberg, New York (2nd ed.).
- Gick, A.t (1997): *Negotiating Common Ground: Ein wesentliches Element (interkultureller) kommunikativer Kompetenz*. In: L. Bredella, H. Christ & M. Legutke (Hrsg.): *Thema Fremdverstehen*. Tübingen, 178-190.
- Gohard-Radenkovic, A. (1999): *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Frankfurt.
- Goldstein, B. E. (1997): *Wahrnehmungspsychologie. Eine Einführung*. (Deutsch: M. Ritter. Heidelberg, Berlin, Oxford.
- Grotjahn, R. (1998): Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9(1), 35-83.
- Grotjahn R. (2000): Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben. Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TESTDAF. In: Bolton, 7-55.
- Grotjahn, R. (2005): Testen und Bewerten des Hörverstehens. In: M. Ó Dúill, R. Zahn & K. D.C. Höppner (eds.): *Zusammenarbeiten. Festschrift für Bernd Voss*. Bochum, 115-144.
- Hahne, A. (1998): *Charakteristika syntaktischer und semantischer Prozesse bei der auditiven Sprachverarbeitung. Evidenz aus ereigniskorrelierten Potentialstudien*. Leipzig.

- Hall, E. T. (1959): *The Silent Language*. New York.
- Hausmann, F. J. (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31, 395-406.
- Hausmann, F. J. (1993): Was ist eigentlich Wortschatz? In: W. Börner & C. Vogel (Hrsg.): *Wortschatz und Wortschatzerwerb*. Bochum, 2-21.
- Hausmann, F. J. (2003): Kollokationen in der Fachsprache: Schwerpunkt Französisch. In: U. O. H. Jung & A. Kolesnikova (Hrsg.): *Fachsprachen und Hochschule*. Frankfurt, 83-92.
- Häussermann, U. & Piepho, H.-E. (1996): *Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München.
- Hecht, K. & Hadden, B. (1992): Deklaratives und prozedurales Grammatikwissen bei Schülern des Gymnasiums mit Englisch als Zielsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3, 31-57.
- Hermes, L. (1998): Hörverstehen. In: J.-P. Timm (Hrsg.): *Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin, 271-228.
- Holstein, S. & Oomen-Welke, I. (2006): *Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrant*innenbetreuer und autonome Tandem-Partner*. Freiburg/B.: Fillibach.
- Hu, A. (2006): Aufgabenorientierung. Überlegungen zu einem pragmatischen Konzept sprachlichen Lernens zwischen *Task Based Learning* und Testaufgaben. In: Bausch et al., 84-99.
- Iseno, K. (2003): Reading without translating. In: J. Riesz & H.-W. Schmidt-Hannisa (Hrsg.): *Lesekulturen. Reading Cultures*. Frankfurt, 111-119.
- Jamet, M.-C. (2007): *A l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension romane. Etude menée auprès d'étudiants italophones*. Tübingen. (im Druck)
- Janney, R. W. & Arndt, H. (1992): Intracultural tact versus intercultural tact. In: R. Watts, S. Ide & K. Ehlich (eds.): *Politeness in Language*. Berlin, 21-41.
- Jones Vogeley, A. (1998): Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions. In: *Foreign Language Annual* 31, 65-80.
- Jung, U. O. H. (Hrsg.) (2006): *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt (4. vollst. überarb. Auflage).
- Kandel, E., Schwartz, J. H. & Jessell, Th. M. (1995): *Neurowissenschaften. Eine Einführung*. Heidelberg.
- Kaufmann, F. (1972): Zum Stand der Hörverstehensfertigkeit unserer Schüler - ein Untersuchungsbericht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 22, 188-194.
- Kleppin, K. (2006a): Der Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, 64-70.
- Kleppin, K. (2006b): Selbstreflexion und Selbstevaluation: ein vernachlässigtes Konzept bei Aufgaben. In: Bausch et al., 102-108.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen.
- Königs, F. G. (1983): *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Kramsch, C. (1996): Toward a Dialogic Analysis of Cross-Cultural Encounters. In: L. Bredella & H. Christ (Hrsg.): *Begegnungen mit dem Fremden*. Gießen, 176-205.
- Krumm, H.-J. (2001): Hörmaterialien. In: G. Helbig, L. Götz, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, 2 vols., Bd. 19,2, 1086-1093.
- Leupold, E. (2000): Didaktischer Aspekte des Hörverstehens. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 4-10.
- Leupold, E. (2002): *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen*. Seelze.
- Leupold, E. (2006): Aufgabenunterricht im Fremdsprachenunterricht. Une boîte de Pandore? In: Bausch et al., 149-158.
- Levelt, W. (ed.) (1993): *Lexical Access in Speech Production*. Cambridge/Oxford.
- Lewandowski, T. (1990): *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg & Wiesbaden. (3 Bde.)
- Litters, U. (1995): *Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager*. Tübingen.
- Lutjeharms, M. (1994): Worterkennen beim Lesen einer Fremdsprache. In: W. Börner & K. Vogel (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen, 49-167.

- Lutjeharms, M. (2006): Überlegungen zur Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht. Erkenntnisse zum mentalen Lexikon bei Mehrsprachigen. In: Martínez et al., 1-12.
- Martínez, H., Reinfried, M. & Bär, M. (Hrsg.) (2006): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen.
- Matzow, J. (2000): *Hörverstehensschulung in Corso Italia und Linea diretta: Untersuchungen zur Förderung einer Teilfertigkeit in zwei Lehrwerken für den Französischunterricht*. Gießen (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Mehlhorn, G. (2005): Vermittlung von Lernstrategien zu Aussprache und Hörverstehen im Russischen. (Vortrag an der Universität Leipzig am 21.7.2005.)
- Meißner, F.-J. (1987): *Est-ce que tu t'entends bien avec ton dico?* Ein Test zur Wörterbucharbeit mit fortgeschrittenen Französischlernern. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 34, 62-69. (Als downloadversion: unter <http://www.uni-giessen.de/meissner/>)
- Meißner, F.-J. (1995): Sprachliche Varietäten im Französischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht/ Französisch* 29, H. 18, 4-8.
- Meißner, F.-J. (2000): ‚Kommunikation‘ im Unterricht romanischer Fremdsprachen. Eine historische Skizze. In: G. Fritz & A. Jucker (Hrsg.): *Kommunikationsformen im Wandel der Zeit. Vom mittelalterlichen Heldenepos zum elektronischen Hypertext*. (Beiträge zur Dialogforschung 21). Tübingen, 89-119.
- Meißner, F.-J. (2002): Diastratische und diaphasische Varietäten des Französischen. In: I. Kolboom, T. Kotschi & E. Reichel (Hrsg.): *Handbuch Französisch - Lehre - Studium - Praxis*. Berlin, 85-90.
- Meißner, F.-J. (2003): Landeskunde und interkulturelles Lernen und ihre zielsprachlichen Implikationen. *französisch heute* 34, 56-81.
- Meißner, F.-J. (2004a): Wörterbücher auswählen. Vorüberlegungen zu einer Unterrichtseinheit mit Lernern des Französischen. *französisch heute* 35, 364-388.
- Meißner, F.-J. (2004b): Introduction à la didactique de l'eurocompréhension. In: F.-J. Meißner, C. Meissner, H. G. Klein & T. D. Stegmann: *EuroComRom - les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen, 7-140.
- Meißner, F.-J. (2006): Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: E. Werlen & R. Weskamp (eds.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler (im Druck).
- Meißner, F.-J. & Burk, H. (2001): Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12(1), 63-102.
- Meißner, F.-J., Legrand, J.-P., Lenoir, R. & Meissner, C. (1992): *Langenscheidts Wörterbuch der Umgangssprache Französisch*. Berlin, München. (2. Aufl.). (vergriffen)
- Nieweler, A. (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart.
- O'Neill, R. (1973): What is Listening Practice? Why do we need it? *Zielsprache Englisch* 5, 8-11.
- Noël-Jothy, F. & Sampsonis, B. (2006): *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris.
- Nold, G., Haudeck, H. & Schnaitmann, G. W. (1997): Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8, 27-50.
- Perrefort, M. (2005): Interagir dans la langue de l'autre au quotidien. *französisch heute* 36, 330-343.
- Perrefort, M. (2006): Catégorisations identitaires et enjeux plurilingues dans les interactions en langue étrangère. In: Martínez et al., 167-180.
- Rampillon, U. (1996): Hörverstehen. In: dies.: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. München (3. überarb. und erweiterte Aufl.), 65-79.
- Rampillon, U. (2003): Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In: B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe, 85-103.
- Rehbein, J. (1985): Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. Wieder abgedruckt in: E. Apeltauer (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitsprachenerwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München (1987), 113-171.
- Rivers, W. (1968): Listening Comprehension. *Modern Language Journal* 1(4), 196-204.
- Rothe, W. (1978): *Phonetik des Französischen. Einführung in die Synchronie und Diachronie des französischen Phonemsystems*. Berlin (2. Aufl., 1972).

- Sakuma, Y. (2004): Listening. In: M. Byram: *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. New York, 323-325.
- Singer, W. (2006): Gespräch mit dem Hirnforscher W. S.: Was geschieht im Gehirn, wenn wir lernen? In: G. Becker, I. Behnken, H. Gropengießer, N. Neuß (Koord.): *Lernen. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen. (Schüler 2006)*. Seelze.
- Söll, L. & Hausmann, F. J. (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. (3. Aufl), Berlin (1974).
- Solmecke, G. (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin & München
- Solmecke, G. (2000): Faktoren der Schwierigkeit von Hörtests. In: Bolton, 57-76.
- Vázquez, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Frankfurt.
- Vielau, A. (1997): Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Ein lernerorientiertes Unterrichtskonzept für Erwachsene. Berlin.
- Wernsing, A. V. (2005): Schreiben und Sprechen in authentischen Kontexten am praktischen Beispiel des Französischunterrichts. Ein Erfahrungsbericht. In: F.-J. Meißner (Koord.): »Neokommunikativer« Fremdsprachenunterricht. (*Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34). Tübingen, 207-218.
- Wössner, S. (2000): Hörverstehensschulung und Leistungsmessung. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 48, 17-20.
- Wolff, D. (1992): Sprachverstehen als Prozeß. Eine Stellungnahme zum Diskussionsbeitrag von G. Solmecke (ZFF 2(2), 1991). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3 (1), 91-95.
- Wolff, D. (1999): Autonomes Lernen - ein Weg zur Mehrsprachigkeit. In: H.-L. Krechel, D. Marx & F.-J. Meißner (Hrsg.): *Kognition und neue Praxis im Französischunterricht. Akten des Französischlehrtages der VdF/NRW an der Bergischen Universität/GHS Wuppertal*. Tübingen, 151-164.
- Wolff, D. (2000): Hörverstehen in der Fremdsprache: Ein psycholinguistisches Ratespiel? In: H. Düwell, C. Gnutzmann & F. G. Königs (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum, 373-390.
- Zimmer, D. E. (1988): Weißt Du, wieviel Wörtlein? Zahlen, Fakten und Vermutungen über ein immer wichtiges Thema. Die Menge der Wörter. *DIE ZEIT* 45/, 4.11.88, 73.
- Zöfgen, E. (2006): Wortschatzdidaktik in chresto-lexikographischem Gewand. *französisch heute* 37, 164-179.
- Zydatiñ, W. (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbkonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning