**IKMPLUS Begleitheft**

**Enhancing Listening Skills - Zuhörkompetenz im Englischunterricht**

ÖSZ – Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum Graz

in Kooperation mit Jasmin Peskoller, Universität Innsbruck

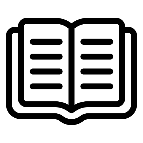
Herbst 2024

**Vorwort**: Gunther Abuja, Anschluss an die Broschüre Lesen

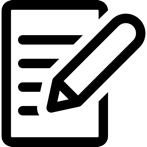
1. Bevor es losgeht…

Reflexionsfragen

**Bitte lesen Sie die folgenden Fragen als Einleitung in diese Broschüre durch und beantworten Sie diese für sich entweder schriftlich/mündlich oder gedanklich**.

* In welchen Situationen haben Sie in der vergangenen Woche (zu)gehört?
* Was verstehen Sie unter „(Zu)hörkompetenz“?
* Wie fördern Sie die (Zu)hörkompetenz in Ihrem Englischunterricht?
* Welche Schwierigkeiten erleben Lernende beim (Zu)hören im Englischunterricht?
* Wie erhalten Sie die Motivation bei Zuhöraufgaben?

Selbsteinschätzung

**Bitte beurteilen Sie Ihre Stärken in Bezug auf die Förderung der Zuhörkompetenz Ihrer Lernenden anhand von folgenden Skalen des *EPOSTL*** (Newby et al. 2007, S. 25)

1. Ich kann Texte passend zu den Bedürfnissen, Interessen und  
   Sprachniveaus der Lernenden auswählen.
2. Ich kann verschiedene *pre-listening* Aktivitäten bieten, die Lernenden bei der Orientierung in bzw. Annäherung an einen Text helfen.
3. Ich kann Lernende dazu ermutigen, ihr (Vor)wissen und Erwartungen an einen Text während des Zuhörens zu verwenden.
4. Ich kann verschiedene Aktivitäten zum Üben und Entwickeln von Zuhörstrategien (z.B. Globalverstehen oder Verstehen von spezifischen Informationen) erstellen oder auswählen.
5. Ich kann verschiedene Aktivitäten zum Erkennen und Interpretieren von typischen Eigenschaften gesprochener Sprache (z.B. Tonlage, Intonation, Redestil) erstellen oder auswählen.
6. Ich kann Lernenden helfen, Strategien zum Umgang mit typische Eigenschaften gesprochener Sprache (z.B. Hintergrundgeräusche, Redundanz) anzuwenden.
7. Ich kann Lernenden helfen, Strategien im Umfang mit schwierigen oder unbekannten Vokabeln anzuwenden.

# 1. Zuhören in der Fremdsprache im österreichischen Bildungswesen

## 1.1 Einleitung

Im modernen Fremdsprachenunterricht besteht seit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren das übergeordnete Ziel in der Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz. Somit liegt der Fokus verstärkt auf den Konzepten der **Handlungs- und Aufgabenorientierung** sowie der **Lerner:innenzentrierung** (z.B. Hallet 2011). Das Credo *message before accuracy* sowie das Hinterfragen des *native speaker* Ideals mit einer Entwicklung hin zu Lernenden als *intercultural speakers*, mit dem Ziel der *fluency* statt der Akzentfreiheit, zeichnet unter anderem die Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik aus. Somit sind seither weniger die formalen, strukturellen Aspekte von Sprache vordergründig, sondern die Förderung der Sprachfertigkeiten Lesen, Sprechen, Schreiben, (Zu)hören zur Verwendung der Sprache in **realen Kommunikationssituationen** steht im Zentrum. Diese können traditionell, wie in Tabelle 1 visualisiert in produktive und rezeptive bzw. in mündliche und schriftliche bzw. primäre und sekundäre Kompetenzen eingeteilt werden:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Oracy | Literacy |  |
| Receptive | Listening | Reading | **Primary** |
| Productive | Speaking | Writing | **Secondary** |

Tabelle 1: Die vier Sprachfertigkeiten (adaptiert nach Baker 2011, S. 7)

Ein wichtiges Ziel im Fremdsprachenunterricht ist es also, dass Lernende die Sprache aktiv nutzen können, sowohl mündlich als auch schriftlich. Um erfolgreich kommunizieren zu können, müssen sie dabei auf rezeptive und produktive Fertigkeiten zurückgreifen. Diese sind entscheidend für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, welche auf kontinuierlichem sprachlichen Input basiert.

## 1.2 Die Zuhörkompetenz im GeRS

Sprachfertigkeiten kommen aber *in realis* selten in Isolation vor; so werden Lernende im Alltag kaum z.B. „nur“ Zuhören; während die Lehrperson zum Beispiel etwas erklärt, werden Lernende sich abseits des klassischen Zuhörens vielleicht Notizen machen (Schreiben), im Anschluss Fragen stellen oder sich mit Mitschüler:innen austauschen (Sprechen) oder sich tiefgründiger mit der Thematik beschäftigen, beispielsweise durch Internetrecherche (Lesen bzw. audiovisuelles Verstehen). Diese integrierte und ganzheitliche Sicht auf Sprache und deren Verwendung zeichnet sich im *Companion Volume* des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR, Council of Europe 2020) deutlich ab. Das traditionelle Modell der vier Fertigkeiten (s. Tabelle 1) kommt in der überarbeiteten Fassung des GeR nicht mehr vor, sondern Sprachkompetenzen sind in die vier kommunikativen Sprachaktivitäten **Rezeption, Produktion, Interaktion** und **Mediation** (Council of Europe 2020) unterteilt, um der dynamischen Eigenschaft der Sprachverwendung besser Rechnung zu tragen.

DerGeR (Council of Europe 2020) unterteilt den Fertigkeitsbereich der **Rezeption** in *oral comprehension* (Hörverstehen), *audio-visual comprehension* (Hörsehverstehen) und *reading comprehension* (Leseverstehen).

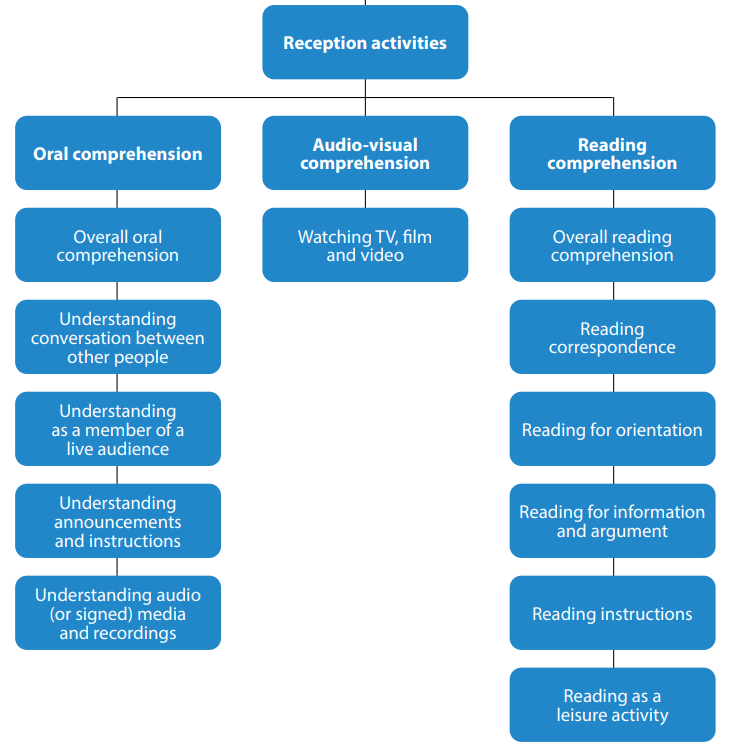


Abbildung 1: Einteilung der Rezeptiven Sprachaktivitäten (Council of Europe 2020, S. 47)

***Für den Bereich des Leseverstehens sei an dieser Stelle auf die ÖSZ Begleitbroschüre Enhancing Reading Skills – Lesekompetenz und Leseförderung im Englischunterricht (Kaiserseder, Göttlich & Lang 2024) verwiesen.***

Somit wird im mündlichen/auditiven Teil der rezeptiven Fertigkeiten zwischen den Bereichen Allgemeine (Zu)hörkompetenz, Verstehen von Gesprächen zwischen anderen Menschen, Verstehen als Teil eines Live-Publikums, Verstehen von Ankündigungen und Anweisungen und dem Verstehen von Audioaufnahmen unterschieden. Als **audiovisuelle Komponente** kommt das Verstehen von Fernseh-, Film- und Videoaufnahmen hinzu. Für all diese Bereiche werden Kompetenzskalen mit Deskriptoren von pre-A1 bis C2 angeführt.

## 1.3 Die rezeptiven Kompetenzbereiche

Im Allgemeinen meint die **Rezeption** das Verarbeiten von Input aus Lesen, Zuhören oder Betrachten (Surkamp & Viebrock 2018, S. 89). Dabei werden Schemata aktiviert, um Bedeutung und kommunikative Absichten zu erschließen, wobei kontextuelle Hinweise geprüft werden. **Orale Rezeption** umfasst gesprochene Inhalte, **visuelle Rezeption** betrifft Texte oder Bilder, und audio-visuelle Rezeption schließt Medien wie TV und Filme ein (Council of Europe 2020, S. 47). **Textverstehen** somit ist kein passiver Vorgang, sondern ein aktiver Prozess der Bedeutungszuweisung und -konstruktion. Beim Lesen, Zuhören oder Sehen antizipieren wir Inhalte, überprüfen Erkenntnisse, schließen Wissenslücken und aktivieren emotionale und kontextbezogene Verständnisebenen. Wir treten in **Dialog** mit dem Text, stellen Fragen, bewerten und kommentieren (Surkamp & Viebrock 2018, S. 90-94). Basierend auf einem weiten Textbegriff, der neben schriftlichen Formen auch mündliche, visuelle und hybride Formen von Sprache inkludiert (Hallet 2016; Surkamp & Viebrock 2018, S. 89), kann **Textverständnis** somit definiert werden als

the uptake and processing of information emanating from spoken, written or even visual forms of language. This requires physiological as well as psychological effort; a process which starts off with the recognition of sounds, words and sentences or images and ultimately leads to comprehension. (Surkamp & Viebrock 2018, S. 90)

Die kommunikativen Fertigkeiten des (Zu)hörens und Lesens teilen sich zwar ihre rezeptive Eigenschaft, jedoch unterscheiden sich grundlegende, kontextuelle Aspekte in Bezug auf geschriebenen bzw. gesprochenen Text. Eine kurze Übersicht über die grundlegenden, klassischen Unterschiede finden sich in Tabelle 2:

|  |  |
| --- | --- |
| **Gesprochene Sprache** | **Geschriebene Sprache** |
| Passiert zum Großteil spontan | Passiert meist geplant |
| Enthält Redundanzen (z.B. Wiederholungen) | Vermeidung von Redundanzen, nur wenige überflüssige Wörter |
| Produktion und Rezeption passieren zeitgleich | Produktion und Rezeption passieren entkoppelt |
| Der Diskurs ist oft “ungeordnet” (z.B. Auslassungen, Abbrüche) | Der Diskurs ist oft sehr strukturiert und beachtet formale Grenzen (z.B. Absätze) |
| Besteht häufig aus unvollständigen Sätzen, eher einfachem Satzbau und Wortschatz | Vollständige Sätze, komplexer Satzbau und Wortschatz |
| Enthält oft Pausen und Unterbrechungen | Produktion zeitlich steuerbar |
| Höhere Wahrscheinlichkeit für einen informellen Stil oder ein umgangssprachliches Register | Ist in der Regel neutral oder formell in Bezug auf Stil und Register. |
| Die Sprechenden erhalten in der Regel unmittelbares Feedback auf die Botschaft. | Feedback ist normalerweise entweder nicht vorhanden oder verzögert. |
| Höhere Häufigkeit von Verbphrasen. | Höhere Häufigkeit von Nominalphrasen. |
| Akzente oder Abweichungen von der Norm (z.B. umgangssprachliche, dialektale Einflüsse) | Orientierung an der Norm bzw. an einer Standardsprache |
| Durch Betonung, Intonation und Pausen wird (zusätzlich) Bedeutung vermittelt. | Interpunktion wird verwendet, um die Bedeutung klarer zu machen, und die Wortwahl tendiert dazu, präziser zu sein. |
| Häufig informell, Emotionalität | Zumeist formelles, neutrales Register |
| Die Sprechenden können ihre Aussagen durch Gestik und Mimik unterstützen | Schreibende können ihre Aussagen durch Layout, Überschriften und unterschiedliche Schriftarten unterstützen. |

Tabelle 2: Geschriebene und gesprochene Sprache im Vergleich (adaptiert nach Buck, 2010, S. 10-11; Horak et al. 2011, S. 14; Nold & Rossa 2017, S. 88; Surkamp & König 2018, S. 96; Thaine 2012, S. 23)

In den letzten zwei Jahrzehnten haben Entwicklungen wie der Digitalisierung, der Aufstieg sozialer Medien und der enorme technologische Fortschritt die Nutzung von gesprochener und geschriebener Sprache stark beeinflusst. Heute findet ein großer Teil der Kommunikation – insbesondere unter Jugendlichen – schriftlich und ungeplant über Plattformen wie WhatsApp und Co. statt. Diese Art der schriftlichen Kommunikation ist Sprache oft dialogisch, redundant und unstrukturiert, was eher an die Charakteristika mündlicher Sprache erinnert. Somit sollten heutzutage sowohl die traditionellen Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sowie die Besonderheiten moderner Kommunikation in der Unterrichtsarbeit und den Formen der Leistungsbeurteilung berücksichtigt werden.

Traditionell wurden Lesen und Hören als die wesentlichen rezeptiven Fertigkeiten betrachtet, die Lernende im Englischunterricht entwickeln müssen. Seit den 1990er Jahren, mit der zunehmenden Bedeutung von Bildern und audiovisuellen Texten in unserem Alltag sowie der verstärkten Integration von digitalen Medien (und nun Methoden der Arbeit mit künstlicher Intelligenz) in den Englischunterricht, wurden das sogenannte **Hörsehverstehen** als rezeptive Fertigkeiten aufgenommen. Darüber hinaus hat der Fokus auf Bilder und die Analyse visueller Informationen einen erheblichen Einfluss auf die Methodik des Fremdsprachenunterrichts in Bezug auf Inhalte, Materialien und Fähigkeiten ausgeübt. Als Ziele der rezeptiven Sprachfertigkeiten sollen Lernende somit

* geschriebene und gesprochene Texte verstehen können (z.B. Sachtexte, Literatur, E-Mails, Blogs, öffentliche Ankündigungen, Podcasts, Radiosendungen)
* unbewegte und bewegte Bilder entschlüsseln können (z.B. Fotos, Diagramme, Dokumentarfilme)
* Text oder Sprache mit Bildern verknüpfen können (z.B. in Comics, Zeitungsartikeln, Werbeanzeigen, digitalen Texten, Filmen, Präsentationen, Gesprächen)

## 1.4 Zuhörkompetenz im österreichischen Lehrplan

Die Begrifflichkeiten Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation finden jedoch im Lehrplan bisher kaum Beachtung und die traditionelle Einteilung wird beibehalten (BMBWF 2023ab). In starker Anlehnung an den GeR sollen Lehrpersonen laut dem **kompetenzorientierten österreichischen Lehrplan für lebende Fremdsprachen** die vier Sprachfertigkeiten (s. Tabelle 1) in ihrem Unterricht in möglichst gleichem Ausmaß und Gewichtung Aufmerksamkeit schenken.

* Die kommunikative Sprachkompetenz ist das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Teilkompetenzen sind in dem Maße zu entwickeln, wie sie für erfolgreiche altersgemäße mündliche und schriftliche Kommunikation nötig sind. Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben sind regelmäßig und integrativ zu üben. (BMBWF 2023ab)

Der Lehrplan betont somit ausdrücklich die Bedeutung der **Integration** der vier Sprachfertigkeiten für den Aufbau kommunikativer Kompetenz (BMBWF 2023ab), da dies den tatsächlichen Gegebenheiten außerschulischer Kommunikation gerecht wird, in welchen Sprachaktivitäten selten in Isolation vorkommen (Decke-Cornill & Küster 2010; Michler & Reimann 2019). Passend zum GeR ist das Verstehen gesprochener Sprache laut dem österreichischen Lehrplan der Sekundarstufe I (BMBWF 2023 ab) für eine erfolgreiche Kommunikation unerlässlich. Sie umfasst das Verstehen von Gesprächen, Präsentationen oder gesprochenen Inhalten in Audio- und Videoaufnahmen in der Zielsprache. Dafür ist sowohl ein globales Verständnis als auch die Fähigkeit erforderlich, spezifische Informationen zu erfassen und einfache Schlussfolgerungen aus dem Gesagten zu ziehen. Laut österreichischem Lehrplan für die erste lebende Fremdsprache soll im Bereich Zuhören in der 7. Schulstufe das GER-Niveau A2+ und in der 8. Schulstufe das Niveau A2+/B1 erreicht werden (BMBWF 2023ab). Für die siebte bzw. achte Schulstufe findet sich die folgende Beschreibung der Zielkompetenzen im Bereich des Zuhörens (BMBWF 2023ab):

**Zuhörkompetenzen in der 8. Schulstufe**Die Schüler:innen können, wenn in klarer und deutlicher Standardsprache gesprochen wird, - Gespräche, kurze Erzählungen, Präsentationen, Filme und kurze Medienbeiträge über vertraute Themen verstehen.

**Zuhörkompetenzen in der 7. Schulstufe**Die Schüler:innen können, wenn klar und deutlich und nicht zu schnell in Standardsprache gesprochen wird, - einfache Gespräche, Erzählungen und kurze Medienbeiträge verstehen.

## 1.5 Die IKMPLUS

Die iKMPLUS ist ein nationales Erhebungstool des IQS, das seit dem Schuljahr 2022/23 in österreichischen Schulen der Sekundarstufe I genutzt wird. Es dient der Unterstützung von Systemmonitoring sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung und bietet Lehrkräften ein **Instrument zur individuellen Lernstandserhebung** in Deutsch, Mathematik und Englisch. Der Schwerpunkt für Englisch liegt auf den rezeptiven Fertigkeiten (Lesen, Zuhören), die jährlich in der 7. und 8. Schulstufe getestet werden.

Im Bereich Zuhören werden drei Kompetenzfelder geprüft: *Listening for Gist* (globales Verstehen), *Listening for Main Idea and Supporting Details* (Hauptaussagen und Details verstehen) und *Listening for Specific Information* (spezifische Informationen erkennen). Die Hörtexte orientieren sich an den Deskriptoren des GeR, den Bildungsstandards und dem österreichischen Lehrplan. Sie umfassen monologische und dialogische Inhalte, wie Ankündigungen, Interviews und Alltagsgespräche, mit einer Dauer von 30 Sekunden bis zweieinhalb Minuten. Die Aufnahmen, erstellt von L1 Sprecher:innen, verzichten auf Hintergrundgeräusche während der Sprachpassagen, nutzen jedoch situative Soundelemente für Authentizität. Die iKMPLUS-Module im Fach Englisch beinhalten:

* **Basismodul (Pflicht):** Überprüft jährlich die Fertigkeiten Zuhören und Lesen und ermöglicht Vergleichswerte sowie die Erhebung von Lernfortschritten zwischen 7. und 8. Schulstufe.
* **Fokusmodule (leicht/schwer):** Freiwillige Module für Schüler:innen mit auffällig niedrigen oder hohen Ergebnissen, die eine differenzierte Diagnose ermöglichen.
* **Zyklusmodul Schreiben:** Ergänzt alle drei Jahre das Basismodul durch die Überprüfung schriftlicher Kompetenzen.

Die Hörtexte werden einmal abgespielt, um realitätsnahe Situationen zu simulieren und die Anzahl der Aufgaben zu erhöhen. Anweisungen sind bewusst einfacher formuliert, um Missverständnisse zu vermeiden und die Validität der Ergebnisse zu gewährleisten.

## 1.6 Ziele der Broschüre

Im heutigen, digitalisierten Zeitalter werden Jugendliche tagtäglich mit Input und Information auf einer Vielzahl an Kanälen wie den sozialen Medien (z.B. TikTok, Snapchat, Youtube, Instagram etc.) regelrecht überrollt. Der sprachliche Input, eine quasi Immersion in die hauptsächlich englischsprachige digitale Welt mit Hilfe der digitalen Medien/Endgeräte und somit das Interesse am Sprachenlernen sind fast von selbst gegeben. **Die Forschung zeigt jedoch, dass Lernende gerade bei Aufgaben im Bereich der Überprüfung des (Zu)hörverstehen oft Schwierigkeiten haben.** Gerade in den ersten Lernjahren fällt es vielen Schüler:innen schwer, der schnellen Aussprache authentischer gesprochener Sprache zu folgen und dabei ihren Wortschatz zu erweitern. Im Gegensatz dazu bietet die Beschäftigung mit schriftlicher Sprache von Beginn an die Möglichkeit, neues Vokabular ohne Zeitdruck zu erlernen (Alderson 2007; Schmitt et al. 2011).

Umgekehrt legen Studien aus der *beliefs*-Forschung nahe, dass Lehrpersonen häufig im Glauben sind, dass *listening competencies* „von selbst“ durch andere Aufgabenstellungen und Unterrichtsaktivitäten gefördert werden und sich ihr Unterricht daher verstärkt auf Leseverstehen und die produktiven Sprachfertigkeiten konzentriert. **Ohne konkrete und explizite Förderungen von entsprechenden Strategien und der Begegnung mit einer Vielzahl von Varietäten des Englischen greift dies jedoch viel zu kurz.**

Diese Broschüre zielt unter anderem darauf ab, Lehrpersonen der österreichischen Sekundarstufe I darin zu unterstützen, die Zuhörkompetenzen ihrer Lerner:innen gezielt zu fördern. Dabei soll ein hilfreicher Überblick über die theoretischen Grundlagen, einige Dimensionen und Modelle des Zuhörens und der Zuhörkompetenz, sowie Ideen, Strategien und Handlungsempfehlungen für die Kompetenzniveaus A2 und B1 vermittelt und so ein Weiterentwickeln des eigenen didaktisch-methodischen Repertoires angeregt werden.

# Die Zuhörkompetenz

Während das Hören alleine die bloße Wahrnehmung und Verarbeitung von akustischen Reizen beschreibt, kann das *Zu*hören als ein verstehendes Hören, also als ein mentaler Prozess der Informationsverarbeitung betrachtet werden. Der zentrale Unterschied zwischen beiden Prozessen liegt im **Grad der** **Intention** (Rost 2016). Beim Zuhören wählen die Zuhörer:innen aus dem Lautstrom gezielt akustische Signale aus, um diese mithilfe ihres Sprach- und Weltwissens zu organisieren und in ihre eigene mentale Repräsentation des Gehörten zu integrieren (Krelle & Bachinger 2022, S. 27). Diese grundlegenden Fähigkeiten sind unabdingbare Voraussetzungen für jegliche Kommunikations- und Verstehensprozesse. Da diese Prozesse erhebliche kognitive Ressourcen erfordern, spielen sowohl das Arbeits- als auch das Langzeitgedächtnis eine entscheidende Rolle beim Zuhören (ibid.).

Doch was genau passiert während des Zuhörens, welche kognitiven Prozesse werden beim Zuhören aktiviert und was bedeutet Zuhörkompetenz? Grundlegend unterscheidet Surkamp (2017, S. 128) die Hörwahrnehmung vom Hörverstehen; während ersteres das Ausmachen einzelner Elemente der (Fremd-)Sprache meint, besteht Hörverstehen darüber hinaus mit der Bedeutungskonstruktion und Sinngebung von Gehörtem. Somit erklärt Buck (2010, S. 29):

[T]he listener takes the incoming data, the acoustic signal, and interprets that, using a wide variety of information and knowledge, for a particular communicative purpose; it is an inferential process, an ongoing process of constructing and modifying an interpretation of what the text is about, based on whatever information seems relevant at the time.

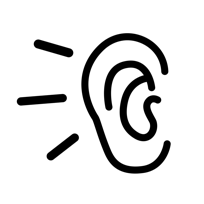
Diese Gegebenheit wird in Fields Modell des Hörverstehens (2013) deutlich, was eine zentrale Grundlage für das Instrument „Rezeptive Fertigkeiten“ in der iKMPLUS bildet. Field unterscheidet drei Analyseebenen, die das Verstehen beeinflussen, jedoch nicht zwangsläufig in einer festen Reihenfolge ablaufen:

1. **Der** **Dekodierprozess**: das akustische Signal wird in Wörter zerlegt und mit dem mentalen Lexikon abgeglichen. Diese Wörter werden dann syntaktisch miteinander in Beziehung gesetzt.
2. **Der Prozess der Bedeutungsgewinnung**: Das dekodierte Material wird mit dem Kontextwissen, Weltwissen und den Absichten der Sprechenden verknüpft, um Bedeutungen abzuleiten und auf Kohärenz zu prüfen.
3. **Die Auswahl und Gewichtung der Informationen**: Basierend auf dem Erkenntnisinteresse der Zuhörenden wird aus den erhaltenen Informationen selektiert, um das Verständnis zu vertiefen.

Fields (2013) Modell zeigt somit besonders auf die Unterschiede zwischen Zuhören und Lesen. Beim Hörverstehen stellt der flüchtige auditive Input eine hohe Anforderung an **Konzentrationsfähigkeit** und **Kurzzeitgedächtnis**. Zuhörende haben keine Kontrolle über die Geschwindigkeit und müssen mit unterschiedlichen sprachlichen Faktoren wie Intonation und Varietäten umgehen. Diese Herausforderungen spielen beim Lesen hingegen kaum eine Rolle, wo lexikalische, syntaktische und strukturelle Eigenheiten von größerer Bedeutung sind.

Der Zuhörprozess ist sowohl horizontal als auch vertikal **komplex**. Auf der horizontalen Ebene handelt es sich um eine hypothetische Operation, bei der kontinuierlich Annahmen auf der Ebene von Phonemen, Wörtern und Äußerungen aufgestellt und überprüft werden, während gleichzeitig relevante Wortfelder aktiviert werden (Field 2013). In die fortlaufende Konstruktion und Plausibilitätsprüfung des Verstehens fließen nicht nur sprachliche Informationen und Schlussfolgerungen ein, sondern auch **Interpretationen** des Gehörten. Der Unterschied zwischen datenbasierten und stärker weltwissensbasierten Bedeutungsfindungsprozessen ist für Hörer:innen selbst oft schwer zu erkennen (Rossa & Meißner 2017, S. 86). Vertikal betrachtet verläuft die Dekodierung akustischer Inputs sowohl *top-down* als auch *bottom-up*. Dies bedeutet, dass einerseits ein allgemeines Situationsmodell (*top-down*) und andererseits Sätze, Wörter und Laute (*bottom-up*) gleichermaßen und gleichzeitig zur **Informationsverarbeitung** herangezogen werden. Die Bedeutungs- und Verständniskonstruktion beim Zuhören erfolgt durch eine **Kombination** bzw. gleichzeitiger Aktivierung von *Bottom-up*- und *Top-down*-Verarbeitung sowie der Nutzung von inhaltlichen und formalen **Schemata** (Council of Europe 2020). Dieses komplexe Zusammenspiel wird häufig als *integrative processing* bezeichnet (Surkamp 2017, S. 128; Surkamp & Viebrock 2018, S. 89-90). Dies ist in Abbildung 2 dargestellt und wird nachstehend näher erklärt:

Hörtext



***TOP-DOWN  
PROCESSING***

***BOTTOM-UP  
PROCESSING***

***INTEGRATIVE  
PROCESSING***

Abbildung 2: Kognitive Prozesse beim Zuhören (s. Buck 2010, S. 3-4; Grimm et al. 2015, S. 123, Haß 2018, S. 140, Thaler 2012, S. 160; Surkamp & Viebrock 2018, S. 94)

Die nachstehende Tabelle klärt weiter, was die beiden Prozesse in der Verarbeitung von Hörtexten voneinander unterscheidet:

|  |  |
| --- | --- |
| **Top-down processing** | **Bottom-up processing** |
| * Konzeptgeleitet * Aktivieren von verschiedenen Wissensarten: Vorwissen, Sachwissen, Kontextwissen, soziokulturelles Wissen, Weltwissen, Textsortenwissen, etc. * Abrufen von persönlichen Erfahrungen * Aktivieren von Konzepten, Schemata und *scripts* (z.B. Wissen über typischen Gesprächsverlauf) * Sinngemäßes Ergänzen, Interpretieren, Schlussfolgern, Vorhersagen, Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen zu Inhalt, Absicht und Situation der Sprechenden * Erhaltenen Informationen wird Wichtigkeit zugemessen und mit bestehendem Wissen in Verbindung gebracht * Konzeptgeleitete Bedeutungskonstruktion | * Datengeleitet, Anwendung von sprachlichem Wissen * Identifizieren von Lauten, Phonemen, Worten, Wortverbindungen, Sätzen * Erkennen von prosodischen Elementen (Intonation, Geschwindigkeit, Lautstärke) * Erkennen von Kommunikations- formen und Diskursen * Dekodieren und Entschlüsseln von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen * Multimediale Texte: Erkennen von nonverbalen Aspekten (Mimik, Gestik) und visuellen Zeichen (Symbole, Perspektiven, Farben) * Nutzung sprachlicher Hinweise (Zahlen, Eigennamen, zeitliche und logische Verknüpfungen) |

Tabelle 3: Top-down und bottom-up processing beim Zuhören (s. Buck 2010; Council of Europe 2020, Grimm et al. 2015; Haß 2018; Surkamp & Viebrock 2018; Thaler 2012)[[1]](#footnote-1)

In Bezug auf das **(Vor)wissen**, das von Zuhörenden aktiviert wird, verweist Buck (2010) auf sowohl sprachliches als auch nicht-sprachliches Vorwissen und unterscheidet weiters zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen. Während deklaratives Wissen vor allem auf Fakten und Gegebenheiten beruht, meint prozedurales Wissen wie etwas funktioniert bzw. gemacht wird.

Laut Nold und Rossa (2017, S. 103) hängt der Erfolg der rezeptiven Verstehensprozesse vor allem damit zusammen „inwiefern es dem Leser /Hörer gelingt, ein gedankliches Abbild der inhaltlichen Bedeutungen eines Textes (Situationsmodell) zu konstruieren, das es ermöglicht, den Gesamtzusammenhang eines Textes zu erfassen.“ Deshalb soll in Zusammenhang mit *top-down processing* auf das Konzept der mentalen Modelle verwiesen werden (Hallet 2008, S. 149). **Mentale Modelle** beziehen sich auf komplexe kognitive Strukturen, in denen Informationen aus einem Text mit den kulturell geprägten Schemata und Skripten des Rezipienten kombiniert werden, um Muster zu bilden, welche anschließend zu einem kohärenten mentalen Konzept zusammengeführt werden, das das Verständnis erleichtert. Neue Perspektiven der kognitiven Psychologie heben die Bedeutung dieser Prozesse während der Textrezeption hervor, die auch beim Zuhören oder beim Anschauen eines Films stattfinden. Zuhörende füllen häufig **Informationslücken** und ergänzen fehlende Informationen mithilfe visueller Darstellungen. Wissen über Institutionen oder Familienstrukturen sowie Vorstellungen von alltäglichen Situationen und typischem Verhalten (siehe Buck 2010, S. 20) spielen dabei eine wichtige Rolle. Allerdings kann dieses Wissen das Verstehen erschweren, wenn persönliche Interpretationen dem Text aufgezwungen werden, ohne den kulturellen oder historischen Kontext zu berücksichtigen (Hermes 2017a, S. 228).

Rossa und Meißner (2017, S. 87) unterscheiden zwischen vier Hörer:innenrollen, die von der Art der Teilnahme an einer bestimmten kommunikativen Situation abhängen:

* In interaktiven Situationen: Gespräche erfordern eine rasche Verarbeitung des Gehörten und eine gleichzeitige Vorbereitung der Reaktion
* Als Teil eines Live-Publikums: begrenzter Raum für Beteiligung (während eines Vortrags, Workshops o.Ä.)
* Audio-Aufnahmen: keine Erwartung einer direkten (verbalen) Reaktion(Anhören eines Radiobeitrags oder Podcasts)
* Mithören ohne direkte Beteiligung, z.B: einer Unterhaltung, an der man nicht selbst beteiligt ist und somit fehlende Kontextinformationen besitzt

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass **kompetentes Zuhören** nicht nur die erfolgreiche Wahrnehmung von Klängen und Geräuschen meint, sondern die Erfassung, Verarbeitung und Interpretation von Hörtexten und -kontexten beinhaltet, was den hörbaren Sprachinput (einschließlich Intonation, Prosodie und Rhythmus) sowie tonale und musikalische Elemente (z. B. Geräusche, Lieder, Filmmusik) umfasst. Kompetente Zuhörer:innen können sich unterschiedliche Gesprächssituationen (z. B. Vorstellungsgespräche, Streitgespräche) vorstellen und emotionale Nuancen einer Äußerung (z.B. Ironie) erkennen. Darüber hinaus sind sie fähig, sich gezielt auf das Gehörte zu konzentrieren und ein *monitoring* ihres eigenen Zuhörens zu betreiben. Sie können mit Unklarheiten umgehen, ihre eigene Interpretation kritisch hinterfragen und verschiedene mögliche Bedeutungen in Betracht ziehen (Surkamp 2017, S. 128f.; Surkamp & Viebrock 2018, S. 95).

*Doch aus welchen Gründen hören Personen zu und welche Absichten verfolgen sie beim Zuhören?*

# 3. Zuhörabsichten und Zuhörstile

Im realen Leben lesen und hören wir aus verschiedenen Gründen. Hinter jeder Form der Rezeption steckt ein bestimmtes **Ziel**, das verfolgt wird, welches die Art und Weise wie zugehört bzw. ein Hörtext aufgenommen wird mitbestimmt. In gleicher Weise steht hinter jedem Zuhör- bzw. Leseauftrag eine bestimmte Absicht oder Aufgabe, die mitbestimmt, wie Lernende zuhören. Die drei Hauptabsichten des Zuhörens, zwischen welchen unterschieden werden kann und welche sich auch in der IKMPLUS Erhebung widerspiegeln, sind: Globales Hörverstehen, Hauptaussagen und unterstützende Details verstehen, und Spezifische Informationen verstehen. Tabelle 4 bietet einen Überblick über die drei vorwiegenden Zuhörabsichten im Fremdsprachenunterricht:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Zuhörabsicht/-stil** | **Beschreibung** | **Strategien** | **Beispielfrage** |
| Globalverstehen  *Listening for gist* | * Allgemeine Idee * Thema * Gesamteindruck * Generelle Orientierung | * *Listening without paying attention to details* * Überfliegendes Lesen * Hinwiese: Adjektive, Nomen, Verben, Geräusche, Klänge * Hypothesen zum Inhalt aufstellen | *What is the interview about?*  *Did she like the movie?* |
| Hauptaussagen und unterstützende Details verstehen  *Listening for main ideas and supporting details* | * Detailliertes Verständnis * Auf kleine Details achten * Alle Informationen betrachten | * Close listening * Aufmerksames, analytisches, sorgfältiges Zuhören * Notieren von Details während des Zuhörens | *What are the three main arguments?* |
| Spezifische Informationen verstehen  *Listening for specific information* | * Herausfiltern von Detailinformationen * Schnell identifizierbare (z.B. Jahrzahlen, Namen, Orte) | * *Listening for specific types of information* * Selektives, suchendes Zuhören * Ausblenden von nicht gefragten Informationen | *When was she born?*  *Which train number does she need?* |

Tabelle 4: Ziele und Strategien des Textverstehens (Hedge 2000, S. 195; Surkamp & Viebrock 2018, S. 105-106)

Weitere Stile und Absichten des Zuhörens, die zwar nicht in der IKMPLUS evaluiert werden, jedoch für die Ausbildung der Zuhörkompetenz relevant sind, sind unter anderem die Folgenden (Hedge 2000, S. 195; Surkamp & Viebrock 2018, S. 106):

* **Argumenten folgen**: intensives Zuhören, um Argumentationslinien zu folgen bzw. diese nachzuvollziehen
* **Schlussfolgerungen ziehen**: Die Stimmung/Einstellung/Absichten der Sprechenden identifizieren, implizite Informationen entdecken, zwischen den Zeilen hören (non-verbale und paralinguistische Zeichen erkennen), die Moral hinter dem Hörtext erkennen
* **Kritische Auseinandersetzung**: kontextsensibles Zuhören, den Inhalt in Zusammenhang mit historischen und kulturellen Perspektiven bringen, kritische Medienkompetenz entwickeln, verschiedene Informationsquellen vergleichen
* **Unterhaltung**: extensives Zuhören, Zuhören aus persönlichem Interesse, Motivation durch eigene Erfahrungen, Interessensgebiete und Kontexte

*Doch was ist am Zuhören in der Fremdsprache besonders und auf welche Aspekte sollten Lehrpersonen folglich im Fremdsprachenunterricht achten, um Lernende in der Entwicklung ihrer Zuhörkompetenz entsprechend zu unterstützen?*

# 4. Zuhören in der Fremdsprache

Einige Autor:innen stellen klar, dass das Zuhören in der Fremdsprache auf den Dimensionen der allgemeinen Zuhörkompetenz beruht, jedoch weitere Aspekte miteinschließt. So argumentiert beispielsweise Surkamp (2017, S. 130) von der Erweiterung durch die sogenannten *audio literacy*, welche „die Entwicklung von Sensibilität für unterschiedliche Hörkontexte sowie die Fähigkeit, das Nichtverstehen von Gehörtem auszuhalten und in erhöhte Aufmerksamkeit umzuwandeln“ beinhaltet.

Beim direkten Vergleich zwischen dem Erwerb der Erstsprache(n) (L1) und dem Erwerb weiterer Sprachen (L2) im formalen Bildungskontext zeigt sich, dass beim **L1-Erwerb** zunächst für einige Zeit das **Zuhören im Vordergrund** steht, nach einigen Monaten und Jahren das Sprechen hinzukommt und schließlich der Wortschatz und die Grammatik weiter ausgeprägt werden, ehe das Lesen und Schreiben folgt. Im formalen L2 Erwerb findet sich jedoch zumeist eine **parallele Entwicklung von Zuhören und Lesen**, dicht gefolgt von einem Fokussieren auf Sprechen und Schreiben, zumeist schon in den ersten Stunden des Fremdsprachenunterrichts.

Wie die Ergebnisse der Reifeprüfung, der IKMPLUS und anderer Erhebungen jedoch belegen, stellt das Hörverständnis für viele Lernenden eine **Herausforderung** dar. Besonders gilt es hier zu unterscheiden, ob das Zuhören mit oder ohne visuellen Input erfolgt, denn dieser kann eine Erleichterung für das Verständnis aufgrund von zusätzlichen Hilfestellung für die Erschließung des Inhalts (z.B. durch Gestik und Mimik) darstellen. Aufgrund des **Zeitfaktors** gestaltet sich das Zuhören damit für Lernende schwieriger als das Lesen, wo auch zu einem späteren Zeitpunkt auf einzelne Aspekte zurückgekehrt werden kann.

*Doch was bedeutet Zuhören in der Fremdsprache konkret und aus welchen Komponenten setzt sich die Zuhörkompetenz in der Fremdsprache zusammen?*

Wie einleitend erwähnt, wird im GeR, der als Leitfaden für den Fremdsprachenunterricht in Österreich dient, zuerst die Allgemeine (Zu)hörkompetenz samt Deskriptoren von pre-A1 bis C2 aufgelistet. Zudem finden sich spezifische Skalen für das „Verstehen von Gesprächen zwischen anderen“ (als Zuhörer:in), das Verstehen als Mitglied eines Live-Publikums sowie für das Verstehen von Ansagen und Anweisungen oder Audio- und Videoaufnahmen. Eine separate Skala gibt es für das Ansehen von Fernsehen, Filmen und Videos im Rahmen des audiovisuellen Verstehens. Wir werfen nun einen konkreten Blick auf die Anregungen dieses Grundlagendokuments für die Kompetenzniveaus A2 und B1, um zu erkennen, wie vielschichtig sich die Zuhörkompetenz in der Fremdsprache gestaltet:

* **Allgemeines Hörverstehen:**

Der Begriff bezieht sich auf verschiedene Arten des Zuhörens, das Verstehen direkter *face-to-face-*Kommunikation sowie deren aufgezeichneten Äquivalente (jedoch nicht das Verstehen eines *interlocutors*, das unter Interaktion fällt). Auf dem Sprachniveau **A2** können Lernende genug verstehen, um grundlegende Bedürfnisse zu erfüllen, solange klar und langsam gesprochen wird. Sie verstehen einfache Ausdrücke und Phrasen, die sich auf alltägliche Themen wie persönliche Informationen und familiäre Angelegenheiten beziehen. Auf **B1**-Niveau können Lernende klare, sachliche Informationen zu alltäglichen oder berufsbezogenen Themen verstehen. Sie erfassen die Hauptpunkte sowie spezifische Details, wenn die Sprache deutlich und in einer vertrauten Varietät gesprochen wird (Council of Europe 2020, S. 48).

* **Verstehen von Gesprächen zwischen anderen**

Diese Skala bezieht sich auf zwei Situationen: 1. Wenn in einer Gruppeninteraktion andere Teilnehmer miteinander sprechen, ohne die Person direkt anzusprechen. S. Wenn die Person ein Gespräch in der Nähe mithört. Beide Situationen sind schwieriger als das direkte Angesprochenwerden, da die Sprechenden sich in diesem Fall nicht auf die zuhörende Person einstellen, möglicherweise gemeinsame Annahmen, Erfahrungen oder sprachliche Varianten haben und die Person nicht nach einer Klarstellung oder Wiederholung fragen kann. Auf **A2**-Niveau können Lernende in der Regel das Thema eines Gesprächs erkennen, verstehen, wann Menschen einander zustimmen oder widersprechen, und den allgemeinen Ablauf kurzer, einfacher sozialer Interaktionen zu verfolgen (sofern diese sehr langsam und deutlich sind). Auf dem Sprachniveau **B1** sind die Lernenden im Stande, den Großteil alltäglicher Gespräche und Diskussionen zu verfolgen und die Hauptpunkte längerer Diskussionen in ihrem Umfeld zu verstehen (sofern diese in einer klaren Standardsprache oder einer vertrauten Varietät geführt werden) (Council of Europe 2020, S. 49).

* **Verstehen als Mitglied eines Live-Publikums**

Die Deskriptoren dieser Skala beziehen sich auf die Zuhörkompetenz im Rahmen eines Meetings, einer Konferenz, einer Vorlesung, einer Führung oder einer Feier. Das Verstehen eines Redners als Teil eines Publikums ist in der Regel leichter als das Verstehen von Gesprächen zwischen anderen Personen, weil zumeist deutlicher und mit einem neutralen Register gesprochen wird und es die Form eines strukturierten Monologs vereinfacht, Abschnitte zu überbrücken und den Faden wieder aufzunehmen. Die Kompetenz umfasst auf **A2**-Niveau das Verstehen einfacher, klarer Präsentationen oder Demonstrationen mit visueller Unterstützung zu vertrauten Themen, solange diese langsam und deutlich gesprochen werden. Aufbauend darauf können die Lernenden auf **B1**-Niveau Vorträge und Präsentationen in ihrem Fachbereich folgen, wenn sie klar strukturiert sind, und zwischen Hauptideen und Details unterscheiden (Council of Europe 2020, S. 50).

* **Verstehen von Ansagen und Anweisungen**

Bei dieser besonders konzentrierten Art des Hörverstehens liegt der Fokus in der gezielten Erfassung von Informationen. Da die Ansagen bzw. Anweisungen häufig über ein Lautsprechersystem oder aus größerer Entfernung übertragen werden, wird die Zuhörsituation erschwert. Die entsprechenden GER-Skalen beschreiben auf Niveau **A2**, dass Lernende einfache Anweisungen für vertraute Aktivitäten (z.B. beim Sport oder Kochen) sowie einfache Durchsagen (z.B. im Kino oder bei Veranstaltungen) verstehen, wenn sie langsam und klar gesprochen werden. Weiters verstehen sie Wegbeschreibungen sowie grundlegende Informationen zu Zeiten und Daten. Auf **B1**-Niveau schaffen es Lernende bereits, technische Informationen (z.B. Bedienungsanleitungen) sowie Durchsagen an Flughäfen oder in Verkehrsmitteln zu verstehen und detaillierten Anweisungen zu folgen, sofern sie klar und ohne Störgeräusche gegeben werden (Council of Europe 2020, S. 51).

* **Verstehen von Audio-Aufnahmen**

Diese Skala bezieht sich auf Audio-Materialien, die ohne Video präsentiert werden, wie etwa Nachrichten, Wetterberichte, erzählte Geschichten, Interviews und Dokumentationen. Auf **A2**-Niveau können die Lernenden wichtige Informationen aus kurzen Werbespots, Sendungen und einfachen Aufnahmen zu alltäglichen Themen verstehen und die Hauptpunkte von Geschichten erfassen, wenn in all diesen langsam und deutlich gesprochen wird. Auf B1-Niveau verstehen Lernende den Großteil von Audio-Material zu persönlichen Interessen, die Hauptpunkte von Nachrichten und wichtige Details in Erzählungen, wenn diese in klarer Standardsprache dargeboten werden (Council of Europe 2020, S. 52)

* **Zusatzskala: Ansehen von Fernsehen, Filmen und Videos**

Diese Skala im Bereich des audiovisuellen Verstehens umfasst live und aufgezeichnete Videomaterialien sowie Filme. Lernende auf **A2**-Niveau können den Hauptinhalt von TV-Nachrichten, Werbespots oder Filmszenen erfassen können, wenn visuelle Unterstützung vorhanden ist und die Sprache klar und langsam ist. Auf **B1**-Niveau kann der Großteil von TV-Programmen erfasst und Filme verstanden werden, bei denen die Handlung visuell getragen wird und die Sprache einfach ist (Council of Europe 2020, S. 53).

**Herausforderungen**

Die bereits teilweise angesprochenen Herausforderungen im Hörverstehen lassen sich in mehrere Bereiche unterteilen. Zunächst verwenden kompetente Lernende *top-down* und *bottom-up* Strategien, während weniger erfolgreiche sich oft nur auf **einzelne Wörter** konzentrieren und das Gesamtverständnis vernachlässigen. Weitere Schwierigkeiten ergeben sich durch fehlende **Motivation**, mangelnde **Strategien** und zu wenig **Übungszeit**. Zudem ist das Verständnis gesprochener Sprache aufgrund der Unvorhersehbarkeit der Sprechgeschwindigkeit, informeller Ausdrucksformen und komplexer Struktur oft schwieriger als das von geschriebener Sprache. Aspekte wie **Raumakustik** (Geräusche, Nachhallzeiten) und die **Konzentrationsfähigkeit** spielen ebenfalls eine wichtige Rolle beim Verstehen von Texten und sollten berücksichtigt werden. Hörtexte zu **unbekannten Themen** stellen eine weiterte Herausforderung dar, da Lernende eventuell keine Verbindungen zu ihrem Vorwissen oder ihren Vorerfahrungen herstellen können. Besonders herausfordernd sind **authentische Texte** mit unbekannten Themen, Akzenten oder Hintergrundgeräuschen. Gerade aus diesem Grund sollte regelmäßig an und mit authentischen Hörsituationen geübt werden, da sie einen zentralen Bestandteil des realen Lebens darstellen (Buck 2010, S. 34-35; Surkamp 2017, S. 128; Surkamp & Viebrock 2018, S. 96-98).

Zusätzliche Herausforderungen beim Filmverstehen ergeben sich durch die Verbindung von Hörverstehen mit visuellen Informationen oder Untertiteln, was für Lernende eine Schwierigkeit darstellen kann. Die **gleichzeitige Interpretation** von Sprache sowie auditiven und visuellen Elementen erfordert multimodales Wissen und ein Verständnis filmspezifischer Techniken, die über das reine Sprachverständnis hinausgehen. Schnelllebige Dialoge, verschiedene Akzente, komplexe Handlungsstränge und wechselnde Sprecher erschweren das Verstehen zusätzlich. Dennoch kann die Kombination von Bild und Ton das Verstehen erleichtern, indem visuelle Signale sprachliche Lücken ausgleichen, was auch die Behaltensleistung steigert (Surkamp & Viebrock 2018, S. 90).

In Bezug auf **Motivation** ist zuletzt festzuhalten, dass Lernende, die regelmäßig außerhalb des Klassenzimmers fremdsprachige Texte lesen, hören oder Filme schauen, verbessern ihre rezeptiven Kompetenzen durch dieses konstante Training. Im Gegensatz dazu stecken Lernende ohne positive rezeptive Erfahrungen in einem Teufelskreis fest: Sie haben kein Interesse an fremdsprachigen Texten oder Filmen, da sie Schwierigkeiten bei der Rezeption haben. Dadurch üben sie ihre rezeptiven Fähigkeiten nicht und machen keine Fortschritte. Dies führt dazu, dass die Identifikation und Interpretation von lexikalischen Einheiten und grammatischen Strukturen nicht automatisch ablaufen. Sie lassen sich leicht ablenken, wenn sie etwas nicht verstehen, oder schlagen jedes Wort nach, was den Lesefluss stört. Folglich entwickeln sie weder die Fähigkeit, mit Frustration umzugehen, noch Strategien, um fehlendes Verständnis zu kompensieren (Surkamp & Viebrock 2018, S. 96).

*Wie können Lernende im Fremdsprachenunterricht somit in der Entwicklung ihrer Zuhörkompetenz unterstützt werden? Wie sollen entsprechende Aufgabenformate und/oder Rezeptionsstrategien gestaltet sein?*

# 5. Förderung von Zuhörstrategien und Zuhörkompetenz

In Bezug auf dem Fördern von Zuhörkompetenzen im Fremdsprachenunterricht betont Rost (2016) die Notwendigkeit eines **bewussten Ansatzes**, um alle vier Prozesse des Hörverstehens – neurologische, linguistische, semantische und pragmatische – gemeinsam zu entwickeln. Dabei hebt er die Bedeutung affektiver Faktoren wie Freude, Motivation und Zusammenarbeit hervor, die gemäß der *Affective Filter* Hypothese den Lernerfolg beeinflussen. Nach der Input-Hypothese sollte das Sprachniveau des **Inputs** zunehmend komplexer werden, multimodal gestaltet sein und authentische Sprache beinhalten. Die Interaction-Hypothese postuliert, dass Lernen stattfindet, wenn Lernende **Lücken** zwischen ihrem Wissen und den erforderlichen Fähigkeiten entdecken. Die Metakognitions-Hypothese unterstreicht die Notwendigkeit, sich der Schwierigkeiten beim Hörverstehen bewusst zu sein und explizite Strategien einzusetzen. Lehrpersonen sollen ihre Lernenden im Fremdsprachenunterricht dabei unterstützen, verschiedene Strategien anzuwenden, um ihre Zuhörkompetenz weiterzuentwickeln (Surkamp & Viebrock 2018, S. 97). Schließlich hebt Rost (2016) auch hervor, dass **aktives Zuhören** und **kognitive Strategien** wie Planen, Fokussieren, Überwachen und Evaluieren entscheidend für den Erfolg beim Zuhören sind. Einige Möglichkeiten für die explizite Förderung von Zuhörstrategien sind nachstehend als Impulse für die eigene professionelle Praxis mit besonderem Fokus auf den Englischunterricht in der österreichischen Sekundarstufe I aufgelistet.

**Förderung des *bottom-up processing***

* Regen Sie Lernende dazu an, allgemeine, spezifische und detaillierte Informationen aus dem Hörtext herauszufiltern und zwischen diesen zu unterscheiden.
* Unterstützen Sie Lernende beim Dekodieren von Informationen durch Hinweise im Text selbst (z. B. das Entschlüsseln der Bedeutung eines unbekannten Wortes aus dem Kontext oder aus seiner Verwendung innerhalb eines Satzes).
* Ermutigen Sie Lernende, sprachliche Aspekte im Hörtext, z. B. Konnektoren (erstens, zweitens usw.) oder Zeitadverbien (gestern, später usw.), die auf die Abfolge von Ereignissen hinweisen, zu verwenden, um die Bedeutung des Textes zu erfassen.

Bei visuellen Texten: Fordern Sie Lernende auf, Besonderheiten wie Kamerawinkel oder Schnitttechnik als Grundlage für das Verstehen zu nutzen. (Council of Europe 2020, S. 60; Surkamp & Viebrock 2018, S. 90)

**Förderung des *top-down processing***

* Ermutigen Sie Ihre Lernenden, ihr Vorwissen zu aktivieren und ihre persönlichen Vorerfahrungen Aktivierung und Verwendung von Vorwissen unterstützen
* Lernende anregen, persönliche Erfahrungen zum Inhalt eines Hörtextes zu ergründen und Emotionen und Reaktionen zu artikulieren.
* Lernende anregen, Hypothesen zum Hörtext zu bilden, Vermutungen aufzustellen und etwaige Inhaltslücken zu füllen (Council of Europe 2020, S. 60; Surkamp & Viebrock 2018, S. 93)
* Lernende ermutigen, Stimmungen, Einstellungen und Sichtweisen der Sprechenden zu analysieren. (Council of Europe 2020, S. 52)
* Lernende anregen, zwischen den Zeilen zu hören, die sprachliche Situation zu berücksichtigen und Schlüsse zu ziehen

Passend zu den angeführten Aspekten des *bottom-up* und *top-down processing* finden sich im GeR (Council of Europe 2020, S. 60) für das Sprachniveau A2 und B1 weitere Deskriptoren zur Rezeptionsstrategie „Identifying cues and inferring (spoken, signed and written)“ (ibid.).

Im Folgenden werden nun zwei Ansätze vorgestellt, die sich vor allem mit der Stärkung der Dimension des *top-down processings* für tiefgründigeres Textverständnis beschäftigen:

## 5.1 Der Global-to-Detail Ansatz

In einer ähnlichen Form betont der *Global-to-Detail* Ansatz (Thaler 2012, S. 92) die Wichtigkeit eines schrittweisen Vorgehens zum Aufbau eines fundierten Textverständnisses. Durch eine Progression vom globalen hin zum detaillierten Verstehen auf Basis von Aufgabenstellungen mit zunehmender Komplexität sollen Lernende so strukturiert an den Text herangeführt werden. Somit können die einzelnen Schritte wie folgt skizziert werden:

Abbildung 5: Phasen des Global-to-Detail Ansatzes (Thaler 2012, S. 92)

## 5.2 Die pre-while-post Struktur

Vor dem Hintergrund eines handlungs- und aufgabenorientierten Unterrichts sowie der prozessorientierten Textrezeption wird dafür plädiert, Unterrichtsstunden und Lernsequenzen im Fremdsprachenunterricht in drei Phasen zu unterteilen, um ein tiefgründigeres Textverständnis und eine fundiertere Auseinandersetzung mit den Inhalten zu ermöglichen.

***Für den Bereich des Leseverstehens sei an dieser Stelle auf die ÖSZ Begleitbroschüre Enhancing Reading Skills – Lesekompetenz und Leseförderung im Englischunterricht (Kaiserseder, Göttlich & Lang 2024) verwiesen.***

Die nachstehenden Informationskästchen bietet Einblicke in die *pre-while-post* Struktur durch Verweis auf Zielen und möglichen Aufgabenstellungen (s. Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth 2014; Surkamp & Viebrock 2018, p. 101-103; Thaler 2012, S. 92 & 194):

***Pre-listening: Verstehen vorbereiten***

**Ziele**: Hinführen zum Thema, Interesse wecken, Motivation erzeugen/aufbauen, Vorwissen aktivieren, Persönliche Erfahrungen einbeziehen, Ziel und Kontext klären, Erwartungen an den Text besprechen, ev. Vorentlastung des Wortschatzes, Anknüpfen an Aktuelles

**Aktivitäten**: Spekulationen über den Text anstellen, Hypothesen aufstellen, Vorhersagen treffen, Fragen an den Text überlegen, Hintergrundinformationen sammeln, Individuelle (Internet)Recherche zum Thema, Wiederholung bestimmter sprachlicher Strukturen/Wortgruppen, Brainstorming, Mind map/concept map erstellen, Simulationsspiele, Arbeit mit Bild-/Videoimpulsen: Bilder beschreiben/besprechen (z.B. Stimmung, Situation), Filmausschnitte in die korrekte Reihenfolge bringen, einen Filmausschnitt ohne Ton ansehen und über Inhalt und Stimmung spekulieren

***While-listening: Verstehen strukturieren und unterstützen***

**Ziele**: Arbeiten am und mit dem Hörtext, Fördern strategischer Fertigkeiten, Erkennen und Organisieren von bestimmten Elementen, Verbindung zu Vorbereitungsaufgaben herstellen, Fokussieren auf das Thema, Aktive Auseinandersetzung mit dem Thema, Hypothesen/ Erwartungen überprüfen

**Aktivitäten**: Bilder ordnen, Eine Tabelle mit Informationen ausfüllen, Fragen beantworten, Überschriften für Teile des Hörtextes finden, Vokabeln anstreichen/markieren/recherchieren, Zusammenfassen & Stichworte schreiben, Lückentexte ausfüllen, *Global-to-detail approach*

***Post-listening: Verstehen sichern und vertiefen***

**Ziele**: Vertiefung des Themas (sprachlicher oder inhaltlicher Fokus), Vergleichen von Ergebnissen, Vertiefung der gewonnen Erkenntnisse, Reflexion der verwendeten Strategien, Verknüpfung mit anderen Themen und Aufgaben, kritische Reflexion über die Entwicklungen im Hörtext, Schlussfolgerungen über die Bedeutung des Textes treffen, *Follow-up* Aktivitäten (z.B. durch Integration weiterer Sprachaktivitäten)

**Aktivitäten**: Einen Titel/einen Antworttext verfassen, einen Brief/ein E-Mail als Reaktion schreiben, eine Rezension schreiben, eine Diskussion führen, eine Fortsetzung des Gehörten oder alternativen Handlungsstränge verfassen/aufnehmen, eine Broschüre bzw. einen Beitrag für eine Zeitschrift erstellen, eine Präsentation/einen Monolog halten, Grammatikalische Strukturen besprechen, Verknüpfungen mit anderen/neuen Themen herstellen, Rollenspiele auf Basis des Hörtextes anleiten, Weiterführende Recherchen zum Thema anstellen, den Hörtext in ein anderes Medium übertragen (z.B. ein Filmskript schreiben oder ein Bild zeichnen)

Wie dargestellt zielt der erste Teil der *pre-while-post* Struktur vor allem auf die **Vorbereitung** des Hörverstehens ab. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Aufgaben wie das Auflisten oder Diskutieren von Wörtern die **Dekodierungsfähigkeiten** der Lernenden beeinträchtigen und ein wortwörtliches Verstehen überfokussieren könnten, was vermieden werden sollte (Surkamp & Viebrock 2018, S. 97). Anhand geeigneter Aufgabenstellungen soll das **Vorwissen** der Lernenden aktiviert werden und ein **Bezug zu persönlichen Erfahrungen** und Lebenswelten hergestellt werden. Während des eigentlichen Zuhörens (*while*) wird der Fokus der Lernenden anhand von passenden Aufgabenstellungen und Anweisungen auf bestimmte Aspekte des Hörtextes gelenkt. Konkrete *task instructions* für diesen Hauptteil der Zuhöraufgabe sind beispielsweise:

***Listen to the story/dialogue/text and …***

*… answer the following questions.*

*… complete the table below.*

*… put the following statements in the correct order.*

*… state who says what.*

*… take notes on the emotions of the speakers.*

*… fill in the missing words / phrases.*

*... choose the corresponding picture.*

*… visualise its contents by drawing a picture.*

Die **Typologie** von Aufgabenstellungen nach Hadfield und Hadfield (1999) liefert eine Sammlung an möglichen Anweisungen, die sowohl auf eher kognitive Dimensionen des Zuhörens (z.B. Vervollständigen, Zuordnen, Reihen) oder eher auf kreativ-produktive Prozesse abzielen (z.B. Konstruieren, Raten, Handeln) sowie von (eher) offenen bis (eher) geschlossenen Aufgabenstellungen reichen (Bahns 2006, S. 129; Surkamp 2017, S. 130).

Es ist an dieser Stelle wichtig zu erwähnen, dass das laute Vorlesen unbekannter Texte die stille Aufnahme und Verarbeitung von Informationen erschweren und das gleichzeitige Hören und Lesen eines Textes die sensorischen Kanäle überlasten und zu Verarbeitungsproblemen führen kann (Surkamp & Viebrock 2018, S. 97).

In der *post*-Phase geht es schließlich darum, auf Basis des Gehörten und Verstandenem weiterzuarbeiten, was sich beispielsweise in **Verbindung** mit anderen Sprachfertigkeiten wie dem Sprechen (eine Diskussion führen) oder Schreiben (einen Antworttext verfassen) anbietet. In Bezug auf den TBLT-Ansatz kann in dieser Phase dann ein Fokus auf den **formalen Aspekten** von Sprache liegen. In diesem Zusammenhang sei auf die aufgabenorientierten Materialien der ÖSZ-Broschüre *Linguistische Kompetenzen in Englisch auf Niveau B1 vernetzt aufbauen und anwenden* (im Druck) verwiesen. Surkamp (2017, S. 129) unterteilt die möglichen **sprachlichen Reaktionen** auf den Hörtext in der Nachphase in rezeptive (z.B. Ankreuzaufgaben), reproduktive (z.B. Teile des Textes wiedergeben) und produktive (z.B. Verfassen einer Rezension) Aufgabenstellungen, wobei besonders in letzter Kategorie eine Vielzahl and kreativen Aufträgen möglich ist. Zu beachten ist jedoch, dass ein zu starker Fokus auf Textdetails und sprachliche Übungen kann die Lesemotivation hemmen und die individuelle Interpretation von Texten einschränken (Surkamp & Viebrock 2018, S. 97).

## 5.3 Herringbone-Technik

In Zusammenhang mit der erwähnten Möglichkeit des **Visualisierens** können Lernende neue Medien nutzen, um Informationen zu ordnen und Beziehungen zwischen Personen, Orten und Ereignissen darzustellen, beispielsweise durch Symbole, Diagramme oder *Mind Maps* (Hallet 2008, S. 155). Eine effektive Methode zur Analyse von Geschichten ist die *Herringbone*-Technik, bei der die W-Fragen – Wer? Was? Wann? Wo? Warum? – grafisch illustriert werden.

A tree with text on it

Description automatically generated

Abbildung 4: Die Herringbone-Technik (Surkamp & Viebrock 2018, S. 93)

Diese Visualisierung des Handlungsablaufs kann in der *post-Listening*-Phase eingesetzt werden, um das Hörverständnis zu überprüfen und zu beurteilen. Durch den Einsatz solcher visuellen **Hilfsmittel** wird das Verständnis der Lernenden vertieft und die Verarbeitung der Inhalte gefördert.

Wie in dieser Broschüre mehrfach aufgezeigt, hören wir also in einer Vielzahl an **Situationen** zu, woraus sich eine große Menge an potenziellem, authentischem Zuhörmaterial ergibt:

|  |  |
| --- | --- |
| **Situation** | **Zuhörmaterial** |
| *Listening to public announcements* | Durchsage von Informationen, Instruktionen, Anweisungen, Warnungen, Beschreibungen, etc. |
| *Listening to media* | Radio, (Kurz)filme, Fernsehen, Theaterproduktionen, Wetterberichte, Nachrichten, Podcasts, Geschichten, Aufnahmen, etc. |
| *Listening as a member of a live audience* | Theater, Vorträge, Reden, Seminare, Meetings, Interviews, Veranstaltungen etc. |
| *Overhearing conversations* | Dialoge und Gespräche in der Familie, Schule, Nachbarschaft, Arbeit, unter Freunden, etc. |

Tabelle 5: Hörtexte und Materialien (Council of Europe 2020; Surkamp & Viebrock 2018, S. 104; Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth 2004, S. 76)

Wie eine Vielzahl an Studien im Bereich der Fremdsprachendidaktik zeigen, erhöht die **Authentizität** von Material auch die Motivation für das Sprachenlernen, was gerade für die Zuhörkompetenz essentiell ist (z.B. Rahayu 2015). In Bezug auf die Materialauswahl ist es essentiell, dass die Lernenden einer Vielzahl an Sprechenden aus unterschiedlichen **Kontexten** begegnen (Surkamp & Viebrock 2018). Im echten Leben wird der Großteil der Schüler:innen in Ihren Klassen die englische Sprache vorwiegend als *lingua franca* verwenden (Jenkins et al. 2018), also als gemeinsame **Brückensprache** zwischen Personen, unter welchen mindestens eine nicht Englisch als L1 hat. Somit sollen Lernende schon frühzeitig an verschiedene Arten des Sprechens, der Akzente und Dialekte herangeführt werden, um **Diversität** als wertvoll zu betrachten und zu *intercultural speakers* heranzuwachsen (Byram 2021). Dies ist auch im **Lehrplan** entsprechend mitgedacht:

Der Einsatz audiovisueller und digitaler Medien sowie direkte Begegnungen mit *Native Speakers*und internationalen Sprecherinnen und Sprechern schaffen zusätzliche Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit authentischen Sprachvorbildern. (BMBWF 2023ab)

Neben dem großen Potenzial der digitalen Medien zum Einbeziehen von realen, authentischen Materialien und Gesprächssituationen und der Vielzahl an Möglichkeiten der Interaktion und Kollaboration, öffnen zuletzt auch KI und VR-basierte Ansätze neue Türen im Bereich des *listening* and *viewing*. Während klare Forschungsergebnisse noch ausstehen ist jedoch klar, dass das große Potenzial dieser digitalen und neuen Medienformen vor allem auch in der **Differenzierung** und **Individualisierung** von Lernen und Unterrichten besteht.

Die Förderung der Zuhörkompetenzen umfasst auch deren **Bewertung**, wobei Zuhören als die komplexeste der vier Sprachfertigkeiten gilt (vgl. Field, 2013). Aufgaben mit langen Antworten bewerten primär Textproduktion und kaum rezeptive Fähigkeiten. Insbesondere bei jüngeren Lernenden sollten Aktivitäten das Sprachverständnis prüfen, ohne umfangreiche Sprachproduktion zu verlangen. Thaler (2012, S. 163) unterscheidet geschlossene Formate (keine Antwortformulierung) von halboffenen (einwortige Antworten). Beispiele solcher Aufgaben sind:

* Multiple-Choice- oder Wahr-/Falsch-Aufgaben
* Aufgaben, die durch eine mechanische Handlung gelöst werden können, z. B. Änderungen oder Korrekturen in einem Bild vornehmen
* Total-Physical-Response-Aufgaben, wie „hören und zeichnen“, „hören und handeln“, „hören und zeigen“
* Zuordnungsaufgaben (Personen mit Äußerungen verbinden oder Teile eines Textes mit Überschriften)
* Ereignisfolgen in die richtige Reihenfolge bringen
* Abhaken auf einer Liste, was nach dem Anschauen eines Films gesehen und gehört wurde
* Die richtige Textzusammenfassung aus einer größeren Auswahl wählen
* Lückentexte ausfüllen
* Gesammelte Informationen in ein Raster eintragen (Buck 2010; Thaler 2012; Haß 2016)

# 6. Abschluss

Zusammenfassend lassen sich auf Basis der vorherigen Kapitel einige Anforderungen an Lehrpersonen ableiten, die besonders im Bereich der Förderung der Zuhörkompetenzen ihrer Lernenden im Englischunterricht relevant sind.

**Unter anderem sollten Lehrpersonen…**

… ihren Lernenden die Angst vor dem Nichtverstehen nehmen und verdeutlichen, dass nicht jedes einzelne Wort verstanden werden muss, um die Hauptaussage eines Hörtextes zu erfassen.

… Ziele und Aufgaben klar und verständlich, idealerweise multimedial kommunizieren.

… Lernenden helfen, den Kotext (sprachlicher Kontext), Kontext (z.B. Gesprächssituation), sprachliche Hinweise (internationale Wörter, Zahlen, Eigennamen, Präfixe, etc.) sowie visuelle Signale für das Textverständnis zu nutzen.

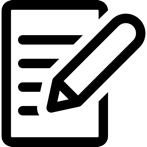
… zwischen Lesestilen und -absichten abwechseln und sowohl *top-down-* als auch *bottom-up*-Prozesse fördern.

… verschiedene Arten von Hörtexten und möglichst authentische Ressourcen verwenden, die für die Lernenden relevant und interessant sind, indem sie Verbindungen zu ihrer Erfahrungswelt herstellen können.

….eine Vielzahl von Aktivitäten zur Entwicklung der verschiedener Zuhörabsichten bereitstellen (z.B. Fokus auf Hauptaussagen, bestimmten Details oder detaillierten Informationen)

… Lerntechniken und -strategien einbinden, um effektives Zuhören zu ermöglichen und zu trainieren (*pre-while-post* Struktur, *global-to-detail approach*)

… professionelle Netzwerke und Gemeinschaften zum Austausch von Aufgaben/Methoden nutzen und die Qualität von Lehrbuchaktivitäten analysieren.

**Bitte beurteilen Sie nochmals Ihre Kompetenzen in Bezug auf die Förderung der Zuhörkompetenz Ihrer Lernenden. Hat sich etwas verändert?** (Newby et al. 2007, S. 25)

1. Ich kann Texte passend zu den Bedürfnissen, Interessen und  
   Sprachniveaus der Lernenden auswählen.
2. Ich kann verschiedene *pre-listening* Aktivitäten bieten, die Lernenden bei der Orientierung in bzw. Annäherung an einen Text helfen.
3. Ich kann Lernende dazu ermutigen, ihr (Vor)wissen und Erwartungen an einen Text während des Zuhörens zu verwenden.
4. Ich kann verschiedene Aktivitäten zum Üben und Entwickeln von Zuhörstrategien (z.B. Globalverstehen oder Verstehen von spezifischen Informationen) erstellen oder auswählen.
5. Ich kann verschiedene Aktivitäten zum Erkennen und Interpretieren von typischen Eigenschaften gesprochener Sprache (z.B. Tonlage, Intonation, Redestil) erstellen oder auswählen.
6. Ich kann Lernenden helfen, Strategien zum Umgang mit typische Eigenschaften gesprochener Sprache (z.B. Hintergrundgeräusche, Redundanz) anzuwenden.
7. Ich kann Lernenden helfen, Strategien im Umfang mit schwierigen oder unbekannten Vokabeln anzuwenden.

**Bitte lesen Sie die folgenden Fragen als Abrundung dieser Broschüre durch und beantworten Sie diese entweder schriftlich/mündlich oder gedanklich**.

* Welche zentralen Aspekte nehmen Sie für sich und Ihre Unterrichtspraxis mit?
* Welche Fragen sind trotz dieser Broschüre noch für Sie offengeblieben?
* Welche weiteren Inputs und/oder konkreten Hilfestellungen würden Sie sich noch wünschen?

1. **Literatur**

Alter, G. (2014). Lesen und Leseverstehen. In C. Lütge (Hrsg.), *Englisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 64-83). Cornelsen.

Asher, J. (1965). The strategy of total physical response: An application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics*, 3, 291-300.

Asher, J. (1972). Children’s first language as a model for second language learning. *Modern Language Journal,* 56, 133-139.

Bachinger, A., Krelle, M., Engelbert-Kocher, M., & Eichhorn, G. von. (2022). Zuhörkompetenzen messen. Ergebnisse der Bildungsstandard-Pilotierung in der 4. Schulstufe. https://doi.org/10.25656/01:24603

Bahns, J. (2006). H. Hält die Praxis, was die Theorie verspricht? In: U. Jung (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 125–132.

Baker, C. 2011, *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 5th edn., Multilingual Matters, Clevedon, England.

Behrens, U. (2010). Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung. https://doi.org/10.25656/01:3229

Behrens, Ulrike, & Krelle, Michael. (2019). Hörverstehen - Ein Forschungsüberblick. https://doi.org/10.25656/01:17208

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2023a). Bundesrecht konsolidiert: Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. Tagesaktuelle Fassung. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40264237/NOR40264237.pdf>

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2023b). Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen. Tagesaktuelle Fassung. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%c3%a4ne%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2001.10.2024.pdf>

Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge University Press.

Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (2nd edition). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800410251

Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume.*

Decke-Cornill, H., & Küster, L. (2015). *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Narr.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford applied linguistics. Oxford University Press.

Field, Jo. (2013). Cognitive validity. In *Examining Listening* (1st Aufl., S. 77–151). Cambridge University Press.

Grimm, N., Meyer, M. & Volkmann, L. (2015): *Teaching English.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

J. Hadfield/C. Hadfield: Simple Listening Activities. Oxford 1999.

Hallet, Wolfgang (2008): »Literarisches Verstehen und Kognition. Mentale Modelle und Visualisierungsaufgaben im Literaturunterricht«. In: Bosenius, Petra/ Rohde, Andreas/Wolff, Martina (eds.): *Verstehen und Verständigung*. Trier, 137–170.

Hallet, W. (2011). *Lernen fördern. Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I.* Klett/Kallmeyer.

Hallet, W. (2016). Fokus: Texte - Medien - Literatur - Kultur. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Eds.), UTB: Vol. 8043. *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., pp. 39–43). A. Francke Verlag.

Haß, Frank (Hg.) (2016/2017): *Fachdidaktik Englisch. Tradition – Innovation – Praxis.* Stuttgart: Klett.

Hedge, T. (2000): *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford.

Horak, A.; Nezbeda, M.; Schober, M. & Weitensfeld, D. (2011): Aufbau von Sprechkompetenzen in der Sekundarstufe I. ÖSZ Praxisreihe 16. Graz: ÖSZ.

Horak, A., Moser, W., Nezbeda, M., Schober, M., & Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. (2010). Sprachkompetenzaufbau in österreichischen Lehrwerken für Englisch, 5.-8. Schulstufe [Bildungsstandards - für höchste Qualität an Österreichs Schulen]. Graz ÖSZ.

Inama, A. (2017). *El método Respuesta Física Total (TPR-Total Physical Response) y su repercusión sobre la ansiedad y el gozo en la clase de una lengua extranjera: un estudio cuasi-experimental en una ‘AHS’ y una ‘NMS’ en Austria.* Diplomarbeit, Universität Innsbruck.

Jenkins, J., Dewey, M., & Baker, W. (Eds.). (2018). Routledge handbooks in applied linguistics. The Routledge handbook of English as a lingua franca. Routledge Taylor & Francis Group.

Kaiserseder, J., Göttlich, A. & Lang, N. (2024). *Enhancing English Reading Skills. Lesekompetenz und -förderung im Englischunterricht*. Graz: ÖSZ.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1986). Sprache der Nähe. Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch 36, 15-43.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (2011). *Gesprochene Sprache in der Romania Französisch, Italienisch, Spanisch.* 2. Aufl. De Gruyter.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

Krashen, S. (1998). TPR: Still a very good idea. *Novelty* 5/4. 82-85.

Kulmhofer-Bommer, A., Winter, S. & Illetschko, M.: *Englisch (Rezeptive Fertigkeiten) in der iKMPLUS im Detail. Konstrukt und Kompetenzmodell. Sekundarstufe*. IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. https://www.iqs.gv.at/\_Resources/Persistent/1450b45f1e9b2083203f038a21dce00a30ebad5d/iKMPLUS\_Kurzkonstrukt\_Englisch\_SEK.pdf

Lehmann, A. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in Bewegung : Auswirkungen von Total Physical Response auf die Lernbereitschaft in der Übergangsstufe.* Diplomarbeit, Universität Innsbruck.

Michler, C., & Reimann, D. (2019). *Fachdidaktik Italienisch: Eine Einführung*. Narr*.*

Müller-Hartmann, A. & Schocker-v. Ditfurth, M. (2014). *Introduction to English Language Teaching.* Klett.

Nold, G., & Rossa, H. (2017). *Hörsehverstehen*. In: Tesch, B. von Hammerstein, X., Stanat, P. & Henning, R. (Hrsg.), 100-119.

Rahayu, Y. (2015), „The Use of Authentic Materials in Enhancing Students’ Listening Comprehension“, *Journal of English Education Program (JEEP*) 2(2).

Rossa, H. & Meißner, C. (2017): *Hörverstehen*. In: Tesch, B. von Hammerstein, X., Stanat, P. & Henning, R. (Hrsg.), 84-99.

Rost, M. (2016). *Teaching and Researching Listening* (3. Aufl.). Routledge.

Surkamp, C. (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2nd ed.). SpringerLink Bücher. J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04474-7

Surkamp, C. & Viebrock, B. (2018): *Teaching English as a Foreign Language*. J.B. Metzler.

Thaler, Engelbert (2012*): Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessung in Schulen* (pp. 17–31). Beltz.

1. [↑](#footnote-ref-1)