

# Ergänzungsvorschläge für Hörverstehensübungen in deutschen Lehrwerken im universitären DaF-Unterricht in Japan

*Katrin Niewalda, Maria Gabriela Schmidt und Shinichi Sakamoto*

## ► Zusammenfassung

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, welche Bereiche (Hörstile, Übungstypen und Hörstrategien) die Übungen zum Hörverstehen in ausgewählten deutschsprachigen Lehrwerken (A1 GER) abdecken und welche länderspezifischen Anforderungen (hier Japan) sich für das Hörverstehen identifizieren lassen. Die Analyse ergab, dass es angebracht ist, sich nicht nur auf die in den Lehrwerken angebotenen Übungen zu verlassen, sondern Ergänzungsaufgaben anzubieten, um Schwachpunkte nicht-zielgruppenbezogener Lehrwerke auszugleichen.

## 1. Einleitung

Ausgangspunkt für die Vermittlung von Hörverstehenskompetenz dürfte für viele Lehrende das Lehrwerk sein, das sie in ihrem Kurs benutzen. Lehrwerke stehen häufig mit den Vorgaben des Lehrplans in Zusammenhang, präzisieren die Auswahl der Lehrstoffe wie Themen, Inhalte und Fertigkeiten und regeln somit die Lernprogression, weshalb das Lehrwerk – obwohl natürlich die Auswahl der Unterrichtsziele der Lehrperson obliegt – in vielen Fällen als der »heimliche Lehrplan« des Unterrichts gelten kann (Neuner 2007: 400). Auch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an japanischen Universitäten spielen Lehrwerke eine tragende Rolle: In einer von der »Japanischen Gesellschaft für Germanistik« (JGG) durchgeführten Umfrage gaben 91 % der Lehrenden an, ein im Handel erhältliches Lehrwerk zu nutzen (JGG 2015: 21). Obwohl mit

88,6 % die Mehrheit der Lehrenden in Japan produzierte Lehrwerke einsetzt, gibt es auch Lehrende bzw. Fachbereiche, die sich für einsprachige in Deutschland produzierte Lehrwerke entscheiden. Beide Arten haben Vor- und Nachteile, die die Lehrenden bei der Planung ihres Unterrichts berücksichtigen müssen. Im vorliegenden Aufsatz werden ausschließlich in Deutschland produzierte Lehrwerke in Bezug auf ihren Einsatz im japanischen universitären DaF-Kontext analysiert und betrachtet. Da diese Lehrwerke von vornehmerein nicht für bestimmte nationale Zielgruppen vorgesehen sind, ist es eine wichtige Aufgabe der Lehrkraft, Ergänzungen zum Lehrwerk vorzunehmen und es an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Der Beitrag soll deshalb dazu anregen, bewusster mit Hörverständensaufgaben umzugehen, sie den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend zu adaptieren und Schwachpunkte, die insbesondere nicht zielgruppenbezogene Lehrwerke zwangsläufig aufweisen, auszugleichen.

Die Analyse, die im Folgenden vorgestellt wird, bezieht sich auf das Übungsangebot zum Fertigkeitsbereich Hörverständen in den DaF-Lehrwerken *Tangram*, *Menschen* und *studio 21*. Alle drei Lehrwerke werden zur Zeit in Japan an verschiedenen Institutionen und Universitäten sowie von den Autorinnen und Autoren in Deutschkursen eingesetzt. Nach einem Blick auf Hörverständen im Fremdsprachenunterricht sowie dessen Vermittlung wird dargestellt, auf welche Herausforderungen nicht nur japanische Lernende bei Hörverständensaufgaben stoßen. Es folgt ein Kapitel zur Lehrwerkanalyse, in dem die Übungstypen der Hörübungen, Hörstile und die Umsetzung von Strategien in den Lehrwerken detailliert analysiert werden. Die AutorInnen machen auf Grundlage dieser Analyse konkrete Vorschläge für verschiedene Aspekte, die ihren Beobachtungen nach in den Lehrwerken nicht ausreichend beachtet und trainiert werden. Diese beziehen sich insbesondere auf die Diskriminierung von Lauten, den Rhythmus, auf inhaltliche Aspekte und Hörstrategien.

## 2. Hörverständen im Fremdsprachenunterricht

### 2.1 Definition

Beim Hörverständen laufen aufsteigende (bottom-up) und absteigende (top-down) Operationen parallel ab. Im Fall aufsteigender Prozesse werden lexikalische, phonologisch-prosodische und morpho-syntaktische Signale verarbeitet. Bei absteigenden Prozessen hingegen wird das Sprach- und Weltwissen aktiviert. Hörverständen ist somit »ein aktiver und konstruktiver Prozess der Bedeutungskonstitution, bei dem Text(daten) und Hörer(wissen) interagieren« (Stahl 2010: 119). Auch Grimm und Gutenberg (2013: 122) betonen beim Hörverständen den Interpretationsprozess:

»Wesentlich ist die Tatsache, dass der Gesamtprozess von der auditiven Perzeption des Sprechschalls in einem subjektiven Verarbeitungsprozess (teils intentional, teils nicht-intentional gesteuert) zur subjektiven (Re)Konstruktion eines Sinnes führt, der zwar bezogen ist auf den intendierten Sinn des Sprechers und das tatsächlich Geäußerte, aber dennoch Produkt der Hörerinterpretation bleibt. Diesen Prozess nennen wir ‚Hörverstehen‘. Dabei ist wichtig, [...] dass dieser Interpretationsprozess nicht erst nach vollständiger auditiver Perzeption, sondern mit Beginn des Hörens schon einsetzt und darum als ein spiralförmiger Prozess von Verstehen – Antizipieren – Verstehen – Antizipation korrigieren – Verstehen usw. gesehen werden muss.«

Der Prozess des Hörverstehens wird durch interne und externe Faktoren beeinflusst (vgl. Stahl 2010: 119). Interne Faktoren beziehen sich auf den Hörenden. Dazu gehören Gedächtnisleistung, der Einsatz von Strategien, Vorwissen sowie affektive Faktoren, die sowohl positiv als auch negativ auf das Hörverstehen einwirken können. Zu den externen Faktoren werden Merkmale des Sprechenden, des Textes und der Hörumgebung gezählt (vgl. Stahl 2010: 119). In Abschnitt 3.2 wird noch genauer auf Merkmale insbesondere japanischer Lernender eingegangen.

## 2.2 Vermittlung von Hörverstehen und Klassifizierung von Übungstypen

Bei der Vermittlung von Hörverstehen werden zwei didaktisch-methodische Ansätze unterschieden (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2010: 80): Modulare Übungsansätze konzentrieren sich auf Teilprozesse, um die Gesamtkompetenz zu erhöhen; holistische Übungsansätze zielen darauf ab, Hörverstehen ganzheitlich zu vermitteln. Obwohl die Bedeutung des Hörverstehens mittlerweile anerkannt ist, wird der systematische Aufbau der Hörverstehenskompetenz in vielen Fällen noch immer nicht umgesetzt. Field (2008: 1) stellt fest, dass die Hörverstehenskompetenz von Lernenden oft nicht evaluiert wird – es werden weder Selbst-evaluationen noch Evaluationen durch Lehrkräfte durchgeführt – und somit die Probleme v. a. schwächerer Lernender unerkannt bleiben. Auch die Vermittlungsmethoden werden nach Field (2008: 1) im Bereich Hören zu wenig hinterfragt und erforscht. Problematisch ist, dass noch immer ergebnisorientierte Ansätze dominieren, wohingegen aktuelle Forschungen prozessorientierte Vermittlungsansätze befürworten (Field 2008; Vandergrift/Goh 2012). In Abschnitt 4. ist dies an den Übungstypen, die in den analysierten Lehrwerken dominieren, abzulesen: Der Großteil der Übungen dient der Überprüfung und fördert weniger das Verständnis des jeweiligen Hörtextes.

Hörverstehensaufgaben werden nach den Kategorien Abfolge bzw. Phase, Komponenten des Hörverstehens und der Verstehensebenen klassifiziert (vgl. Honnef-Becker 1996: 59 ff.). Die Aufgabensequenzierung nach dem Muster »vor/nach dem Hören sowie während des Hörens« (vgl. Jenkins 2010: 119) wird

jedoch vermehrt kritisch gesehen (Rösler/Würffel 2014: 109). Bemängelt wird vor allem, dass die Einteilung in die verschiedenen Phasen nichts über die Zielsetzung der jeweiligen Aufgabe aussagt, obwohl gerade diese für die Lehrenden zentral ist. Zudem entsprechen Aufgaben, die der Phase »während des Hörens« zugeordnet sind, oft nicht genau dieser Phase, sondern können erst nach dem Hören bearbeitet werden. Zugleich fehlen kommunikative Aufgaben, die weiterführende Aktivitäten anbieten und so an das zuvor Gehörte anschließen.

Die Komponententypologie geht von der Komplexität des Hörverstehensprozesses aus, bei dem auditive, semantische, syntaktische, pragmatische und kognitive Aspekte eine Rolle spielen. Folglich müssen Übungen angeboten werden, die sämtliche Aspekte fördern. Allerdings werden nicht alle Bereiche gleich intensiv berücksichtigt; Honnef-Becker (1996: 62) sieht eine Schwerpunktbildung bei Übungen zur semantischen und syntaktischen Komponente. Die Ebenentypologie beschreibt vier Hierarchiestufen (Wiedererkennen – Verstehen – analytisches Verstehen – Evaluation), auf denen Verstehen sich vollzieht. Die Höraufgaben werden den jeweiligen Ebenen zugeordnet. Gerade in Lehrwerken für die Grundstufe nehmen Übungen zum »Wiedererkennen« und »Verstehen« viel Raum ein. Aufgaben zum analytischen Verstehen – wozu auch das Erkennen von Intentionen und Einstellungen gehören – und Aufgaben zur Evaluation, z. B. die Bewertung und die Diskussion über das Gehörte, sind sowohl in Lehrwerken für Anfänger als auch in Lehrwerken für Fortgeschrittene weniger präsent (vgl. Honnef-Becker 1996: 64). Das gilt nach Einschätzung der Autorinnen und Autoren auch noch heute, wobei hervorzuheben ist, dass das Lehrwerk *Aussichten* (Klett) gerade diese Aspekte zu berücksichtigen sucht (vgl. Reinke 2015).

### 3. Herausforderungen bei Hörverstehensaufgaben

Die didaktische Umsetzung von Hörverstehensaufgaben obliegt der Lehrkraft. Sie »sollte die HerkunftsSprache(n) und -kultur(en) der Lernenden kennen, um typische erstsprachbedingte Interferenzen vorhersehen und darauf gezielt reagieren zu können« (Grimm/Gutenberg 2013: 125). Aufgrund der Flüchtigkeit des Sprechens sind Hörübungen für die Lernenden in der Regel mit Stress verbunden. Auch deshalb sollten Höraufgaben begleiten, vorbereiten und so eine Hilfestellung geben, um Bedeutung und Verstehen aufzubauen zu können. Somit wird verhindert, dass Lernende enttäuscht aufgeben, wenn ihnen das Gehörte nicht ins Ohr geht und keinen Sinn ergibt. Im folgenden Abschnitt werden Herausforderungen allgemeiner Art dargestellt, auf die Herausforderungen speziell für japanische Lernende folgen.

### 3.1 Herausforderungen allgemein

Hörverstehen gehört in den Bereich des Sprachverständens als komplexe mentale Verarbeitung von auditiven Signalen. Es ist daher in der Phonetik angesiedelt, hat jedoch Beziehungen zu zahlreichen Fachrichtungen: Psycho-linguistik, Neurolinguistik, Kognitionsforschung u. a. Ein sehr wichtiges Ergebnis der Psycholinguistik ist, dass die Wahrnehmung von gesprochener Sprache den phonologischen Strukturen der Muttersprache folgt. Dies ist durch Studien mit verschiedenen Sprachpaaren bestens belegt für die Segmentationierung des Sprechkontinuums bis hin zur Wortstruktur (Cutler/Kim/Otake 2007). Sowohl die rhythmische Sprachstruktur wie auch die Wortsegmentierung sind sprachspezifisch, was auch die Erklärung dafür liefert, weshalb die Sprachsegmentierung in einer Sprache, die nicht die Muttersprache ist, Schwierigkeiten bereitet. Hörende tendieren dazu, ihre L1-Hörstrategien auf die L2 oder L3 anzuwenden. Diese Segmentierungsstrategien von L1 können sich jedoch für L2 oder L3 als kontraproduktiv erweisen. Französische Muttersprachler verwenden beispielsweise für Englisch ein silbisches Verfahren und japanische Muttersprachler wenden eine morische Segmentierung für Französisch, Spanisch oder Englisch an. Dies gilt auch noch nach Erreichen eines sehr hohen Sprachniveaus in der Zielsprache (vgl. Cutler/Kim/Otake 2007: 106).

Bezogen auf die Sprachproduktion der deutschen Sprache sind folgende drei Punkte zur Verständnissicherung beim Sprechen und Hören besonders wichtig: Länge und Kürze der Vokale, Wortakzente und Satzschlussmelodie (Hirschfeld/Kakinuma/Niikura 2015; Féry/Herbst 2004). Diese ergeben für die deutsche Sprache eine starke rhythmische, bidirektionale sprachliche Tonbewegung sowohl horizontal wie eine Ziehharmonika (langes *e* wie in *Weg* und kurzes *e* wie in *weg*, also bedeutungsdifferenzierend), als auch vertikal, ähnlich einer wellenartigen Auf- und Ab-Bewegung. Der Wortakzent ist strukturierend und kann bedeutungsunterscheidend sein ('übersetzen vs. über'setzen'). Außerdem ist ein starker Tonabfall am Satzende, der den Sprecherwechsel signalisiert, charakteristisch. Diese genannten Faktoren stellen auch Deutschlernende mit europäischen Muttersprachen wie Spanisch oder Polnisch vor große Herausforderungen. Ein weiterer Punkt ist der Umgang mit absteigenden (top-down) und aufsteigenden (bottom-up) Prozessen. Während Muttersprachler automatisch entscheiden, wie sie hören, müssen Fremdsprachenlernende bewusst lernen, wie sie – je nach Hörziel – die eine oder andere Art des Hörens nutzen, um ihr Hörziel am besten zu erreichen (Vandergrift 2004: 4). Problematisch ist dabei, dass insbesondere Anfänger nur wenig Sprachwissen zur Verfügung haben. Im folgenden Kapitel wird dies in Bezug auf japanische Sprachlernende näher erläutert.

### 3.2 Herausforderungen für japanische Deutschlernende

Zum Bereich der kontrastiven Phonetik für das Sprachenpaar Deutsch–Japanisch gibt es zahlreiche Forschungen, die sich mit der Seite der Lautproduktion beschäftigen (z. B. Albrecht/Hirschfeld/Kakinuma 2000, Ikoma 2007; Hirschfeld/Kakinuma/Niikura 2015; Niikura 2014). Für das Hörverstehen der deutschen Sprache lassen sich einige der Ergebnisse in analoger Übertragung anwenden. Der Wortakzent und das Satzintonationsmuster (die Satzmelodie) sind sehr wichtig für die Segmentierung und Wiedererkennung der Sprech- bzw. Höreinheiten. Die stark am Ende ansteigende und abfallende Stimme zeigt im Deutschen das Satzende an und ermöglicht den Sprecherwechsel (turn-taking). Beim Hören signalisiert es das Ende der Sprecheinheit. Beim Lesen helfen u. a. die Satzzeichen; für das Hören müssten jedoch entsprechende Erklärungen und Übungen angeboten werden.

Die Lernenden wenden beim Hörverstehen die Kombination von aufsteigenden (bottom-up) und absteigenden (top-down) Operationen parallel an, wobei sich insbesondere Lernende mit geringeren Sprachkenntnissen auf den aufsteigenden Hörprozess verlassen (vgl. Field 2008: 132–137). Beim Hörverständnis von solchen Lernenden spielen vor allem Phonem und Wort eine wichtige Rolle (vgl. Goh 2000). Eine japanische Lernende (A2) notiert in ihrem Unterrichtstagebuch (vgl. Schmidt 2006) nach einer Hörübung: »Hören-test ist für mich zu schnell. Ich weiß nicht viele Wörter, also es ist schwierig, Gespräch zu hören. Ich muss mehr Wörter studieren.« Die Selbstreflektion der Lernenden gibt einen Hinweis auf die verwendete Strategie: Japanische Lernende haben in Bezug auf die oben genannten Verstehensstrategien die Tendenz, sich beim Hören dauerhaft auf einzelne Wörter zu konzentrieren und die Bedeutungen davon aufzubauen, d. h. mit der aufsteigenden (bottom-up) Operation. Diese Methode kann zur Folge haben, dass das Kurzzeitgedächtnis, das Phoneme, Texte und Bedeutungen verarbeitet, überlastet ist und das Verstehen daher nicht gelingt (vgl. Miyake 1995; Tamai 2005). Im japanischen Lernkontext und Alltag spielt das Schriftbild eine besonders wichtige Rolle, so dass das Hören ohne visuelle Hilfe eine besondere Anforderung darstellt, weil man nicht mehr auf das zurückgreifen kann, was man beim Hören verpasst hat. Japanische Lernende können die Laute in den Hörtexten zwar wahrnehmen, haben aber oft Schwierigkeiten, die Bedeutung zu erfassen (vgl. Tomita/Oguri/Kawauchi 2011: 78). Das Hörtraining sollte dafür differenziert an das Lernniveau angepasst werden, damit die Interpretation des Gehörten gelingt (vgl. Field 2008: 136). Um diese Situation zu bewältigen, kann eine Auswahl an Methoden für das Hörtraining sinnvoll sein, insbesondere Strategien für das Hören, z. B. Vorentlastung des Wortschatzes (Assoziogramme der wichtigsten Stichwörter), oder die Bildung von Hypothesen über den Inhalt oder Sicherung des Gehörten mit dem Partner bzw. der Partnerin. Wie das Sprechen (produktive

Phonetik) mit dem Hören (rezeptive Phonetik) zusammenwirkt und ob es beim Aufbau einer Hörverstehenskompetenz beteiligt ist, wird in der einschlägigen Literatur nicht hinreichend diskutiert. Deshalb kann man zwar feststellen, dass dem Thema Phonetik im DaF-Unterricht mehr Aufmerksamkeit zukommt, jedoch wird bei in Japan produzierten Lehrwerken dieses Thema vernachlässigt und bleibt auch im Unterricht wegen Zeitmangels häufig unberücksichtigt. Zu dieser Ansicht kommen Hirschfeld, Kakinuma und Niikura (2015: 73) aufgrund ihrer langjährigen Forschungskooperation bei der Evaluation von Lernenden. Es gibt jedoch keinen Aufschluss darüber, ob und wie die deutschen Laute, die nicht im japanischen phonologischen System vorhanden sind, bei japanischen Lernenden wahrgenommen werden und ob und wie die prosodischen Eigenschaften zum Hörverstehen beitragen können.

Die phonetischen Besonderheiten für japanische Lernende, die für die produktive Phonetik beschrieben wurden, müssen deshalb hier – solange keine detaillierten Erkenntnisse vorliegen – als kritisch in den Blickpunkt der Betrachtung gerückt werden. Albrecht und Lausch (2004: 10 ff.) nennen unter »Hinweise für den Unterricht« Folgendes: Bei der Intonation ist der Melodieverlauf im Allgemeinen zu flach; besonders die terminale Melodie fällt zu spät. Bei Vokalen bereiten die Vokalqualität und -quantität große Schwierigkeiten, besonders [e:] – [ɛ], [o:] – [ɔ], ebenso schwierig ist der Reduktionsvokal [ə], den die japanische Sprache nicht kennt, sowie die Konsonanten [r] und [l] können nicht gut differenziert werden, sie werden häufig verwechselt. Weitere detaillierte Angaben von Lehrenden sind: Wortakzentuierung, Melodie, Rhythmus, die Repräsentation der Buchstaben <f> und <v>, Konsonantenverbindungen, Auslautkonsonanten, Fortis-Lenis-Konsonanten, Auslautverhärtung usw. (vgl. Hirschfeld/Kakinuma/Niikura 2015: 79; Schmidt 2015: 145).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Hinblick auf die Strategien die Vorentlastung des Wortschatzes für japanische Studierende besonders wichtig ist, weil sie aufsteigende Verstehensstrategien bevorzugen. Entscheidend sind für die Verständnissicherung beim Sprechen die silbische Struktur des Deutschen gegenüber der Mora-Struktur im Japanischen, kurze und lange Vokale, die Wort- und Satzintonation sowie unter anderem die Laute [r] und [l]. Diese Aspekte wurden zwar für das Sprechen in dieser Weise beschrieben, sind jedoch ebenso für das Hören anzunehmen.

#### 4. Analyse ausgewählter Lehrwerke

Die Frage, welche Lehrwerke Lehrende speziell im japanischen Kontext zur Förderung des Hörverstehens einsetzen, kann aufgrund fehlender empirischer Untersuchungen nicht beantwortet werden. Slivenskys (1996) Forschung über den

Einsatz von Lehrwerken im japanischen universitären DaF-Unterricht ist bislang die einzige größere Untersuchung in diesem Bereich. Slivensky (1996: 132) weist auf den »weißen Fleck« der Lehrwerkforschung hin, die ihren Recherchen zufolge die Lernerperspektive darstellt. Die Autorinnen und Autoren stellen jedoch fest, dass auch die Perspektive der Lehrenden, insbesondere in Bezug auf einzelne Lehrwerke, bisher nicht ausreichend erforscht worden ist. So finden sich keine Informationen, mit Hilfe welcher Übungen und Aufgaben Lehrende – mit oder ohne Lehrwerk – das Hörverstehen ihrer Lernenden fördern. Da viele Lehrende – 91 % (JGG 2015: 21) – jedoch mit einem kurstragenden Lehrwerk arbeiten, ist davon auszugehen, dass sie auf das Angebot zurückgreifen, das sie in ihrem jeweiligen Kursbuch vorfinden. Zwar entscheidet sich der Großteil der Lehrenden (88,6 %) für in Japan erschienene Lehrwerke, jedoch spielen auch Lehrwerke aus deutschsprachigen Ländern eine Rolle (11,4 %) (JGG 2015: 21). Dies kommt in einer anderen Umfrage zur Phonetik, Phonologie und Katakana im DaF-Unterricht in Japan zum Ausdruck. Darin erklärten die meisten Lehrenden, dass sie die Audiomedien zu den Lehrwerken zwar regelmäßig einsetzen, dabei jedoch auf Besonderheiten der Aussprache bzw. des Hörens nur in geringem Umfang eingehen (vgl. Schmidt 2015: 145 ff.).

In diesem Kapitel werden exemplarisch Lehrwerke aus deutschsprachigen Ländern analysiert und anhand dieser gezeigt, welche Übungstypen und Hörstile vorhanden sind. Auch auf die Strategievermittlung im Kontext von Lehrwerken gehen die Autorinnen und Autoren ein. Die hier zur Analyse herangezogenen DaF-Lehrwerke sind für die im laufenden Studienjahr 2015 an Universitäten in Japan unter den deutschsprachigen eingesetzten Lehrwerken repräsentativ. Somit ist die Analyse für andere Lehrende, die das entsprechende Lehrwerk im Unterricht verwenden, ebenso sinnvoll. Und sie kann darüber hinaus dazu anregen, in ähnlicher Weise wie hier beschrieben mit weiteren Lehrwerken zu verfahren.

#### 4.1 Grundsätzliches zum Vorgehen und zur Auswahl der Lehrwerke

Lehrwerksanalysen können nach differenzierten Kriterienkatalogen (Mannheimer Gutachten, vgl. Engel/Krumm/Wierlacher 1977; Kast/Neuner 1994) oder global durchgeführt werden. Es wird empfohlen, beide Vorgehensweisen miteinander zu verbinden, um die positiven und negativen Aspekte von Lehrwerken am besten zu erkennen (von der Handt 2010: 189). Die fachdidaktische Perspektive ist außerdem durch die Perspektive der Lehrenden bzw. Lernenden zu ergänzen (von der Handt 2010: 189).

Die sogenannten »Fragen ans Lehrwerk«, die Kast (1994: 42–46) in Bezug auf das Hören stellt, beziehen sich auf (1) die Unterscheidung zwischen direkter face-to-face-Kommunikation und interaktionsloser, indirekter Kommunikation; (2) auf Hörsituationen (spontan / nicht spontan, authentisch / nicht authentisch); (3) auf

Strategien, die den Lernenden helfen, den Hörtext zu erschließen; (4) auf Übungen in den Bereichen Hördiskrimination, Semantisierung, Textstrukturierung, Situations- und Intentionsbestimmung sowie Sprachwissen.

Auf den ersten Blick ähneln sich die deutschsprachigen DaF-Lehrwerke auf der Niveaustufe A1 des GER. Bei einer genaueren Untersuchung zeigen sich jedoch Unterschiede. Diese beziehen sich auf die zur Verfügung gestellten Audio- und sonstigen Materialien, die Übungen sowie Übungsformen und auch auf die Didaktisierung. Die Höraufgaben der Lehrwerke werden deshalb zunächst global (Abschnitt 4.2) analysiert, worauf eine Detailanalyse (Abschnitt 4.3) folgt, in der folgende Analysekategorien unterschieden werden: Übungstypen, Hörstile sowie Strategien. Die Kriterien lehnen sich an die erwähnten »Fragen ans Lehrwerk« an und stellen zentrale Aspekte im Rahmen fremdsprachlichen Hörverstehens dar.

## 4.2 Globalanalyse der Lehrwerke

*Tangram aktuell 1 A1* (Dallapiazza/von Jan/Schönherr; Hueber 2004)

*Tangram aktuell* ist eine Lehrbuchserie von A1 bis B1 nach dem GER, die jeweils im Kursbuch und im Arbeitsbuch verschiedene Hörübungen (mit CD) enthält, die den Lernenden »lebendige und authentische Alltagssprache« (Dallapiazza/von Jan/Schönherr 2004: III) vermitteln sollen. Daher spielen einige Merkmale wie Geräusche und Stimmen im Hintergrund, Musik und sogar Sprechweise des Sprechers eine große Rolle, um den Kontext und die Situationen des Hörtextes zu interpretieren. In den Kapiteln »Der Ton macht die Musik« der jeweiligen Lektionen wird das Höctraining im Kursbuch musikalisch. Lieder, Raps und Reime (Dallapiazza et al. 2004: III) werden mit Lernaktivitäten Hören und Mitsprechen oder Mitsingen durchgeführt, damit die Lernenden die Melodie und Rhythmisität implizit erwerben können. Darüber hinaus sind im Arbeitsbuch Übungen zur Phonetik integriert, welche die Aufgaben und Übungen im Kursbuch ergänzen. Interessant ist, dass in den Kapiteln »Zwischen den Zeilen« einige Ausdrücke eingeführt werden, bei denen es um die emotionale Wirkung beim Sprechen geht.

*studio 21 A1* (Funk/Kuhn; Cornelsen 2013)

Das Lehrbuch *studio 21 A1* stellt den Lernenden als Hörmaterialien eine DVD zur Verfügung, die zum Lehrbuch gehört. Diese DVD enthält die Hörtexte zu dem Übungsteil der jeweiligen Lektion sowie verschiedene Videosequenzen und andere Übungen. Die Hörtexte zum Lehrbuchteil sind auf einer gesonderten Audio-CD enthalten. Das dem Lehrbuch mitgegebene Audiomaterial für Hörübungen ist insgesamt umfangreich und vielfältig. Der Einstieg in die Lektion ist in der Regel eine visuelle-auditive Übung zum Wortschatz bzw. zur Situation, häufig in Kombination mit Übungen zur Semantisierung (z. B. Assoziogramme, Schattensprechen).

*Menschen A1* (Evans/Pude/Specht; Hueber 2012)

*Menschen* ist ein handlungsorientiertes Lehrwerk, das wahlweise in drei oder sechs Bänden bis zum Sprachniveau B1 führt. Jede Stufe umfasst acht Module mit je drei Lektionen. Die integrierte Lerner-DVD-ROM bietet interaktive Übungen, die selbstständig bearbeitet werden können. Auch das Arbeitsbuch enthält eine Audio-CD. Zum Medienpaket gehören neben den Hörtexen des Kursbuches auch kurze Filme zu den einzelnen Einheiten, mit denen das Hör- und Sehverstehen trainiert werden kann. Dazu gehören unterschiedliche Genres, z. B. Reportagen und Interviews. Als Lektionseinstieg wird ein Foto angeboten, das meist mit einem Hörtext kombiniert wird. Auf der letzten Seite jeder Lektion werden die behandelte Grammatik und die Redemittel in Tabellen zusammengefasst. Zudem gibt es ein Audiotraining, mit dem die Strukturen automatisiert werden können, sowie eine interaktiv gestaltete Karaoke-Übung.

### 4.3 Detailanalyse

In diesem Abschnitt werden Hörverstehensaufgaben im Lehrbuch *Tangram, studio 21* und *Menschen* genauer analysiert. Die Ergebnisse werden zunächst vorgestellt und sodann diskutiert. Bei der Detailanalyse wurden folgende Kategorien berücksichtigt: Übungstypen und Hörstile sowie die Umsetzung von Strategien (vgl. Cools/Sercu 2006). Das Hörziel steht in direktem Zusammenhang mit den Übungen und Hörstilen. Strategien wurden als wichtige Techniken identifiziert, um Schwierigkeiten beim Hören zu umgehen und einen Zugang zum Gehörten zu ermöglichen.

#### 4.3.1 Übungstypen und Hörstile

Für die hier vorgelegte Analyse wurden drei Haupttypen an Hörübungen im Hinblick auf die für den Lernenden verbundene Aufgabe unterschieden: Typ 1 rezeptiv, Typ 2 rezeptiv-produktiv, Typ 3 produktiv. Die Abgrenzung zwischen den Hörübungstypen ist nicht immer eindeutig, weshalb nachfolgend erläutert wird, wie sich die Zuordnung genau zusammensetzt.

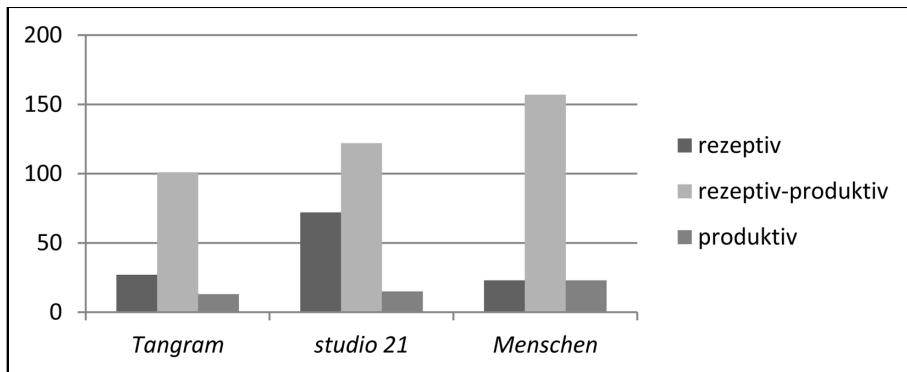
Bei Übungstyp 1 (rezeptiv) sind die Lernprozesse nach außen nicht direkt wahrnehmbar; vielmehr vollziehen sie sich im Lernenden in Form eines inneren Monologs. Übungen dienen dem Input und sind verstehensorientiert, d. h. die Verstehensvorgänge der Lernenden sind nach außen nicht sichtbar; es sind innere Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse. Dazu gehören rezeptive Hörübungen, z. B. mit folgenden Anweisungen: Hören; Hören und Sehen (Bilder, Filme); Hören und Lesen; Hören und Nachsprechen, Imitieren, Singen; Wiedererkennen.

Der Übungstyp 2 ist rezeptiv–produktiv, d. h. die Übungen haben die Charakteristik des ersten Typs, jedoch wird das Hören mit Aktivitäten verbunden, die den Hörvorgang, die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse indirekt sichtbar machen, durch Identifizieren von Bildern, Schreiben, Markieren etc. Die Übungen sind daher kontrollierbar (durch den Lernenden oder die Lehrenden). Der Antworttyp ist in der Regel geschlossen sowie ergebnisorientiert und die mögliche Antwort bewegt sich in einem vorgegebenen Rahmen. Einige Übungen sind jedoch mehrschrittig angelegt und haben zunächst einen Verstehensanteil, der nicht direkt sichtbar wird, und dann einen eher produktiven Teil, der teilweise sichtbar wird, wie z. B. Übungen zum Hören und Nachsprechen mit dem Ziel des Imitierens und Memorierens von sprachlichen Einheiten. Hierzu wurden z. B. Übungen mit folgenden Anweisungen zugeordnet: Richtig – Falsch; Hören – Markieren, Zuordnen, Ankreuzen; Hören & Rolle spielen (Karaoke); Hören & Schreiben; Kontrollieren, Lückenübung; Hören, Lesen, Schreiben, Ergänzen; Lesen, Hören – Vergleichen; Hören und Wörter sammeln.

Der Übungstyp 3 (produktive Hörübungen) bezieht sich auf Übungen, die eine Interaktion initiieren und einen Transfer ermöglichen, mit offenen, nicht vorgegebenen oder vorhersagbaren Antworten, bzw. der Reflexion des Lernens dienen (Strategien, Reflektieren über Fehler etc.). Die Lernenden werden durch den auditiven Input angeregt, zu reagieren und Sprache selbsttätig daraufhin anzuwenden. Dies ist der Typ der offenen, sogenannten weiterführenden Übungen, die den Sprachhandlungs-Transfer und die kommunikative Interaktion unterstützen. Die Antworten sind spontan und nicht vorhersehbar. Hierzu wurden z. B. Übungen mit folgenden Anweisungen zugeordnet: Fragen – Antworten, Hören & Raten; Strategien üben, Hypothesen, ein Gespräch planen; Diktieren, Hören – Machen; Sprechen – Schreiben; Korrektur von Fehlern; Hören und zu zweit üben.

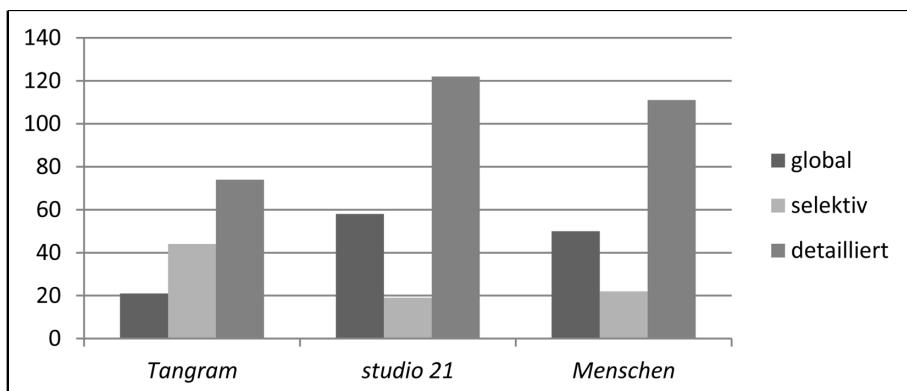
Zwischen dem Übungstyp rezeptiv–produktiv und produktiv gibt es eine fließende Grenze. Das Lehrwerk *studio 21* setzt z. B. eine Hörübung ein, die als Text-karaoke bezeichnet wird. Dabei sollen die Lernenden auf das Gehörte reagieren. Da die Antworteinheiten vorgegeben sind, handelt es sich um einen geschlossenen Übungstyp, der dadurch rezeptiv–produktiv ist. Jedoch ließe sich gerade dieser Übungstyp auch produktiv als offene, spontane Übung durchführen und wäre dann produktiv und semi-interaktiv.

Die drei oben angeführten Übungstypen rezeptiv, rezeptiv–produktiv, produktiv sind in den hier untersuchten Lehrwerken wie in der nachfolgenden Grafik aufgeführt verteilt. Von jedem Lehrwerk wurden die Lektionen, die zum Ende der Niveaustufe A1 führen, herangezogen:



Grafik 1: Übungstypen

Eng mit dem Übungstyp und dem Hörziel verbunden sind die Hörstile, die in der jeweiligen Übung eingesetzt werden sollten, um die Übung richtig lösen zu können. Bei Hörstilen wird zwischen global, selektiv und detailliert sowie zwischen gelenkt (intensiv) und ungelenk (extensiv) unterschieden (Stahl 2010). Beim globalen Hören geht es darum, sich eine allgemeine Vorstellung über Inhalt und Aussage des Textes zu verschaffen und die Gesamtaussage des Textes herauszufiltern. Bei Aufgaben, in denen bestimmte Informationen (Zeichenketten, Stichwörter) herausgehört werden sollen, wird ein selektiver Hörstil angewandt. Ein detaillierter Hörstil wiederum bedeutet, dass der Text gründlich rezipiert wird, um verschiedene Details erfassen zu können. Die Hörstile verteilen sich in den Lehrwerken wie folgt:



Grafik 2: Hörstile

Bei der Durchsicht der Lehrwerke wird deutlich, dass in allen Lehrwerken alle drei Hörstile (global, selektiv und detailliert) vertreten sind. Jedoch überwiegen deutlich Aufgaben, in denen bestimmte Informationen herausgehört werden sollen – oft auch mehrere Informationen, die sich im gesamten Hörtext verteilen – und die somit einen detaillierten Hörstil erfordern. Der Großteil der Übungen fällt in die Kategorie rezeptiv-produktiv. Dies bedeutet, dass Hören in den meisten Fällen mit einer Aktivität bzw. oft mit mehreren Aktivitäten verbunden ist. Hören ist somit immer zielgerichtet und nicht kontinuierlich, wie dies z. B. bei *Schritte (Schritte International, Schritte plus)* mit seiner fortlaufenden Bilder-Hör-Geschichte der Fall ist. In *studio 21* sind viele Übungen gelenkt und dienen dem intensiven Hören. Es werden kaum Hörtexte angeboten, die ungelenkt sind, also zum freien, kontinuierlichen bzw. extensiven Hören gehören. Demhingegen leitet das Lehrbuch *Aussichten* bereits in Lektion 1 die Hörübung nicht mit einer Aufgabenstellung, sondern mit einer zielgerichteten Fragestellung ein: »Wo ist das?« (Lektion 1 C, Seite 21, Übung 12) und einem Foto, das anregen soll, Vermutungen über den Ort anzustellen. Ein ähnlicher Einstieg in die Lektion wird im Lehrbuch *Menschen* umgesetzt. Dies zeigt, dass auch auf Anfängerniveau dem Zusammenhang zwischen Hörziel und Hörstil bei der Didaktisierung Rechnung getragen werden kann. Interessant im Zusammenhang mit Hörstilen ist, dass Lehrende – zumindest die, die in der Umfrage der JGG (2015: 20) befragt wurden – mehr Wert auf die Vermittlung von globalem Hörverstehen (18,2 %) legen und weniger auf die Vermittlung von detailliertem Hörverstehen (4,5 %). Dennoch nimmt die explizite Förderung von Hörverstehen vergleichsweise wenig Raum ein (64,3 % der Befragten setzen ihren Schwerpunkt auf die Grammatikvermittlung).

### 4.3.2 Umsetzung von Strategien

Eng verbunden mit dem Hörstil ist das Hörziel, das auf den Einsatz von je unterschiedlichen Strategien verweist. In Bezug auf die Umsetzung von Strategien kann festgestellt werden, dass viele Strategien implizit enthalten sind. Explizite Strategiedarstellungen kommen nur im Arbeitsbuch der Reihe *Menschen* auf den Trainingsseiten für die unterschiedlichen Fertigungsbereiche Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben in Form von sogenannten »Tipps« vor. Das Lehrbuch *Tangram* bietet ebenfalls »Tipps« an, jedoch ohne explizite Erklärung von Strategien. In Lektion 6 (Arbeitsbuch *Menschen* A1.1: 45) wird beispielsweise auf dieverständnisunterstützende Bedeutung der Bilder sowie die Klärung der Situation vor dem Hören hingewiesen: »Wer spricht mit wem? Achten Sie auf die Personen und die Situationen. Bilder helfen beim Verstehen.« In *studio 21* werden nur sehr vereinzelt Strategien angeboten, an drei Stellen explizit, sonst eher implizit. Zu erwähnen ist an dieser Stelle die Übung »Flüssig sprechen«, die als Hör- und Nachsprechübung gedacht ist. Die chunk-orientierte Segmentierung des Satzes

von hinten nach vorn ist didaktisch sehr gelungen und fügt sich damit in den oben erwähnten theoretischen Kontext von der Satzmelodischen Kontur am Satzende ein. Es handelt sich dabei um eine für das Deutsche passende Strategie, den Satz vom Ende her zu gliedern und nach und nach zu sprechen, was bei der Aussprache, Intonation, der Satzmelodie hilft und die Satzstruktur sicht- und hörbar macht.

In den analysierten Lehrwerken werden durchgängig Antizipationsstrategien angeboten, indem beispielsweise die Lernenden Hypothesen formulieren und – anhand von Bildern und des Hörtexttitels – Vermutungen über den Inhalt anstellen. *studio 21* führt in Lektion 3 (S. 60) explizit zu den Hörübungen »Hypothesen zu formulieren« ein, jedoch ohne Erklärung zum Hintergrund dieser Strategie. An dieser Stelle wäre es sehr sinnvoll, in einer weiterführenden Aufgabe die Lernenden anzuregen, über eigene Strategien und Techniken zu sprechen. Aber auch Elaborationsstrategien (Aktivierung des Vorwissens, Informationen um den Hörtext herum), bei *studio 21* z. B. internationale Wörter sammeln, oder visuelle Hilfen sowie Planungsstrategien (Hörziel festlegen, Hörinteresse), werden teilweise indirekt eingesetzt. Die Strategie, Notizen zur Ergebnissicherung anzufertigen, ist ebenfalls nicht berücksichtigt. Ebenso sind metakognitive Strategien, die die Planung betreffen, kaum in den analysierten Lehrwerken enthalten, in *studio 21* A1 lediglich einmal in Verbindung mit einem Telefongespräch. Zur Selbstevaluation gibt es zum Teil geeignete Seiten (z. B. in *Menschen*: »Selbsteinschätzung. Das kann ich!«).

## 5. Nicht ausreichend beachtete Aspekte in den Lehrwerken und Ergänzungsvorschläge

Aus der Analyse der Lehrwerke sowie den Anforderungen für japanische Deutschlernende sollen modellhaft vier Übungsvorschläge gemacht werden. Die vier Aspekte sind aus Sicht der Autorinnen und Autoren zentral und notwendige Ergänzungen zur Lehrwerkarbeit. Sie betreffen Dekodierung und Diskrimination, Rhythmus, inhaltlich weiterführende Aufgaben und Strategien, die einen Beitrag zum fächer- und fertigkeitsübergreifenden Lernen leisten. Ziel der hier vorgestellten Analyse ist es zudem, Lehrende zu sensibilisieren und zu eigenen Überlegungen anzuregen, welche Aspekte in Bezug auf Hörverstehen beachtenswert sind.

Aufbauend auf der Darstellung von Problemen beim Hörverstehen für japanische Lernende sollten Diskriminierungsübungen eine wichtige Rolle insbesondere im Anfängerunterricht spielen. Anhand der Diskriminierung des [r]-Lauts wird im folgenden Abschnitt eine Übungssequenz vorgestellt, die auch auf andere Laute je nach Kontext übertragen werden kann. Der zweite Ergän-

zungsvorschlag bezieht sich auf rhythmische Aspekte, die – um das Verständnis zu sichern – ebenfalls intensiv geübt werden müssen. Der dritte Vorschlag betrifft inhaltliche Aspekte. Eine Möglichkeit, wie die Bewusstmachung von Strategien in den Unterricht einbezogen werden kann, wird in Abschnitt 5.4 vorgestellt.

## 5.1 Segmentaler Bereich: Diskriminierung des [r]-Lauts

Phonetische Übungen sind in allen analysierten Lehrwerken vertreten, d. h. dass die zentrale Rolle der Phonetik mittlerweile erkannt und Forderungen hierzu umgesetzt wurden (Hirschfeld/Kakinuma/Niikura 2015, Niikura 2014). Dabei steht in der Regel die produktive Phonetik für das Sprechen im Vordergrund, der die rezeptive Phonetik (hören) nachgeordnet ist (Schmidt 2015). Richtiges Hören stellt die Grundlage für das eigene Sprechen dar (Grimm/Gutenberg 2013: 127). Field (2008: 137) weist darauf hin, dass Dekodierungsübungen gerade im Anfängerbereich eine noch größere Rolle spielen sollten. Eine genauere Differenzierung und Abgrenzung wäre im Hinblick auf die Übungstypologie ein dringendes Desiderat. Auch die AutorInnen halten Ergänzungen in diesem Bereich, insbesondere auf der Ebene der Bewusstmachung, für notwendig. Auch Grzeszczakowska-Pawlakowska/Rauch (2013: 7) kommen in ihrer Analyse von aktuellen DaF-Lehrwerken zu diesem Ergebnis. Sie bemängeln fehlende Möglichkeiten zur Bewusstmachung phonetischer Besonderheiten und schlagen Regeln und Hilfen in Bild- und Textform vor.

Die Lehrwerkanalyse zeigte überwiegend eine Aufgabenstellung in der Weise wie »Hören Sie und sprechen Sie nach«, wobei diese Aufgabe für Lernende, deren Muttersprache keine große Distanz zu der Zielsprache hat, wahrscheinlich keine besonderen Schwierigkeiten birgt. Unterscheiden sich die Lautstrukturen wesentlich, ist es jedoch fraglich, ob die Lernenden mit dieser Nachsprechübung einfach die Laute wahrnehmen und nachsprechen können. Dies ist ein Dekodierungsproblem, das in der Regel unerkannt bleibt und auch Auswirkungen auf die Bedeutungskonstitution hat (vgl. Field 2008: 85).

Der Vorschlag, der in diesem Abschnitt vorgestellt wird, bezieht sich auf die Diskriminierung des [r]-Lauts, die eine Herausforderung für japanische Lernende darstellt. Bei den Erstsprachen Japanisch, Koreanisch und Chinesisch ist es für die Lernenden wichtig, den Hintergaumenlaut [ɥ] neu aufzubauen und ihn von dem Laut [l], der am Zahndamm gebildet wird, zu unterscheiden. Nur dadurch ist es möglich, dass diese Laute *auditiv* und *artikulatorisch* unterschieden werden können. Besonders die Wahrnehmung des Artikulationsortes bei dem Hintergaumenlaut [ɥ] kann sich als schwierig herausstellen, weil der weiche Gaumen nur schwer einsehbar ist. Deshalb sollte dies im Unterricht anhand von bildlichen Darstellungen der Artikulationsräume und -orte *bewusst* gemacht werden.

Die Autorinnen und Autoren sind der Ansicht, dass dieser Aspekt z. B. in Übungen zum Nachsprechen in den Lehrwerken noch nicht ausreichend beachtet wird, jedoch zentral ist, da ein systematischer Aufbau der Dekodierungskompetenz dazu führt, dass die Lernenden Wörter leichter identifizieren können und in der Folge ihre Aufmerksamkeit vermehrt auf die Inhalte richten können (Field 2008: 137). Die phonetischen Übungen könnten in Phasen verbunden mit einer bestimmten Übungssequenz praktisch geplant werden, indem man zunächst die Artikulationsstelle und -weise vermittelt, und anschließend unter diesen Aspekten *Hören* und *(Aus-)Sprechen* übt (Dieling/Hirschfeld 2000). Hierzu wird folgende Übungssequenzierung vorgeschlagen, die bereits im Unterricht eingesetzt wurde: (1) Einführung, (2) Vermittlung der Artikulationsstelle und -weise kombiniert mit Nachsprechübungen, (3) Diskriminierung Hörtraining, (4) Identifizierung Hörtraining, (5) Text lesen und/oder (frei) sprechen durch Aussprachetraining. Ziel dieser Didaktisierung ist es, zusätzlich zu den Imitationsübungen, die in den Lehrwerken im Bereich der Phonetik vorherrschen, spezifische Übungssequenzen anzubieten, die auf die Bewusstmachung der Lautbildung abzielen. Zu der Übungssequenz wurde Feedback der Lernenden in Umfragen und kurzen Interviews erhoben. Nach Einschätzung der Lernenden erleichtert das hier vorgeschlagene Vorgehen das Hören und Sprechen, da vor der Hörübung die relevante Artikulationsstelle und -weise vermittelt wird und dadurch die Aufmerksamkeit für die Lautunterschiede geschärft wird.

## 5.2 Suprasegmentaler Bereich: Rhythmus

Um das Verständnis zu sichern, d. h. die Bedeutung des Gesagten zu erfassen, ist insbesondere die Vokallänge, der Wortakzent und der satzabschließende Abfall der Stimme für das Deutsche wichtig (Hirschfeld/Kakinuma/Niikura 2015; vgl. Fischer 2007: 10). Im Vergleich zum Japanischen sind diese Stimmbewegungen im Deutschen größer. Übungen sollen diese rhythmische Struktur besonders bewusst machen, weil die Satzmelodie beim Hören Auskunft über die inhaltliche Bewertung der Informationen (z. B. neu vs. gegeben) und den Sprecherwechsel geben kann (Fischer 2007: 9–11). Die hier analysierten Lehrwerke haben zwar Übungen zur Wortbetonung, Satzbetonung (Frage vs. Aussage), aber es sind keine Hinweise darauf enthalten, was die Funktion dieser vergleichsweise großen Tonbewegungen ist. Selbst Lehrenden mag dies nicht immer bewusst sein. *studio 21* hat z. B. schon sehr früh Übungen zum Wortakzent, aber erst in Lektion 6 diskriminierende Übungen zum Satzakzent. Und es fehlen Übungen zum Melodieverlauf im Satz. In dieser Hinsicht ist das Lehrwerk *Stufen International* vorbildlich, das in diesem Zusammenhang Erwähnung finden soll, weil es einen systematischen Teil zur Phonetik durchgehend in jeder

Lektion enthält. Es werden die besonderen Anforderungen der deutschen Sprache wie Sprechmelodie, Wortakzent, Satzakzent, Laut und Schrift sowie ab Lektion 4 lange und kurze Vokale ebenso wie weitere phonetisch relevante Phänomene systematisch eingeführt und geübt. Innerhalb der Lektionen wird ein Teil der Dialoge mit Markierungen zur Satzmelodie und Variationen verbunden mit mnemotechnischen Strategien angeboten.

Hier sollen zwei Übungen hervorgehoben werden. Zunächst werden die Vokallängen am Beispiel der lautlichen Realisierungen des deutschen <e> herausgearbeitet: (1) /e:/ Vokal lang vorne halbgeschlossen, (2) /ɛ/ Vokal kurz vorne halboffen und (3) /ə/ als zentraler Schwundvokal Schwa, dem im Japanischen ein [e]-Laut, einzeln oder in Kombination mit Konsonanten, als Mora stets in derselben Quantität gegenübersteht. Erschwerend ist, dass die Quantität im Deutschen mit qualitativen Merkmalen kombiniert ist, z. B. <e> *Seele* ['ze:lə], *Bett* ['bet], *Gefahr* [gə'fa:r]. Diese Beispiele zeigen, dass z. B. der Schwundvokal Schwa nicht nur am Wortende, sondern auch am Wortanfang zu finden ist. In den Lehrwerken finden sich zwar Übungen zu kurzen und langen Vokalen, aber es ist darüber hinaus zu beachten, ob es sich um den Wortanfang oder das Wortende handelt sowie dass es eine komplexere, mehrstufige Vokallänge gibt.

Der zweite Punkt ist die tonale Struktur der deutschen Satzmelodie. Während im Japanischen der Tonverlauf im Wesentlichen durch zwei Töne (tief – hoch, hoch – tief) moduliert werden kann, erfolgt im Deutschen ein mehrstufiger Melodieverlauf mit einer wellenartigen, zum Satzende hin ansteigenden und dann stark abfallenden Stimme (60–80 Hz, vgl. Schmidt 2015). Diese markiert das Ende einer Äußerung und signalisiert dem Gesprächspartner die Möglichkeit zum Sprecherwechsel (turn-taking). Der Melodieverlauf hat mehrere Variationsmöglichkeiten, die die Intentionen des Sprechers zum Ausdruck bringen können (vgl. das Beispiel *eine Malerin* bei Niebuhr (2007: 13); vgl. Reinke 2015).

Hörübungen zur Satzmelodie sollten global oder selektiv angelegt sein, wobei es wichtig ist, die kommunikative metasprachliche Funktion zu erläutern. Die Vokallänge ist nicht nur binär kurz und lang, sondern komplexer. Einfaches Hören oder Nachsprechen ist sicherlich nicht ausreichend, deshalb sollten detaillierte Hörübungen mit Sprechübungen sowie Bewusstmachungsstrategien verbunden werden.

### 5.3 Inhaltlicher Bereich: Weiterführende Aufgaben

Die kommunikative Einbettung der Übungen fehlt in den meisten Lehrwerken (Grzeszczakowska/Rauch 2013: 7). Außerdem bieten viele Lehrwerke keine weiterführenden Aufgaben an, insbesondere im Zusammenhang mit produktiven Hörübungen (Adamczak-Krysztofowicz 2015: 119–120). Damit sind sprachpraktische Übungen gemeint, die direkt an das Gehörte anschließen und den

Lernenden einen eher freigestalteten kreativen Sprachgebrauch ermöglichen. Hierauf können Lehrende die Initiative ergreifen und dafür selbst Aufgaben erstellen, die erstens an den Hörtext thematisch anschließen und zweitens einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden aufweisen. Untersuchungen zeigen, dass Lernende mit einem Hörtext, den sie interessant fanden und zu dessen Thema sie ein entsprechendes Vorwissen hatten, weniger Schwierigkeiten hatten als bei einem Text, bei dem dies nicht der Fall war (O’Malley et al. 1985, zit. nach Chamot 2004: 19). Das Prinzip der Personalisierung sollte natürlich nicht nur in Bezug auf die Fertigkeit Hören umgesetzt werden. Jedoch scheint dieses Prinzip aufgrund der Schwierigkeiten, die mit dem Hören verbunden sind, besonders beachtenswert zu sein. Sind die Themen durch das Lehrwerk vorgegeben, hat die Lehrperson trotzdem die Möglichkeit, entweder einen anderen – ansprechenderen – Text auszuwählen oder eine inhaltlich weiterführende Aufgabe anzubieten. Hörverstehen sollte nicht nur mit Sprech- oder Schreibübungen kombiniert werden, sondern direkt als Sprech- bzw. Sprachhandlungsanlass eingesetzt werden. So lässt sich das Hörverstehen als Fertigkeit sowie die Motivation der Lernenden weiterentwickeln.

#### **5.4 Metakognitiver Bereich: Bewusstmachung von Lernstrategien**

Bei der Analyse der drei Lehrwerke wurde deutlich, dass in den Lehrwerken viele Strategien zumindest implizit enthalten sind. Eine Ausnahme stellt das Arbeitsbuch der Reihe *Menschen* dar, in dem Strategien explizit und damit auf kognitiver Ebene bewusst gemacht werden. Ein Lehrwerk, das versucht, den Lernenden die Verwendung von Strategien näher zu bringen, ist das Lehrwerk *Aussichten*. In Bezug auf Hören werden im Rahmen von drei Aufgaben (»Was hilft?«, »Probieren Sie es aus«, »Noch einmal Schritt für Schritt«, *Aussichten*: 92–93) hilfreiche Strategien zunächst vorgestellt und die Lernenden dann aufgefordert, die Strategien umzusetzen und einzuschätzen, welche Aufgaben sie gut lösen konnten und warum, also welche Strategien sie einsetzen konnten. Am Ende der Doppelseite findet sich eine Zusammenfassung mit sämtlichen wichtigen Strategien beim Hören.

Die Autorinnen und Autoren sind der Meinung, dass eine implizite Darstellung nicht ausreichend ist, da ein Großteil der Forschungen zur Vermittlung von Lernstrategien davon ausgeht, dass eine explizite Erklärung nachhaltiger wirkt (Norris/Ortega 2000). Die Bewusstmachung der Strategien ermöglicht es den Lernenden, sie gezielt in die oder von der Muttersprache zu übertragen (vgl. Vandergrift 2004). Metakognitive Strategien erlauben die Planung, Durchführung und Reflexion der entsprechenden Aufgabe bzw. des Lernprozesses an sich. Die Frage, wie viel Bewusstheit notwendig ist, wird unterschiedlich beantwortet. Oxford (2011: 181) geht davon aus, dass der Transfer von Strategien um so erfolg-

reicher stattfindet, je expliziter Strategien vermittelt werden. Neben kognitiven und metakognitiven Lernstrategien werden zudem auch metakognitive, ressourcenbezogene und sozial-affektive Strategien unterschieden (Willkop 2010: 194). Selbstevaluationsbögen, die in vielen neueren Lehrwerken enthalten sind, liefern eine gute Grundlage für weitere Planung und Zielsetzung.

Eine wichtige Frage ist, inwieweit sozial-affektive Strategien vermittelt werden sollen, die in Übungsanweisungen in den Lehrwerken nicht zu finden sind, jedoch zum Teil in den Lehrerhandbüchern (z. B. bei *Menschen, Schritte (International), Stufen International*). Emotionale Befindlichkeiten spielen beim Fremdsprachenlernen eine bedeutende Rolle und werden auch im Rahmen der Strategienvermittlung nicht adäquat beachtet (Oxford 1990: 11). Gerade aufgrund der Flüchtigkeit von Hörtexten und dem damit verbundenen »Hörstress« sollten Lehrende überlegen, wie sie den Lernenden entsprechende Strategien zur Stressreduzierung vermitteln können. Auch soziale Strategien helfen, eine Hörverstehensaufgabe zu lösen (z. B. Nachfragen). Zu ressourcenbezogenen Strategien zählen der Umgang mit Hilfsmitteln, z. B. Nachschlagen mit dem Wörterbuch oder die Entscheidung, wann ein Wörterbuch hinzugezogen werden soll. Solmecke (1996: 81) weist darauf hin, dass viele Lehrende gegenwartsbezogen statt zukunftsorientiert denken. Bei Hörverstehensübungen geht es jedoch nicht um das detaillierte Verstehen eines bestimmten Textes, sondern zum Großteil auch um Techniken und Strategien, die Lernenden helfen, andere Texte selbstständig zu bearbeiten. Die Vermittlung von Strategien und dadurch die Förderung von Lernerautonomie sind fächer- und fertigkeitenübergreifend angelegt. Anstatt der Fokussierung auf das Ergebnis der jeweiligen Aufgabe, erlaubt die Integration von Strategien einen lernerzentrierten Ansatz, der die Lernenden langfristig autonomer werden lässt. Eine Methode, um die angesprochenen Strategien systematisch in die Vermittlung von Hörverstehenskompetenz einzubeziehen, schlagen Vandergrift und Goh (2012) vor. Durch den regelmäßigen Einsatz des *Reflective Circle*, in dem Planungs-, Reflexions- und Evaluationsphasen integriert sind, soll die metakognitive Kompetenz der Lernenden gefördert werden. Diese Vorgehensweise wurde bereits in unterschiedlichen Lernergruppen und Kontexten erfolgreich eingesetzt, z. B. für Schülergruppen mit Anfängerniveau (Vandergrift 2002) oder junge Lernende (Goh/Taib 2006). Auch im japanischen DaF-Kontext, d. h. mit einer Gruppe von Studierenden im zweiten Lernjahr, stellte sich der Ansatz als sinnvoll heraus (Niewalda 2015). Die Lernenden wurden im Laufe eines Semesters dazu angehalten, unterschiedliche Hörstrategien auszuprobieren und darüber schriftlich und mündlich zu reflektieren. Mehrheitlich schätzten sie diese Vorgehensweise positiv ein, da sie sich ihrer Hörprobleme und Hörstrategien bewusster wurden. Auch für die Lehrkraft war es hilfreich, mehr über das Hören ihrer Lernenden zu erfahren, um auf Probleme besser reagieren zu können.

## 6. Ausblick

Die AutorInnen des Beitrags gehen davon aus, dass das Lehrwerk nicht die zentrale Größe im Unterricht darstellen und nicht alles liefern muss und auch nicht kann (Funk 2004: 42). Deshalb muss von den Lehrenden erwartet werden, dass sie Sensibilität dafür entwickeln, welche Komponenten ergänzt werden sollten. Im vorliegenden Beitrag wurden eine Global- sowie eine Detailanalyse vorgenommen und auf dieser Analyse aufbauend Bereiche identifiziert, die in Lehrwerken nicht genügend beachtet werden. Ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts u. a. ein systematischer Aufbau von Hörverständenskompetenz, ist es nach Meinung der AutorInnen und des Autors angebracht, in diesen Bereichen Ergänzungsübungen anzubieten.

Die neueren Lehrwerke zeigen insgesamt eine methodische Vielfalt und einen zunehmend großen Umfang an Hörmaterialien. Einzelne Lehrwerke entwickeln auch teilweise ihre eigenen Hördidaktiken, wie z. B. die Kategorie »Flüssig sprechen« bei *studio 21*. Jedoch fehlt insgesamt immer noch ein Konzept zum Aufbau einer nachhaltigen Hörkompetenz, die sich am sprachlichen Handeln und nicht nur an der produktiven Phonetik orientiert. Dazu müssten die Erkenntnisse aus den verschiedenen Bereichen der Forschung für die Nutzbarmachung in die Fremdsprachendidaktik besser ausgewertet und für die Lehrwerke angepasst werden. Dies geschah bereits in dem Lehrwerk *Stufen International* aus den 1990er Jahren. Unter den neu entwickelten und nach 2010 erschienenen Lehrwerken ist insbesondere das Lehrwerk *Aussichten* hervorzuheben, das konsequent Erkenntnisse zu Strategien, Rhythmus u. a. bei den Höraufgaben einbezieht. Dies bezieht sich auf die Besonderheiten der deutschen Sprache allgemein.

Zu dem Zusammenspiel der Faktoren Lehrende, Lernende und Materialien gibt es noch zahlreiche Forschungsfragen, die bearbeitet werden müssen. Dazu gehört die Reaktion Lehrender auf individuelle Schwierigkeiten einzelner Lernender beim Hörverstehen, wie Lehrende auf lernerbezogene subjektive Interessen eingehen können und wie auditive Unterrichtsmaterialien ausgewählt und gestaltet werden sollten. Diese Aspekte sind aus empirischer Perspektive noch weitgehend unbeantwortet (Adamczak-Krysztofowicz 2015: 111). Auch die Frage, wie Hörverständensaufgaben durch die Lehrpersonen didaktisiert werden, ist noch wenig erforscht (Field 2008; Vandergrift 2012). Wie bereits erwähnt, setzt ein Großteil der Lehrenden im japanischen DaF-Kontext Lehrwerke von japanischen Verlagen ein, weshalb es aus Sicht der AutorInnen angebracht ist, auch eine Analyse von in Japan erschienenen Lehrwerken durchzuführen.

Eine regionale Anpassung an die Bedürfnisse der Lernenden muss sicherlich weiterhin von den Lehrenden vor Ort geleistet werden. In diesem Sinne ist dieser Beitrag als Versuch zu bewerten, zwischen den tragenden Pfeilern Lehrwerk, Forschung und Praxis im fremdsprachlichen Unterricht eine Brücke für das Hörverstehen zu bauen.

## Literatur

### Analysierte Lehrwerke

- Dallapiazza, Rosa-Maria; Jan, Eduard von; Schönherr, Til (2004): *Tangram aktuell 1: Kursbuch und Arbeitsbuch*. München: Hueber.
- Evans, Sandra; Pude, Angela; Specht, Franz (2012): *Menschen: Deutsch als Fremdsprache. A1.1 A1.2. Kursbuch*. München: Hueber.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina (2013): *studio 21: Das Deutschbuch. A1 Gesamtband*. Berlin: Cornelsen.
- Glas-Peters, Sabine; Pude, Angela; Reimann, Monika (2012): *Menschen: Deutsch als Fremdsprache. A1.1 A1.2. Arbeitsbuch*. München: Hueber.
- Ros, Lourdes; Swerlowa, Olga; Klötzter, Sylvia; Reinke, Kerstin; Rath, Angelika, Lundquist-Mog, Angelika; Jentjes, Sabine; Jenkins-Krumm, Eva-Maria (2009): *Aussichten. A1.1 A1.2. Kurs- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.
- Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus (1997): *Schritte International 1: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene*. Stuttgart: Klett.

### Sekundärliteratur

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2010): »Hören und Hörverstehen«. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer im Verbindung mit Klett, 79–83.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2015): »Wie fertig sind wir mit adressatengerechter Förderung der Hörverstehenskompetenz? Überlegungen aus der Sicht des DaF-Unterrichts mit Erwachsenen in Polen«. In: Hoffmann, Sabine; Stork, Antje (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik: Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 111–122.
- Albrecht, Irmtraud; Hirschfeld, Ursula; Kakinuma, Yoshitaka (2000): *Deutsche Phonetik für japanische Studenten*. 2. Aufl. Soka (Saitama): Dokkyo Universitätsverlag.
- Albrecht, Irmtraud; Lausch, Barbara (2004): »Japanisch«. In: *Phonetik International: Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Online: <http://www.phonetik-international.de/p-phonetik/> (26.3.2013).
- Chamot, Anna Uhl (2004): »Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdsprachenerwerb«. In: Barkowski, Hans; Funk, Hermann (Hrsg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen, 10–35.
- Cools, Dorien; Sercu, Lies (2006): »Die Beurteilung an Hand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache«. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11, 3. Online: [http://www.ualberta.ca/german/ejournal/Cools\\_Sercu1.htm](http://www.ualberta.ca/german/ejournal/Cools_Sercu1.htm) (13.10.2015).
- Cutler, Anne; Kim, Jeesun; Otake, Takashi (2007): »On the Limits of L1 Influence on Non-L1 Listening: Evidence from Japanese Perception of Korean«. In: Warren, Paul; Watson, Catherine I. (eds.): *Proceedings of the 11th Australian International Conference on Speech Science & Technology*, 106–111.
- Dieling, Helga; bearbeitet und aktualisiert von Ursula Hirschfeld (2005): »Deutsch«. In: *Phonetik International: Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Online: <http://www.phonetik-international.de/p-phonetik/> (26.3.2013).
- Engel, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen; Wierlacher, Alois (1977): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.

- Féry, Caroline; Herbst, Laura (2004): »German Sentence Accent Revisited«. In: Ishihara, Shinichiro; Schmitz, Michaela; Schwarz, Anne (eds.): *Interdisciplinary Studies on Information Structure 1*. Potsdam: Universitätsverlag, 43–75 (Working Papers of the SFB 632).
- Fischer, Andreas (2007): *Deutsch lernen mit Rhythmus: Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Schubert.
- Field, John (2008): *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Funk, Hermann (2004): »Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag«. In: *Babylonia 3*, 41–47.
- Goh, Christine M. (2000): »A Cognitive Perspective on Language Learners' Listening Comprehension Problems«. In: *System 28*, 55–75.
- Goh, Christine M.; Taib, Yusnita (2006): »Metacognitive Instruction in Listening for Young Learners«. In: *ELT Journal 60*, 222–232.
- Grzeszczakowska-Pawlakowska, Beata; Rauch, Charlotte (2013): »Phonetik im Lehrwerk: eine Bestandsaufnahme«. In: *Deutsch als Fremdsprache 50*, 1, 3–10.
- Grimm, Thomas; Gutenberg, Norbert (2013): »C2 Hörverstehen«. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 121–129 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 10).
- Hirschfeld, Ursula; Kakinuma, Yoshitaka; Niikura, Mayako (2015): »Deutsche Phonetik für japanische Studierende: Grundlagen, Methoden, Materialien«. In: Niikura, Mayako; Hayashi, Ryoko; Rude, Markus; Schmidt, Maria Gabriela (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation im DaF-Unterricht: Phonetik, Gespräch und Rhetorik*. München: iudicium, 73–87.
- Honnef-Becker, Irmgard (1996): »Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache«. In: Kühn, Peter (Hrsg.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 45–77.
- Ikoma, Miki (2007): *Prosodische Eigenschaften der deutschen Modalpartikeln*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac (Philologia – Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse, 103).
- Japanische Gesellschaft für Germanistik (JGG) (2015): *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan: Untersuchungsbericht 2*. Die Lehrenden – die Lernenden. Online: <http://www.jgg.jp/modules/neues/index.php?page=article&storyid=1435> (30.10.2015).
- Jenkins, Eva-Maria (2010): »Der Hörtext«. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweisprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kast, Bernd (1994): »Die vier Fertigkeiten«. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin; München: Langenscheidt, 42–56.
- Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin; München: Langenscheidt.
- Miyake, Akira (1995): »Tanki kioku to sado-kioku (jap. Short-term Memory and Working Memory)«. In: Takano, Yotaro (Hrsg.): *Cognitive psychology. Vol. 2. Memory*. Tokyo: Tokyo University Press, 71–99.
- Neuner, Gerhard (2007): »Lehrwerke«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 399–402.
- Niebuhr, Oliver (2007): *Perzeption und kognitive Verarbeitung der Sprechmelodie: Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen*. Berlin et al.: De Gruyter.

- Niewalda, Katrin (2015): »Learner Reflections on Listening Strategies to Foster Learner Development«. In: Clements, Peter; Krause, Aleda; Brown, Howard (eds.): *JALT2014 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT, 234–243.
- Niikura, Mayako (2014): *Doitsugo hatsuon masuta* (jap. *Deutsche Aussprache meistern*). Tokyo: Daisan Shobo.
- Norris, John M.; Ortega, Lourdes (2000): »Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. In: *Language Learning* 50, 3, 417–528.
- O'Malley, Michael; Chamot, Anna Uhl; Stewner-Manzanares, Gloria; Russo, Rocco P.; Küpper, Lisa (1985): »Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language«. In: *TESOL Quarterly* 19, 285–296.
- Oxford, Rebecca L. (2011): *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow, UK: Pearson.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Reinke, Kerstin (2015): »Gesprächs- und Aussprachekompetenz im DaF-Unterricht: Grundlagen, Probleme, Perspektiven«. In: Niikura, Mayako; Hayashi, Ryoko; Rude, Markus; Schmidt, Maria Gabriela (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation im DaF-Unterricht: Phonetik, Gespräch und Rhetorik*. München: iudicum, 37–64.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2014): *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt.
- Schmidt, Maria Gabriela (2006): »Teaching-Methods in the Mirror: Logbook and Group-work: Unterrichtsmethoden im Spiegel: Lerntagebuch und Gruppenarbeit«. In: *Bulletin der Reitaku Universität* 80, 113–142.
- Schmidt, Maria Gabriela (2015): »Phonetik rezeptiv und produktiv im Bereich DaF in Japan – mit einer methodischen Überlegung«. In: Niikura, Mayako; Hayashi, Ryoko; Rude, Markus; Schmidt, Maria Gabriela (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation im DaF-Unterricht: Phonetik, Gespräch und Rhetorik*. München: iudicum, 128–148.
- Slivensky, Susanna (1996): *Regionale Lehrwerkforschung in Japan*. München: iudicum.
- Solmecke, Gert (1996): »Authentische Texte – authentisches Hören?«. In: Kühn, Peter (Hrsg.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 79–92.
- Stahl, Thomas (2010): »Hörverstehen«. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 119–120.
- Tamai, Ken (2005): *Risuningu shidoho to shite no shadoingu no koka ni kansuru kenkyu* (jap. Research on the Effect of Shadowing as a Listening Instruction Method). Tokyo: Kazama Shobo.
- Tomita, Kaoru; Oguri, Yuko; Kawauchi, Chieko (2011): *Risuningu to supi-kingu no riron to jissen* (jap. Theorie und Praxis für Hören und Sprechen). Tokyo: Sanshusha.
- Vandergrift, Larry (2002): »It was nice to see that our predictions were right: Developing Metacognition in L2 Listening Comprehension«. In: *Canadian Modern Language Review* 58, 555–575.
- Vandergrift, Larry (2004): »Listening or Learning to Listen?«. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 3–25.
- Vandergrift, Larry (2012): »Recent Developments in Second and Foreign language listening comprehension research«. In: *Language Teaching* 40, 191–210.
- Vandergrift, Larry; Goh, Christine M. (2012): *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*. New York: Routledge.

Von der Handt, Gerhard (2010): »Lehrwerkanalyse«. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweisprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Willkop, Eva-Maria (2010): »Lernstrategie«. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweisprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

► *Katrin Niewalda*

hat Deutsch als Fremdsprache und Romanistik studiert. Sie ist seit April 2016 an der Sophia-Universität in Tokyo als Lektorin tätig. Ihre wissenschaftlichen Interessen liegen im Bereich Methodik, Didaktik und Lehrerfortbildung.

► *Maria Gabriela Schmidt*

hat Vergleichende Sprachwissenschaft, Philosophie und Deutsche Philologie studiert. Sie lehrt derzeit an der Universität Tsukuba (Japan). Besondere Forschungsschwerpunkte sind Pragmatik, interkulturelle Kommunikation, der Europäische Referenzrahmen sowie Phonetik, Phonologie und Hörverstehen.

► *Shinichi Sakamoto*

hat Germanistik studiert. Er unterrichtet am Goethe-Institut Tokyo, an der Reitaku-Universität und an der Musashi-Mittel- und Oberschule. Er interessiert sich vorrangig für Fremdsprachendidaktik und zugleich beschäftigt er sich als Doktorand an der Chuo-Universität mit Linguistik. Sein Schwerpunkt liegt dabei auf der Gesprächsanalyse sowie auf Prosodie und Phonetik.