



Institut zur Qualitätsentwicklung
im Bildungswesen

Vergleichsarbeiten 2012

8.Jahrgangsstufe (VERA-8)

Französisch

Modul B: Langkommentare



Inhaltsverzeichnis

1. Allgemeine Erläuterungen.....	3
2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards	3
2.1 Bildungsstandards und Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR)	3
2.2 Kompetenzmodell.....	4
3. Kompetenzbereich Hörverstehen	6
3.1 Didaktisches Stichwort: Hörverstehen	6
3.2 Selektives Hörverstehen, Aufgabe: Au téléphone	8
3.3 Materialien zur Entwicklung des Hörverstehens.....	12
4. Anhang	16
5. Literaturverzeichnis.....	17

1. Allgemeine Erläuterungen

Die **Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch)** sind aufgrund eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz seit dem Schuljahr 2004/2005 bzw. 2005/2006 verbindliche Zielvorgaben für die Lehrplanentwicklung und die Lehrerbildung. Sie differenzieren nach angestrebtem Schulabschluss (HSA/MSA). Sie werden vom IQB in konkrete Testaufgaben umgesetzt („operationalisiert“).

Entscheidend für das Konzept der Bildungsstandards ist damit *erstens*, dass diese zwar auf eine (kumulativ zu erweiternde) Basis theoretischen Fachwissens aufbauen, aber – aufgrund ihres Fokus auf der Lösung von fachlichen Problemen – v. a. dem tatsächlichen Handeln(-können) und dem reflexiv-kritischen Bewerten(-können) den entscheidenden Stellenwert einräumen, angestrebt über einen langfristigen Kompetenzaufbau.

Entscheidend für das Konzept der Bildungsstandards ist *zweitens*, dass diese *output*-orientiert sind, also Zielformulierungen enthalten und lediglich Hinweise für die Lehrkräfte geben, wie diese erreicht werden können. Jede Schule bzw. Fachkonferenz soll in Form eines Schulcurriculums einen eigenen, den jeweiligen Schülerinnen und Schülern angepassten, fördernden und differenzierenden Weg zu diesem Ziel finden.

Die den Vera-8-Arbeiten zugrundeliegenden Bildungsstandards beziehen sich auf die neunte bzw. die zehnte Klasse. Der relativ frühe Testzeitpunkt – vier Monate vor Ende der achten Klasse – ist mit Absicht gewählt, da auf diese Weise den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften genügend Zeit bleibt, dem Standort der Klasse im Hinblick auf den Haupt- bzw. Mittleren Schulabschluss Rechnung tragen und rechtzeitig Fördermaßnahmen einleiten zu können.

2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards

2.1 Bildungsstandards und Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR)

Die Bildungsstandards sind an die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen beschriebenen Niveaus angebunden:

A		B		C	
Elementare Sprachverwendung		Selbstständige Sprachverwendung		Kompetente Sprachverwendung	
/	\	/	\	/	\
A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2
<i>(Breakthrough)</i>	<i>(Waystage)</i>	<i>(Threshold)</i>	<i>(Vantage)</i>	<i>(Effective Operational Proficiency)</i>	<i>(Mastery)</i>

HSA → MSA → Abitur

In den Plöner Beschlüssen von 2006 hat die Kultusministerkonferenz festgelegt, dass Vera-8 an die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I angekoppelt werden soll.

Bei den Bildungsstandards handelt es sich um eine Festlegung von Regelstandards. Diese liegen hinsichtlich ihres Anforderungsniveaus zwischen Mindest- und Maximalstandards. Die folgenden Begriffe werden im Kompetenzstufenmodell von 2009 definiert.

Mindeststandards

- Minimum an Kompetenzen, das von allen bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden soll

Regelstandards

- Kompetenzen, die im Durchschnitt bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen

Regelstandard plus

- Kompetenzen, die über die Regelstandards hinausgehen

Maximalstandards

- Leistungserwartungen, die unter sehr guten individuellen Lernvoraussetzungen und der Bereitstellung gelingender Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule erreicht werden und bei weitem die Erwartungen der Bildungsstandards übertreffen

Im Folgenden werden die Leistungen auf den Niveaus A1 bis C1 beschrieben. Schülerinnen und Schüler der ersten Fremdsprache verweilen mehrere Lernjahre auf den Niveaus A2 und B1. In der Regel wird nach oben hin deutlich mehr Lernzeit zum Erreichen des höheren Niveaus benötigt. Da mit Vera-8 Schülerinnen und Schüler des 8. Jahrgangs getestet werden, umfassen die eingesetzten Testaufgaben im Wesentlichen A2 und B1. Für A1 und B2 werden deutlich weniger Aufgaben eingesetzt, für C1 nur einzelne Teilaufgaben. Auf dieser Grundlage können dann für einzelne Lerngruppen entsprechende Fördermaßnahmen abgeleitet und Konzepte für eine angemessene Weiterarbeit entwickelt werden. Da die Lernprozesse individuell sehr unterschiedlich verlaufen, ist eine differenzierte Schwerpunktsetzung im Unterricht nötig.

2.2 Kompetenzmodell

Was versteht man unter dem Begriff Kompetenz?

Weinert (2001: 27) beschreibt Kompetenz als *die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.*

Die Modellierung fremdsprachiger Handlungskompetenz in den Bildungsstandards greift diesen weiten Kompetenzbegriff auf. Sie umfasst nicht nur funktionale kommunikative Kompetenzen wie kommunikative Fertigkeiten und die Verfügung über die sprachlichen Mittel, sondern auch interkulturelle und methodische Kompetenzen sowie Selbst- und Sozialkompetenz.

In den Bildungsstandards ausgewiesene Kompetenzbereiche

Funktionale Kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
Leseverstehen Hör- und Hör-/Sehverstehen Sprechen <ul style="list-style-type: none"> • An Gesprächen teilnehmen • Zusammenhängendes Sprechen Schreiben Sprachmittlung	Wortschatz Grammatik Aussprache und Intonation Orthographie
Interkulturelle Kompetenzen	
Soziokulturelles Orientierungswissen Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz Praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen	
Methodische Kompetenzen	
Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) Interaktion Textproduktion (Sprechen und Schreiben) Lernstrategien Präsentation und Mediennutzung Lernbewusstheit und Lernorganisation	

Mit dieser Modellierung greifen die Bildungsstandards die Kompetenzbereiche des GeR auf. Zu beachten ist, dass die methodischen Kompetenzen sowohl spezifisch für einzelne kommunikative Fertigkeiten als auch fertigkeitenübergreifend sind. Lernbewusstheit und Lernorganisation können den personalen Kompetenzen zugeordnet werden. Auch die interkulturellen Kompetenzen realisieren sich in kommunikativen Fertigkeiten, in der Verfügung über spezifische sprachliche Mittel und in Strategien zur Interaktion. In schulischen und lebensweltlichen Kommunikationssituationen wirken i. d. R. ebenfalls mehrere Kompetenzen zusammen. Diesem integrativen Charakter sprachlicher Kompetenzen trägt im GeR das Konstrukt der allgemeinen sprachlichen Kompetenz Rechnung. Allerdings ist sie als globales Konstrukt weder messbar noch gezielt förderbar, so dass es, trotz aller Überschneidungen und Unzulänglichkeiten der Modellierung, für beide Zwecke sinnvoll ist, die allgemeine sprachliche Kompetenz in einzelne Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen zu unterteilen.

Die Verwendung des Begriffs „Kompetenz“ trägt dabei der Komplexität sprachlicher Anforderungen Rechnung, schließlich bezeichnet man mit Kompetenzen komplexe Dispositionen aus Wissen, Können und Absichten. Auch fremdsprachliche Kompetenzen umfassen den Bereich des Wissens, insbesondere Wissen über sprachliche Mittel und ihre Verwendung sowie soziokulturelles Wissen und Wissen über das Funktionieren von Kommunikation. Kompetenzen beinhalten aber deutlich mehr als Wissen: ganz wichtig ist das Verfügen über Methoden und Strategien zum Erwerb dieses Wissens (z. B. Wie kann ich besonders gut neuen Wortschatz lernen?) sowie zur Anwendung dieses Wissens (z. B. Wie kann ich meine Meinung zu einem Thema so ausdrücken, sodass die anderen mich verstehen?). Für den schulischen Bereich, insbesondere für die Mittelstufe, erscheint uns die Bereitschaft, dieses sprachliche, methodische und strategische Wissen in die Praxis umzusetzen, ganz besonders wichtig (z. B. sich trotz aller sprachlichen Unzulänglichkeiten zu trauen, das Wort zu ergreifen oder einen kleinen Vortrag zu halten).

Kompetenzen sind also wesentlich weiter und komplexer gefasst als Fertigkeiten (skills, habiletés), bei denen allein die Tätigkeit im Mittelpunkt steht. Das Konzept der Fertigkeiten (im Sinne von skills, habiletés) ist zudem geprägt von der Vorstellung, dass einzelne Tätigkeiten isoliert betrachtet und trainiert werden können. Außerdem schwingt die Vorstellung mit, dass diese Tätigkeiten von Anfang an möglichst fehlerfrei erfolgen sollten.

Kompetenzorientierung dagegen strebt an, die komplexen, aufeinander bezogenen Kompetenzen integriert zu entwickeln. Dies bedeutet, dass man im Unterricht zwar punktuell auf die gezielte Entwicklung einer Teilkompetenz (z. B. detailliertes Leseverstehen) fokussiert, dabei jedoch immer das entsprechende methodische, strategische und interkulturelle Können berücksichtigt. Bei dieser gezielten Entwicklung einer Einzelkompetenz im Rahmen einer Unterrichtsreihe sollte daher darauf geachtet werden, die anderen Kompetenzen analog zu ihrer Verwendung in lebensweltlichen Situationen mit zu verwenden (z. B. detailliertes Leseverstehen, um sich mündlich oder schriftlich über die zentralen Argumente eines argumentativen Textes auszutauschen und sich eine eigene Meinung dazu zu bilden). Kompetenzorientierung berücksichtigt ebenfalls, dass die Korrektheit und Komplexität sprachlicher Äußerungen erst nach und nach steigt (vgl. die Angaben zu Fehlern und Hilfen in den einzelnen Niveaubeschreibungen).

3. Kompetenzbereich Hörverstehen

3.1 Didaktisches Stichwort: Hörverstehen

Wie das Leseverstehen ist das Hörverstehen ein komplizierter mentaler Prozess, in dem Sprachsignalen mit Hilfe von sprachlichem Wissen und Weltwissen Sinn zugeordnet wird. Dabei wirken bottom-up-Prozesse (Analyseprozesse des Gehörten) und top-down-Prozesse (Einbringen von Wissen und Erwartungen) zusammen. Anders als das Lesen verläuft das Hören in Echtzeit, außerdem sind die gehörten Signale flüchtig. Das bedeutet, dass die Überprüfung von Hörverstehen immer auch durch die Fähigkeit des Individuums zur Speicherung von Sprachdaten bestimmt wird. Gespeichert wird normalerweise nicht der Wortlaut eines Textes, sondern die beim Hören entstehenden Sinneinheiten.

Hörverstehen gilt als wichtigste Kompetenz, denn die Alltagskommunikation besteht zu 45% aus Hören. Sie ist ebenfalls unabdingbar für die Entwicklung anderer Kompetenzen, insbesondere des Sprechens. Während Hörverstehen in der Erstsprache wie selbstverständlich, ganz nebenbei erfolgt, haben Fremdsprachenlerner vor allem mit authentischen Hörsituationen und -dokumenten nicht selten große Schwierigkeiten. Dies liegt zum einen an der oben dargestellten Komplexität des Hörverstehensprozesses.

Insbesondere die Tatsache, dass Hörtexte i. d. R. flüchtig sind, setzt viele Schülerinnen und Schüler unter Stress. Sie versuchen, möglichst alles zu verstehen, wobei bereits kurze Verstehenslücken zum Zusammenbrechen des Hörverstehens führen können. Außerdem wenden sie die erlernten Verstehensstrategien oft nicht oder nicht in ausreichendem Maße an. Dies liegt zum anderen daran, dass fremdsprachliche Hörer nicht über dasselbe sprachliche, inhaltliche und kulturelle Wissen verfügen wie Erstsprachenverwender. So kommt es zu Verstehenslücken und Missverständnissen oder sogar zum Abbruch des Hörvorgangs.

Aber auch die Eigenschaften der Hörtexte und die Formulierung der Höraufgabe beeinflussen den Schwierigkeitsgrad des Hörverstehens. Wichtige Kriterien für die Ermittlung der Textschwierigkeit sind (Grotjahn/Tesch 2010: 133):

- die Textlänge
- die Sprechgeschwindigkeit (sie bestimmt die Geschwindigkeit des Verstehensprozesses)
- die Anzahl der Sprecher
- Art und Lautstärke der Hintergrundgeräusche (die Aussage unterstützende oder störende)
- die verwendete Sprache (Standardsprache, Hochsprache oder Umgangssprache, Varietät, dialektale Färbung)
- die Aussprache (prosodisch wenig markierte Sprache führt zu Schwierigkeiten bei der Segmentierung und Bildung größerer Sinneinheiten)

- der lexikalische und grammatische Anspruch (Häufigkeit oder Abstraktionsgrad der Begriffe, Komplexität der Satzstrukturen)
- die Textstruktur (einfacher, klarer Aufbau vs. komplizierte, schwer durchschaubare Gliederung)
- die Explizitheit der gegebenen Information
- die Vertrautheit der Hörer mit Thema/Inhalt/Hörsituation.

Zu beachten ist, dass aufgrund dieser Kriterien „schwierige“ Texte durch eine einfache Höraufgabe (z. B. Hörsituation verstehen, Anzahl der Sprecher identifizieren) auch für Anfänger oder schwächere Schülerinnen und Schüler lösbar sind. Dahingegen können nach diesen Kriterien „einfache“ Texte ohne Hörauftrag, mit komplexen oder anspruchsvollen Höraufgaben durchaus schwierig zu bearbeiten sein. Grundsätzlich sollten sich Aufgaben zur Entwicklung und Überprüfung des Hörverstehens auf das Hörverstehen konzentrieren und erst in weiteren Schritten andere Kompetenzbereiche wie Sprechen oder Schreiben verlangen.

Hörstile

Hörverstehen ist eine zielgerichtete Aktivität. So werden sowohl der Fokus der Aufmerksamkeit als auch die Art und Weise des Hörens (Hörstil) vom angestrebten Hörziel (Art der aufzunehmenden Informationen) beeinflusst. In der Tabelle „Terminologie der didaktischen Kommentare“ sind die in VERA-8 verwendeten Formen und Bezeichnungen zusammengestellt:

Terminologie der didaktischen Kommentare

Hör-/ Lesestil	Fokus des Hör- /Leseverstehens	Art der Information	Aufgabenbeispiel
global	Thema Kernaussage	explizit / implizit	<i>Worum geht es im Text? Welche Überschrift passt am besten?</i>
selektiv	spezifische Informationen	explizit	<i>Wann beginnt die Vorstellung?</i>
detailliert/ inferierend	Hauptaussagen	explizit / implizit	<i>Welche Zwischenüberschriften passen?</i>
	Nebenaussagen		<i>Welches Bsp. belegt das Argument?</i>
	Handlungsverlauf		<i>Was ist die richtige Reihenfolge?</i>
	Ursachen/Folgen		<i>Wie ist es zu dem Unfall gekommen?</i>
	Eigenschaften von Personen/Objekten		<i>Welche Adjektive beschreiben ...?</i>
	Handlungsziele		<i>Warum hat ...?</i>
	Emotionen/Stimmungen		<i>Was empfindet ...?</i>
inferierend	Meinungen/ Haltungen	implizit	<i>Welche Meinung vertritt der Verfasser?</i>
	eigen-/fremdkulturelle Aspekte		<i>Worin zeigt sich der Einfluss ...?</i>
	Textintentionen		<i>Was will der Verfasser erreichen?</i>
	Textmerkmale		<i>Was bewirkt ...?</i>

Dabei ist zu beachten, dass die Kategorien nicht trennscharf sein können, sondern je nach konkretem Text und konkreter Aufgabe variieren. So kann für das Erkennen der Eigenschaften von Personen detailliertes Hören ausreichen, wenn lediglich explizit gegebene Informationen aufgenommen werden müssen. Es kann jedoch auch inferierendes Hören erforderlich sein, wenn Schlussfolgerungen z. B. aus der Art des Sprechens, der angesprochenen Themen oder spezifischer Reaktionen der Personen gezogen werden müssen.

Unter globalem Hörverstehen versteht man i. d. R. das Erfassen von Thema und Haupt- bzw. Kernaussage des Textes. Dazu müssen u. a. die Situation (Wer spricht? Wo? Warum?), das Thema (Worum geht es?) und die zentralen Inhalte bzw. die zentrale Aussage

erkannt werden. Je nach Text und konkreter Aufgabenstellung müssen für diesen Hörstil sowohl die zentralen expliziten Äußerungen des Textes identifiziert und verstanden als auch die wichtigsten Zusammenhänge erkannt werden. Der Fokus der Aufmerksamkeit kann ebenfalls variieren.

Der Hörstil „detailliertes Hörverstehen“ zielt auf das Erkennen und Verstehen relevanter Textdetails. Das kann die Hauptpunkte bzw. Hauptaussagen einzelner Textpassagen betreffen, den detaillierten Handlungsverlauf einschließlich Ursachen und Folgen oder die im Text vorkommenden Personen und Objekte. Darüber hinaus können auch Handlungsziele dieser Personen, ihre Emotionen und Stimmungen sowie ihre zum Ausdruck kommenden Meinungen und Haltungen Ziel des detaillierten Hörens sein. Dabei müssen teilweise implizite Textinformationen erkannt und Schlussfolgerungen gezogen werden, was inferierendes Hören erfordert.

Der Hörstil „selektives Hören“ zielt auf das Heraushören bestimmter expliziter Informationen, für die eine bestimmte Erwartung aufgebaut wurde. Ein typischer Fall ist das Heraushören der Bahnsteignummer bei einer Bahnhofsdurchsage. Dieser Hörstil teilt mit dem detaillierten Hörverstehen die Aufmerksamkeitslenkung auf eine lokale Information. Er unterscheidet sich aber vom detaillierten Hören durch die geringere Aufmerksamkeitsleistung. Um beim Beispiel der Bahnhofsdurchsage für einen eintreffenden Zug zu bleiben: der Hörer stellt sicher, dass es sich um den richtigen Zug handelt (meist durch den Abfahrtsort bezeichnet) und konzentriert sich dann nur noch auf das Gleis (hier erwartet er eine Zahl). Alle weiteren Durchsageelemente können ausgeblendet werden.

3.2 Selektives Hörverstehen, Aufgabe: Au téléphone

Tu es à la maison chez ton corres. Il parle au téléphone avec son meilleur copain.

Teilaufgabe 1

► *Qui appelle ?*

- A : Pierre
- B : Yannick
- C : Thierry

RICHTIG	nur das 1. Kästchen wurde angekreuzt (A)
---------	--

Teilaufgabe 2

► *Le concert, c'est ...*

- A : lundi.
- B : samedi.
- C : dimanche.

RICHTIG	nur das 2. Kästchen wurde angekreuzt (B)
---------	--

Teilaufgabe 3

► *Le rendez-vous est à ...*

- A : 5h30.
- B : 6h15.
- C : 6h30.

RICHTIG	nur das 3. Kästchen wurde angekreuzt (C)
---------	--

Thema	Freizeit
Textsorte	Telefongespräch
Hörstil	selektiv

Teilaufgabe	1	2	3
Kompetenzstufe	A2	A1	A1

Diagnostisches Potenzial

Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe richtig lösen, können einer deutlich gesprochenen Tonaufnahme in Standardsprache zu einem Thema aus ihrem unmittelbaren Lebensumfeld spezifische Informationen entnehmen. Das entspricht im Bereich des selektiven Hörens dem Niveau A1 bis A2.

Beschreibung der Aufgabe

Die Aufgabe verlangt, dass die Schülerinnen und Schüler einem kurzen Gespräch folgen und entsprechend der Aufgabenstellung spezifische Informationen verstehen. Die Teilaufgabe 1 erfordert zunächst das Hineinversetzen in die Gesprächssituation und das Erkennen des Anrufers. Die Teilaufgaben 2 und 3 fragen nach spezifischen Informationen zum Konzert und zum Treffpunkt.

In allen Teilaufgaben wird eine Auswahl von drei Antwortmöglichkeiten vorgegeben, wovon jeweils eine zutrifft (angekreuzt werden muss). Alle richtigen Antworten kommen in gleicher Weise im Hörtext vor. Es genügt somit die reine Identifizierung des Lautbildes und seine Zuordnung zur entsprechenden schriftlichen Vorgabe. Die Identifizierung und Zuordnung von Laut- und Schriftbildern liegt auf dem Niveau A1. Die Teilaufgabe 1 liegt etwas über diesem Niveau, da alle drei Antwortmöglichkeiten im Hörtext enthalten sind und der Hörer zunächst eine Zuordnung der Personen zu ihrer Rolle im Gespräch vornehmen muss.

Textgrundlage ist ein Telefongespräch zweier Jungen. Mit 15 Sekunden und zwei Repliken pro Teilnehmer ist es relativ kurz und enthält dadurch keine längeren unwesentlichen Passagen. Es ist klar und deutlich gesprochen. Bereits das Verstehen des Begrüßungsteils ist für die Lösung der ersten Teilaufgabe von Bedeutung. Danach hat der Anrufer einen etwas längeren monologischen Gesprächsanteil, der zunächst Informationen enthält, die für die Lösung der Aufgabe nicht von Bedeutung sind (z. B. anderer Junge, Ort des Treffens), dann jedoch die Informationen zu Wochentag und Treffzeit gibt. Der Wochentag wird bei der Verabschiedung vom anderen Gesprächspartner wiederholt. Der Text weist eine hohe Informationsdichte auf und enthält kaum Redundanzen. Somit erfordert er eine hohe Konzentration des Zuhörers.

Das Thema „Verabredung“ ist den Schülerinnen und Schülern sicher aus ihrem Französischunterricht oder vielleicht sogar aus Begegnungssituationen mit französischsprachigen Partnern vertraut, sodass der Wortschatz als bekannt vorausgesetzt werden kann. Die Strukturen sind ausschließlich einfach. Die Formulierung der Teilaufgaben

liegt auf Niveau A1. Durch ihre Kürze und Übersichtlichkeit stellen sie keinen größeren Leseaufwand dar und erschweren nicht die Lösung der Aufgabe.

Hinweise zur Bearbeitung

Vor dem Hören

Zur Lösung der Aufgabe können unterschiedliche Strategien angewandt werden, die sinnvoll miteinander verknüpft werden müssen.

Hörerwartung aufbauen: Die Überschrift *Au téléphone* gibt bereits einen deutlichen Hinweis auf die Gesprächssituation. In der darauf folgenden Einleitung werden die Gesprächspartner (*ton corres, son meilleur copain*) benannt.

Konkretisierung der Hörerwartung: Mit dem Lesen der Teilaufgaben und der dazugehörigen Antwortmöglichkeiten wird die Hörerwartung weiter konkretisiert. Es geht um das Treffen (*le rendez-vous*) zu einem Konzert (*concert*). Verschiedene Wochentage und Uhrzeiten stehen zur Auswahl. Darüber hinaus soll der Name des Anrufers erkannt werden.

Anforderungen der Aufgabe ableiten: Wichtig ist, dass vor dem Hören klar ist, was die Aufgabe verlangt. Es geht um das Erfassen spezifischer Informationen. Die Aufmerksamkeit muss entsprechend der Hörerwartung auf Namen, Wochentage und Uhrzeiten gelenkt werden.

Beim Hören

Hörsituation erfassen: Im Begrüßungsteil meldet sich der Anrufer Pierre und wird vom Angerufenen nochmals namentlich begrüßt. Der Grund des Anrufes, das Konzert, wird erwähnt. Somit werden bereits die Sprecherrollen genau definiert.

Einzelinformationen vergleichen/schlussfolgern: Die Schülerinnen und Schüler gleichen die beim Hören erfassten Informationen mit den Antwortmöglichkeiten in den Teilaufgaben ab, um diese auszuschließen bzw. als richtig zu erkennen. Bei den Teilaufgaben 2 und 3 genügt dazu ein reiner Vergleich des Gehörten mit dem Schriftbild (*samedi, 6 heures et demie*). Beim Namen des Jungen muss zusätzlich aus dem Gesprächsverlauf geschlussfolgert werden.

Nach dem Hören

Antwort prüfen: Das Dokument enthält nach einer kurzen Pause einen zweiten Hördurchgang. Vor diesem zweiten Hören sollten sich die Schülerinnen und Schüler bewusst machen, welche Antwortmöglichkeiten sie bereits sicher ausschließen können und sich nur noch auf die Antwortmöglichkeiten konzentrieren, wo sie nicht sicher sind. Dabei hilft ihnen wiederum die Konzentration auf die erwarteten Lautbilder, um diese wiederzuerkennen.

Weiterarbeit und Förderung

Bereitet die Lösung der Aufgabe keine Schwierigkeiten, so kann das selektive Hörverstehen in weiteren Situationen neben der unmittelbaren Bewältigung des Alltags in einem Land der Zielsprache geübt werden (z. B. Interviews mit bekannten Personen, komplexere Veranstaltungsankündigungen). Dabei können schrittweise Originaldokumente (z. B. Ausschnitte aus Radiosendungen) eingesetzt werden. Darüber hinaus steigt die Schwierigkeit mit der Informationsdichte (z. B. mehrere Informationen aus sehr kurzen Texten) oder Umschreibungen in den Antwortmöglichkeiten. Eine zusätzliche Schwierigkeit stellen auch Aufgaben dar, bei denen keine möglichen Antworten vorgegeben sind, sondern die erfasste Information selbstständig in Form einer Kurzantwort notiert werden muss.

Die folgenden VERA-8-Aufgaben überprüfen das selektive Hörverstehen auf höherem Niveau:

Mon lycée A2 – B2 – bewegt sich noch im unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler. Ein Mädchen berichtet über ihren Schulalltag. Es handelt sich um ein relativ langes Hördokument (42 Sekunden) in recht hoher Sprechgeschwindigkeit. In den ersten beiden Teilaufgaben sollen der Beginn und das Ende ihres Schultages und die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche erfasst werden. Dazu gibt es keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, sondern es müssen durch das Erkennen der Zahlen im Hördokument Lücken in Antwortsätzen eigenständig gefüllt werden. Auch die Teilaufgaben 3 und 4 erfordern mit jeweils vier Antwortmöglichkeiten einen etwas höheren Leseaufwand.

En métro B1 – stellt die Schüler in eine nicht alltägliche Hörsituation, in die sie aber während eines Streiks in der Metro durchaus kommen können. Es handelt sich um ein sehr kurzes Hördokument mit themenspezifischem Wortschatz (z. B. *assurer*, *service habituel*). Darüber hinaus wird die Lösung in der Antwortmöglichkeit in anderer Formulierung als im Hörtext gegeben.

Sind Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage, die Aufgabe zu lösen, sollten nochmals gemeinsam die Einbettung, die Teilaufgaben und die Antwortmöglichkeiten genau gelesen und besprochen werden. Daraus lässt sich das oben beschriebene Vorgehen (Aufbau der Hörerwartung/Erfassen der Hörsituation/Konzentration auf spezifische Informationen) ableiten. Die Lernenden können besondere Schwierigkeiten benennen und ein genaueres Analysieren erfolgt unter Zuhilfenahme der Transkription. Ein anderer Weg ist, dass Schülerinnen und Schüler mit der richtigen Lösung ihren Klassenkameraden erklären, wie sie vorgegangen sind und auch auf diese Weise mögliche Bearbeitungsstrategien bewusst gemacht werden.

Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, die Wochentage und Uhrzeiten zu wiederholen und zu festigen. Auf dieser Grundlage entwerfen die Lernenden selbst Gespräche, in denen sie sich verabreden. Diese Gespräche können wiederum als Höranlässe im Unterricht dienen, in dem die Mitschülerinnen und Mitschüler in den vorgespielten Gesprächen Treffpunkt, Treffzeit und Anlass des Treffens erkennen.

Ergänzende Kopiervorlage zur Unterstützung der Gruppenarbeit

Wie bearbeite ich Aufgaben zu Hörtexten?

In der Tabelle findest du einige Stichpunkte, die du nutzen kannst, um deine Hörtipps zu formulieren.

Worauf muss ich achten?	Was kann ich tun?
Aufgabenstellung	unterstreichen
Textsorte	erwarten
Überschrift	genau lesen
Thema	konzentrieren
wichtige Wörter/Textstellen	überlegen
Synonyme	ableiten
Unter-/Oberbegriffe	kombinieren
Wortfelder	prüfen
Zusammenhänge	vergleichen
Hintergrundinformationen	

Leitfragen zur Ergänzung der Schülerprodukte im Unterrichtsgespräch

Fragen zum Vorgehen vor dem Hören:

- *Wie löst ihr die Aufgabe?*
- *Wo findet ihr Hinweise darauf, worum es in einem Text gehen könnte?*
- *Wie erkennt ihr, um was für einen Text es sich handeln könnte?*

Fragen zum Vorgehen beim Hören:

- *Auf welche Textstellen/Wörter achtet ihr besonders?*
- *Wie erkennt ihr die für die Aufgaben wichtigen Textstellen?*
- *Welche Beziehungen zwischen ähnlichen Wörtern kennt ihr?*
- *Wie erkennt ihr, wer/was mit dem Text erreicht werden soll?*

Fragen zum Umgang mit Verständnisproblemen:

- *Was macht ihr, wenn ihr etwas nicht versteht?*
- *Wie könnt ihr die Bedeutung eines Wortes herausbekommen (z. B. reaction oder to encourage)?*

Fragen zum Vorgehen nach dem Hören:

- *Wie könnt ihr eure Antwort überprüfen?*

Alternatives Vorgehen

Die Tipps zum Hörverstehen können auch in Arbeitsgruppen auf Lernplakaten festgehalten werden. Diese können dann im Klassenraum aufgehängt werden. Außerdem könnten Checklisten entwickelt werden, bei denen die Schülerinnen und Schüler dann abhaken können, welche Strategien sie berücksichtigt haben.

Übung zur Entwicklung des Hörverstehens

Ein text mapping durchführen: Die Schülerinnen und Schüler hören gemeinsam einen Text. Vor dem Hören wird je nach Text und dessen Funktion für eine bestimmte Lerngruppe vorgegeben, auf was sie sich konzentrieren sollen (z. B. die Kernaussage, die einzelnen Hauptaussagen, die zentralen Argumente, die aufgeführten Beispiele oder die ausgedrückten Emotionen). Während bzw. nach dem Hören notiert jeder, was er oder sie zum vorgegebenen Aspekt verstanden hat. Anschließend werden die Ergebnisse verglichen, d. h. alle Informationen werden stichpunktartig in einem Tafelbild gesammelt.

In der Auswertung wird besprochen, welche Informationen von allen Lernenden und welche nur von einzelnen Lernenden verstanden worden sind. Dabei spielen vor allem erfolgreiche Vorgehensweisen, wie das Nutzen von Schlüsselwörtern, Wortfeldern, Stimmungen oder des Kontextes eine Rolle. Anschließend wird der Text ein zweites Mal gehört. Die Schülerinnen und Schüler ergänzen ggf. ihre Notizen, bevor sie abschließend erneut die Ergebnisse vergleichen. Auf der Grundlage ihrer Notizen können die Lernenden auch selbstständig Höraufgaben für Mitschülerinnen und Mitschüler bzw. andere Lerngruppen entwickeln.

Gezielte Nutzung von Signalwörtern

Vor dem Hören: Die Schülerinnen und Schüler überlegen ausgehend von einer Aufgabenstellung zum Hörverstehen, was sie über das in der Überschrift und Anweisung genannte Thema bereits wissen. Dazu erstellen sie in Gruppenarbeit eine Mindmap.

Zu den einzelnen Begriffen sammeln sie Synonyme, Ober- und Unterbegriffe, um den erforderlichen Wortschatz zu aktivieren. Gezielt nutzen sie dabei auch die Schlüsselbegriffe der Aufgabenstellung.

Beim Hören: Die Lerner nutzen die Begriffe ihrer Mindmap als Signalwörter. Sie markieren alle Begriffe, die sie heraushören. Erst danach beginnen sie, die Aufgabe zu bearbeiten.

Nach dem Hören: Die Lösungen werden verglichen und nach wiederholtem Hören ergänzt und ggf. verbessert. Danach wird besprochen, wie hilfreich das Vorgehen mit der Mindmap war und wie sie dieses Verfahren selbstständig bei der Bearbeitung anderer Höraufgaben nutzen können.

Übung zur Entwicklung des globalen Hörverstehens

Filmbesprechung

Vorgehen:

Fünf Schülerinnen und Schüler bereiten einen Kurzvortrag zu einem Film vor, den sie gesehen haben. Der Name des Filmes darf dabei nicht genannt werden. Es dürfen nur Filme ausgewählt werden, deren Name auch einen sinnvollen Bezug zum Inhalt des Filmes hat. Das sollte in der Stunde vorher besprochen werden.

Bevor die Vorträge stattfinden, werden von der Lehrkraft alle Titel und drei weitere auf Karten notiert. Diese werden dann an die Tafel geheftet. Während der Vorträge erschließen die Zuhörer, um welchen Film es sich handelt.

Übungen zur Entwicklung des detaillierten Hörverstehens

Maldiktat

Variante 1

Material: Postkarten, Fotos, Zeichnungen mit Darstellungen, die im thematischen Zusammenhang zu einer aktuellen Lernaufgabe stehen

Vorgehen: Die Schülerinnen und Schüler sitzen Rücken an Rücken. Einer der Partner erhält ein Bild und beschreibt dieses möglichst genau. Der andere fertigt eine Skizze an, die am Ende der Aktivität mit der Vorlage verglichen wird.

Variante 2

Material: Hörbuchauszug, in dem ein Ort, ein Raum oder das Äußere einer Person sehr detailliert beschrieben wird

Vorgehen: Die Schülerinnen und Schüler fertigen eine Skizze zum Text an. Die unterschiedlichen Darstellungen werden in einer Ausstellung gewürdigt. Zum Abschluss werden sie nochmals mit dem Hörtext abgeglichen.

Übungen zur Entwicklung des selektiven Hörverstehens

Selbst Aufgaben entwickeln

Die Lernenden hören eine Ankündigung oder ein Alltagsgespräch. Nach dem ersten Hören tauschen sie sich über die Situation aus, in der man üblicherweise einen solchen Text hört. Danach bestimmen sie die für den Hörer in dieser Situation wichtigen spezifischen Informationen (z. B. Daten, Preise, Orte). Beim zweiten Hören achten sie gezielt auf diese Information(en). In Gruppen wird das Gehörte verglichen, die Schülerinnen und Schüler können selbst eine Höraufgabe entwerfen. Im Hinblick auf die Erweiterung und Festigung des Wortschatzes sollten darunter auch Mehrfachwahlaufgaben sein. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler durch das Formulieren unterschiedlicher Antwortmöglichkeiten gezielt Umschreibungen zu nutzen.

4. Anhang

So könnte eine ausgefüllte Übersicht über Textsortenmerkmale z. B. aussehen:

Was erwarte ich von welchem Text?

Was für ein Text ist es?	Was will der Verfasser?	Wie ist der Text aufgebaut?	Was ist typisch für die Sprache?
Fiktionale Texte			
Erzählung Märchen Kurzgeschichte	unterhalten/ belehren über Ereignisse/ Erfahrungen informieren	- Einführung - Ereignisse/Entwicklung (Spannungsbogen) - Schluss	- Verben (Handlung) - Adverbien (Art und Weise, Ort, Zeit) - Adjektive
Gedicht Liedtext	unterhalten/ Gefühle äußern/hervorrufen	- Verse - Strophen	- strukturierte Sprache - Stilmittel (Reim, Wiederholung) - hohe Informationsdichte
Sach- und Gebrauchstexte			
Anleitung Rezept	Anweisungen für bestimmte Handlungen geben	- Überschrift - Übersicht über Materialien/ Zutaten + Mengenangaben - Handlungsschritte - Erläuterungen	- keine Pronomen - Verben im Imperativ - Adverbien (Art und Weise, Ort, Zeit)
Programm	informieren	- Zeitangaben - Programmpunkte	- Stichpunkte - Nominalisierung
Bericht	informieren	- Überschrift - Beschreibungen	- Verben (sein, haben), Präsens - Nominalisierung/evtl. Fachsprache - sachlicher/neutraler Ton
Werbetext	werben/informieren	- Überschrift - Beschreibung - ansprechendes Layout	- Adjektive, Steigerungsformen - Verben (Imperativ) - knappe Slogans
Kommentar Leserbrief Rezension	Meinung äußern und belegen/Leser überzeugen	- These/Position - Argumente, Belege - Schlussfolgerung	- Standardsprache - Konnektoren, Konjunktionen - Nominalisierung, Modalverben
Karikatur	Meinung äußern/ unterhalten	- Titel - Illustration - Sprechblasen/ Bildunterschrift	- kurze Sätze - Umgangssprache in Sprechblasen - aussagekräftige Bilder
Auszug aus Nachschlage-werk	etwas beschreiben/ erläutern/begründen	- Beschreibung des Gegenstandes - detaillierte Informationen zu den Zusammenhängen (Abläufe, Ursachen)	- Verben - Fachsprache - Nominalisierung - hohe Informationsdichte
Grafik	erläutern/ veranschaulichen/ informieren	- Titel - Illustration - Beschriftung/Daten	- Darstellungsform: Säulen-/Linien-/ Kreisdiagramm - Stichpunkte, Nominalisierung
Geschäftsbrief Persönlicher Brief E-Mail	Informationen/ Gedanken austauschen/ Kontakt herstellen/halten	- Anrede - Hauptteil - Schlussformel	- Standardsprache in formalen Schreiben/Standard- und Umgangssprache in persönl. Schreiben - Personalpronomen
Interview	Expertenwissen/ persönl. Standpunkte/ Informationen vermitteln	- Begrüßung/Vorstellung - Fragen + Antworten - Dank des Interviewers	- Standard- oder Umgangssprache - Personalpronomen der Anrede - Ausdruck persönlicher Sichtweisen - Fachbegriffe bei Experteninterviews
FAQs	Beantwortung häufig gestellter Fragen	- Fragen - Antworten	- Standardsprache - Expertenwissen, Fachbegriffe

In Anlehnung an: <http://csusap.csu.edu.au/~areeve06/docs/Summary%20of%20Text%20Types%20and%20Features.doc> [21.0710]

5. Literaturverzeichnis

- Alderson, J. Charles / Figueras, N. / Kuiper, H. / Nold, G. 2006: Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The Experience of the Dutch CEFR Construct Project. In: *Language Assessment Quarterly - An International Journal*, 3: 1, S. 3-30.
- Bausch, Karl R. / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans J. 2005 (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand (= Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts)*. Tübingen: Gunter Narr.
- Becker, G. u.a. 2005 (Hrsg.): *Standards. Unterricht zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich Jahresheft XXIII. Seelze-Velber.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003 (Hrsg.): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards eine Expertise*. Bonn.
- Caspari, Daniela / Kleppin, Karin / Grotjahn, Rüdiger 2010: Testaufgaben und Lernaufgaben. In: Porsch, Raphaela / Tesch, Bernd / Köller, Olaf (Hrsg.): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann: S. 46-68.
- DESI-Konsortium 2006: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt: Dipf.
- Ehlers, Swantje 2006: Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. In: *Babylonia* 2006/3-4: S. 31–38.
- Europarat 2001 (Hrsg.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin usw.: Langenscheidt.
- Grotjahn, Rüdiger 2000: Kognitive Determinanten der Schwierigkeit von fremdsprachlichen Lese- und Hörverstehensaufgaben. Zur Prognose der Aufgabenschwierigkeit in Sprachtests. In: Riemer, Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag, Tübingen: Gunter Narr: S. 338-353.
- Grotjahn, Rüdiger 2009: Testen im Fremdsprachenunterricht: Aspekte der Qualitätsentwicklung. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6/2009/1: S. 4–8.
- Grotjahn, Rüdiger / Tesch, Bernd 2010: Messung der Hörverstehenskompetenz im Fach Französisch. In: Porsch, Raphaela / Tesch, Bernd / Köller, Olaf (Hrsg.): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann, S. 125-150.
- Harsch, Claudia / Nöth, Dorothea 2007: Was können die fremdsprachlichen Bildungsstandards der KMK leisten? In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6/2007: S. 2-6.
- IQB 2008 (Hrsg.): http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/aufbsp/vera8_2009. (Beispielaufgaben)
- IQB 2008 (Hrsg.): <http://www.iqb.hu-berlin.de/vera>. (FAQs)
- KMK 2003: *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf. [13.12.09]
- KMK 200: *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf. [13.12.09]

- KMK 2006:, Plöner Beschlüsse. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/ 2006/2006_06_02-Bildungsmonitoring.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_06_02-Bildungsmonitoring.pdf). [13.12.09]
- KMK, IQB 2009 (Hrsg.): Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Fach Englisch für den Mittleren Schulabschluss – Hörverstehen und Leseverstehen. http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/dateien/Kompetenzen_Englisch_MSA.pdf
- KMK, IQB 2009 (Hrsg.): Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Fach Englisch für den Hauptschulabschluss – Hörverstehen und Leseverstehen. [http://www.iqb.hu-berlin.de/ bista?reg=r_4](http://www.iqb.hu-berlin.de/bista?reg=r_4)
- Praxis Fremdsprachenunterricht 4/2008. Themenheft: Klassenarbeiten.
- Praxis Fremdsprachenunterricht 1/2009. Themenheft: Testen.
- Rupp, André A. / Vock, Miriam / Harsch, Claudia / Köller, Olaf 2008 (Hrsg.): Developing Standards-based Tasks for English as a First Foreign Language. Münster usw: Waxmann.
- Siebold, Jörg 2007: „Aufgabe/Task“ und „Übung/Exercise“. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 4/2007/4: S. 63–64.
- Tesch, Bernd / Eynar Leupold / Olaf Köller 2008 (Hrsg.): Bildungsstandards Französisch: konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Weinert, Franz E. 2001 (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim & Basel: Beltz.
- Ziener, Gerhard 2006: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber: Kallmeyer / Klett.