

Laura Di Venanzio, Ina Lammers, Heike Roll (Hg.)
DaZu und DaFür – Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und
Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International Lizenz.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



erschieden als Band 98 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2017

Laura Di Venanzio, Ina Lammers,
Heike Roll (Hg.)

DaZu und DaFür – Neue
Perspektiven für das Fach
Deutsch als Zweit- und
Fremdsprache zwischen
Flüchtlingsintegration
und weltweitem Bedarf

43. Jahrestagung des Fachverbandes
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
an der Universität Duisburg-Essen 2016

Materialien
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Band 98



Universitätsverlag Göttingen
2017

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Die „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat_daf/



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Benedikt Müller und Sascha Lücker
Titelabbildungen: Dafinka Georgieva-Meola, FaDaF (oben und Mitte),
Klaus Lemke, Universität Duisburg-Essen (unten)
Umschlaggestaltung: Petra Lepschy

© 2017 Universitätsverlag Göttingen
<https://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-344-7
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2017-1068>
eISSN: 2566-9281

Inhaltsverzeichnis

Laura Di Venanzio; Ina Lammers; Heike Roll Vorwort.....	1
Themenschwerpunkt 1: Konvergenzen und Divergenzen DaF/DaZ – 40 Jahre Fachgeschichte.....	7
Monika Budde Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache: Konzeptionelle Überlegungen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden.....	11
Wilhelm Grißhaber Migration + Linguistik.....	31
Roger Fornoff Diskursfähigkeit und/oder Wertevermittlung. Konvergenzen und Divergenzen in den Kulturstudien DaF und DaZ	53
Themenschwerpunkt 2: Hör- und Leseverstehen authentischer Diskurse und Texte.....	67
Sylwia Adamczak-Krysztofowicz Lese- und Höraktivitäten zur Förderung der rezeptiven Kompetenz im Unterricht DaF bzw. DaZ auf dem Prüfstand	71

Gunther Dietz

Mentale Prozesse beim mutter- und fremdsprachlichen Hören und
Konsequenzen für die Hörverstehensdidaktik 97

**Pirkko Friederike Dresing; Carina Bechauf; Mareike Möllenkamp;
Sandra Ballweg; Julia Grubert; Anja Lewicki**

Wie nehmen neu zugewanderte Menschen in Deutschland ihre sprachliche
Umgebung wahr? Zum Umgang von Deutschlernenden mit Text-Bild-
Kombinationen im Alltag 117

Olja Larrew

Funktionales grammatisches Wissen als Grundlage für die Rezeption
wissenschaftlicher Texte 149

Coretta Storz

„Dann musst du eben etwas dagegen tun!“ Spezifika mündlicher
Hochschulkommunikation als Vermittlungsgegenstand für ausländische
Studierende – aufgezeigt am Beispiel der Partikel *eben* 167

Themenschwerpunkt 3:

Phonetik und Ausspracheschulung 185

Silvia Dahmen

Prosodie oder Segmente? Phonetische Untersuchungen zu Trainingseffekten
bei italienischen Deutschlernenden 187

Mutsumi Tachikawa; Junko Nakagawa

Zur Reformierung der Ausspracheschulung für DaF in Japan 197

Themenschwerpunkt 4:

Ästhetische und kulturelle Bildung in DaF, DaZ, DaM 221

Anastasia Moraitis; Annegret Middeke

Warum kulturelle und ästhetische Bildung in Lehr-Lernzusammenhängen? 225

Õie Kirs; Anastasia Moraitis

Ein nicht nur touristischer Streifzug durch Tallinn – mit Deutsch zurück in die
Vergangenheit der Stadt 243

Tinatin Meburishvili; Anastasia Moraitis; Bella Shalamberidze

Deutsch lernen im Museum – ein erlebnisorientiertes Projekt im georgischen
Nationalmuseum von Tbilissi/Tiflis 257

Praxisforum A: Unterricht	275
Stefan Nessler; Nadja Wulff Sprachförderung trifft Naturwissenschaften: Verknüpfung von sprachlichem Lernen und naturwissenschaftlichem Arbeiten in Vorbereitungs- und VABO- Klassen	277
Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung	299
Rupprecht S. Baur; Palina Turok (unter Mitwirkung von Violetta Griskow) Handlungsorientierung von Anfang an. DAMAS: Das Deutsche Alphabet mit allen Sinnen	303
Ulrike Pospiech; Claudia Spanier; Lena Kreppel; Angelika Dorawa Schreibberatung als Beruf	327
Sally Gerhardt; Dorota Okonska LeVi – Lernen für Vielfalt – Weiterqualifizierung für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern.....	345
Stefanie Herberg; Maren Reschke Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft – eine Zusatzqualifikation für Lehramtsstudierende an der Universität Duisburg-Essen.....	355

Mentale Prozesse beim mutter- und fremdsprachlichen Hören und Konsequenzen für die Hörverstehensdidaktik

Gunther Dietz (Augsburg)

1 Hinführung

Im Gegensatz zu den produktiven Kompetenzen, aber auch zum Leseverstehen, stellt sich das Hörverstehen für die meisten Fremdsprachendidaktiker auch heute immer noch als eine Art „Black Box“ dar: Was sich im Kopf von Hörer-Lernern¹ abspielt, wenn diese vor die Aufgabe gestellt sind, einem fremdsprachlichen Lautstrom Sinn zu entnehmen, ist in der Regel wenig bekannt. Der didaktische Umgang mit dieser Situation ist bis heute weitgehend unbefriedigend und zeigt sich etwa darin, dass man auf bewährte Maßnahmen aus der Lesedidaktik („Fragen zum Text“ etc.) zurückgreift oder in vielen Fällen konzeptionell schriftliche Texte als Hörtexte präsentiert.

In diesem Beitrag stehen zentrale mentale Prozesse im Fokus, die beim Hörverstehen zum Tragen kommen. Basierend auf der umfassenden Forschungsübersicht zur auditiven Rezeption in Cutlers „Native Listening“ (2012, vgl. auch Cutler 1999) werden in Abschnitt 2 zunächst die Mechanismen muttersprachlichen Hörens auf der Ebene der Worterkennung skizziert. Diese Erkenntnisse bilden

¹ Im Folgenden sind selbstverständlich bei Nomina agentis auf *-er* immer beide Geschlechter mitgemeint.

den Hintergrund für die Beschreibung der Schwierigkeiten des fremdsprachlichen Hörens (Abschnitt 3). Im Anschluss daran werden Kritikpunkte an der traditionellen Hörverstehensdidaktik skizziert (Abschnitt 4.1) und als vielversprechende Alternative das Konzept der *micro-listening tasks* (Field 2008) in seinen Grundzügen vorgestellt (Abschnitt 4.2). Abschließend werden einige Perspektiven für die fremdsprachliche Hörverstehensdidaktik entworfen (Abschnitt 5).

2 Grundzüge des muttersprachlichen Hörens

Auditives Sprachverstehen findet – zumindest zwischen kompetenten Kommunikationspartnern in ihrer Muttersprache – in der Regel unbewusst und automatisch statt. In den Fokus der Aufmerksamkeit tritt es erst, wenn irgendwelche Störungen auftreten, etwa wenn der Sprecher zu schnell oder zu undeutlich spricht oder Wörter verwendet, die der Hörer nicht kennt und auch wenn irgendwelche Hintergrundgeräusche die Äußerung überlagern. Die Selbstverständlichkeit des alltäglichen Hörens darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich beim auditiven Verstehen um einen höchst komplexen Vorgang handelt, bei dem eine Vielzahl physiologischer und mentaler Prozesse ablaufen. Die folgenden Abschnitte haben zum Ziel, relevante Befunde der auditiven Phonetik und der Psycholinguistik zum muttersprachlichen Hören vorzustellen.

2.1 Die Eigenschaften gesprochener Sprache aus auditiver Perspektive

Für den Zweck dieses Artikels soll es zunächst um die Beschreibung von Merkmalen gesprochener Sprache aus der Perspektive des Hörers gehen. Cutler (2012: 33) zufolge ist gesprochene Sprache (1) schnell, (2) zusammenhängend, (3) variabel und (4) mehrdeutig. Im Folgenden sollen diese Merkmale an einem konkreten Textauszug (Abb. 1) erläutert werden.²

² Es handelt sich um eine kurze Sequenz aus dem „Tagesgespräch“ (Bayern 2/Bayern Alpha vom 12.5.2012), bei dem der Moderator der Sendung einen Studiogast um eine Erläuterung ihrer Vorstellung von „Kernfamilie“ bittet.

{00:20}	01		
{02:00}	02	M	unser gast heute ist ursula OTT,
{02:02}	03		stEllvertretende chefredakteurin von CHRISMon;
{02:04}	04		grüß GOTT,
{02:04}	05		(1.02)
{02:05}	06	Exp	GRÜsse sie;
{02:06}	07	M	frau Ott
{02:07}	08		wEn oder wAs zähln SIE denn zu ihrer kErnfamilie;
{02:09}	09		(1.08)
{02:10}	10	Exp	zur KERNfamilie;
{02:12}	11		° ha da brauchen_se jetzt scho_ma_n stift zum mitschreim=weil das sin ganz schön VIEle;
{02:16}	12		also zu meiner KERNfamilie zähl ich auf jeden fall h° meine MUTter,
{02:19}	13		meine SCHWESTer °hhh mein Ehemann aso mein ZWEIter ehemann,
{02:23}	14		°h und meine beiden KINDer;

Abb. 1: Ausschnitt aus Sendung „Tagesgespräch“ zum Thema „Familie“ („M“ steht für Moderator, „Exp“ für Expertin).

Wie *schnell* gesprochene Sprache ist, soll an einer Acht-Sekunden-Sequenz aus diesem Gespräch, den Partiturflächen (PF) 12 und 13, veranschaulicht werden (Abb. 2).

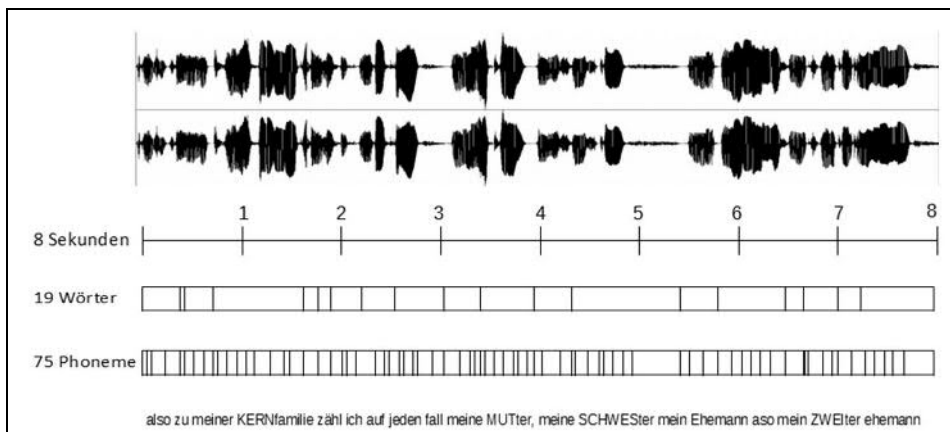


Abb. 2: Wellenform, Zeitachse, Wortgrenzen und Phonemgrenzen der Partiturflächen 12 und 13 (Abb. 1).

In diesen acht Sekunden gelingt es einem normalen Hörer, 19 Wörter zu unterscheiden bzw. zu erkennen und er trifft ca. 75 Phonemunterscheidungen. Das entspricht dem Erfassen von 2,4 Wörtern oder 9,4 Phonemen pro Sekunde. Cutler hat in ihrem englischsprachigen Beispiel eine Geschwindigkeit von 6,8 Wort- und 17,5 Phonem-Unterscheidungen pro Sekunde ermittelt (Cutler 2012: 34). Offensichtlich sind Hörer in der Lage, noch wesentlich schneller gesprochene Sprache zu erfassen.

Mit Blick auf das Merkmal der *Kontinuierlichkeit* gesprochener Sprache ist der weit verbreiteten Vorstellung entgegenzutreten, dass wir als Sprecher kleine Pausen zwischen den Wörtern machen und diese Pausen dann wiederum dem Hörer die Grenzen von Wörtern signalisieren. Die phonetische Realität sieht anders aus: So kommen zum einen Stilleperioden im Lautstrom vor, die sich gar nicht an Wortgrenzen, sondern inmitten von Wörtern befinden, etwa bei der Produktion von Plosivlauten wie [k] in dem Moment, in dem der Luftstrom gestoppt wird und kurzfristig keine Luft herausströmt (ebd.: 35). Zum anderen treten zwischen Wortgrenzen oft gar keine Stilleperioden auf, d.h., ein Wort geht ins andere über, ohne dass dies durch eine „Pause“ signalisiert würde. Dies ist beispielsweise regelmäßig der Fall, wenn der finale Laut eines Wortes mit dem Anfangslaut des folgenden zusammenfällt, sodass ein – eventuell etwas gedehnter – Laut zwei Phoneme repräsentiert (z.B. *zum mIttschreim/das sin* in PF 11 in Abb. 1).

Das Merkmal der *Variabilität* gesprochener Sprache bedeutet, dass Hörer nicht davon ausgehen können oder sollten, dass ein einzelner Sprachlaut oder ein prosodisches Ereignis bei jedem Vorkommen in identischer Form realisiert wird. Ursachen von Variation sind zum einen außersprachlicher Natur – der verwendete Kommunikationskanal, Hintergrundgeräusche oder andere umweltbedingte Störungen (Echos), hörerseitige Einschränkungen sowie individuelle Charakteristika von Sprechern, zu denen u.a. die Deutlichkeit der Aussprache, die Sprechgeschwindigkeit und physiologisch-anatomischen Beschaffenheit des Mundraums gehören (ebd.: 190). Zum anderen ist Variabilität auch sprachbedingt: Sprachlaute werden hinzugefügt oder weggelassen, sie werden reduziert oder in andere Sprachlaute verwandelt, je nach phonetischem Kontext (vgl. PF 11, Abb. 1).³ Muttersprachlichen Hörern gelingt es in der Regel, mit dem eben skizzierten breiten Spektrum an Variabilität des lautlichen Inputs zurechtzukommen (vgl. Cutler 2012: 190ff.).

Schließlich ist gesprochene Sprache insofern *mehrdeutig*, als eine geäußerte Lautkette mehr als eine Botschaft enthalten kann (ebd.: 36). Als Beispiel nennt Cutler die Äußerung *I saw our cargo*, in der kompetente Hörer des Englischen bei der Lautsequenz *car go* immer auch eine Lautkette hören, die *car go* meinen könnte. In der Äußerung *When do we start writing?* gibt es potentiell mehr „Wörter“ zu hören als vom Sprecher intendiert waren – nämlich *wend, end, east, star, art, rye, try, trite*. Die Aufgabe für Hörer besteht also darin, die nicht-intendierten, aber gehörten Wörter zu eliminieren (ebd.: 37), wobei viele der unechten Wörter nicht nur in ein anderes Wort eingebettet sind (wie *art* in *start*), sondern auch über Wortgrenzen hinweg entstehen (*trite* in *start writing*) (ebd.: 39).

³ Vgl. für das Deutsche die systematische Beschreibung bei Kohler (1995: 201ff.).

2.2 Vom Lautstrom zur Worterkennung

Auch wenn der Weg des auditiven Verstehens – von der Äußerung eines Sprechers über den anatomischen Hörapparat des Hörers hin zur Entnahme von Sinn – in vielen Details noch nicht geklärt ist, so hat sich doch in der Erforschung der auditiven Sprachwahrnehmung in den letzten Jahrzehnten ein einigermaßen stabiles Bild von wesentlichen Teilprozessen herauskristallisiert, insbesondere der Prozesse auf der Ebene der Worterkennung. Die grundlegende Frage ist dabei, wie es muttersprachlichen Hörern (in der Regel problemlos) gelingt, Wörter und somit auch Sinn in Sekunden bzw. Sekundenbruchteilen aus dem Lautstrom zu extrahieren und mit den in seinem mentalen Lexikon abgespeicherten konzeptuellen Einheiten („Wörtern“) zu verknüpfen. Der folgende Abschnitt hat zum Ziel, die wesentlichen dabei zum Tragen kommenden Operationen zu skizzieren.

Kategoriale Wahrnehmung

Jede Sprache verfügt über ein für sie spezifisches Phoneminventar, das sich darauf auswirkt, welche Kontraste wahrgenommen werden, wie schnell Kontraste wahrgenommen werden und wie genau sie wahrgenommen werden (Cutler 2012: 57). Um Wortkandidaten zu unterscheiden, nutzen Hörer neben Dauersignalen vor allem die spektralen Informationen, die einen Laut von einem anderen unterscheiden. Jeder Sprachlaut besitzt ein charakteristisches Schwingungsgemisch, sozusagen sein jeweils individuelles Spektrogramm. So gelingt es deutschen Hörern in der Regel mühelos *Mutter* von *Butter/Futter/Kutter* etc. zu unterscheiden.

Das Entscheidende ist jedoch, dass Hörer offensichtlich prototypische Muster für die in ihrer Sprache vorkommenden Phoneme erworben und abgespeichert haben und eintreffende Laute kategorial einem bestimmten Phonem zuordnen. „Kategorial“ wird hier als Gegensatz zu „kontinuierlich“ verstanden: In zahlreichen Experimenten (vor allem zum Phänomen der *Voice Onset Time*, siehe Bergmann 2013: 58f.) hat sich gezeigt, dass Hörer selbst bei unklarem Input, wenn sie also L1-Lautvarianten hören, die sie zuvor noch nicht gehört haben und die zwischen den prototypischen Ausprägungen liegen (bzw. experimentell graduell verändert werden), sich ohne Zögern für eine der beiden Kategorien entscheiden (Cutler 2012: 8, Becker 2012: 15).

Die Fähigkeit zur kategorialen Wahrnehmung von Lauten ist die Grundvoraussetzung für die Unterscheidung von Wörtern und damit für den Zugriff auf das mentale Lexikon.

Lexikalische Aktivierung und lexikalischer Wettbewerb

Die wichtigsten Metaphern zur Charakterisierung des Mechanismus der Worterkennung sind „lexikalische Aktivierung“ und „lexikalischer Wettbewerb“ (Cutler 2012: 73). Damit ist Folgendes gemeint: Der eintreffende Lautstrom wird kontinu-

ierlich dahingehend „überprüft“, ob darin Lautsequenzen enthalten sind, die mit der im mentalen Lexikon des Hörers abgespeicherten Lautform von Wörtern übereinstimmen. Gibt es solche Übereinstimmungen, so werden die jeweiligen Wortkandidaten im mentalen Lexikon „aktiviert“ und bleiben solange aktiv, bis das weiter eintreffende Lautmaterial eine endgültige Entscheidung über die tatsächlich relevante Worteinheit des mentalen Lexikons erlaubt (ebd.).

Um dies am Beispiel der Sequenz „also zu meiner Kernfamilie zähl ich“ (Abb. 2) zu veranschaulichen: Mit jedem eintreffenden Lautsegment werden mögliche passende Wortkandidaten aktiviert, nach der Lautkette [al] etwa „All“, „all“, „alt“, „als“ und „also“. Diese bleiben solange aktiv bzw. stehen miteinander in einem Wettbewerb, bis die nachfolgend eintreffenden Laute zu einer Entscheidung führen: [alz] bewirkt beispielsweise, dass der Wort-Kandidat „alt“ aus dem Wettbewerb ausscheidet, während die anderen Kandidaten noch eine Weile „im Rennen bleiben“, bis der neu eintreffende Input die Wahl der Kandidaten dahingehend bestimmt, dass (im Idealfall) ein Kandidat übrigbleibt, während die anderen deaktiviert werden.

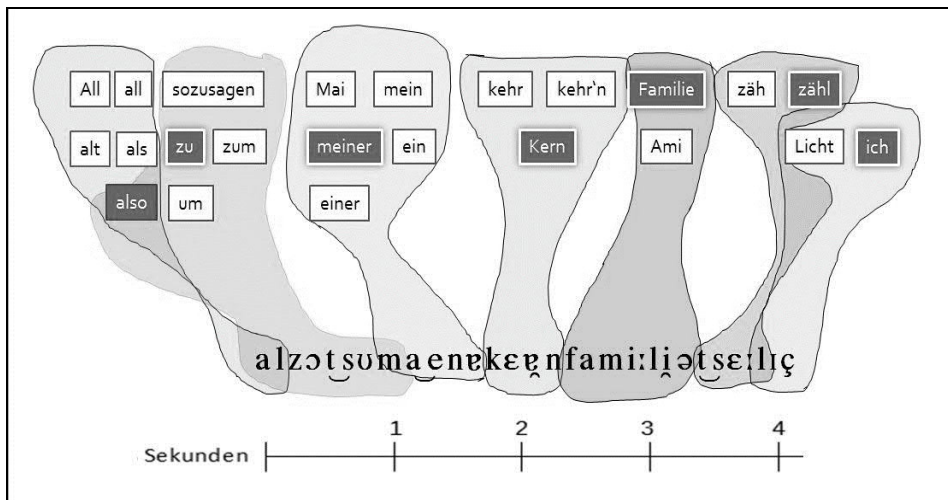


Abb. 3: Schema des lexikalischen Wettbewerbs in der Äußerung *also zu meiner Kernfamilie zähl ich* (eigene Darstellung, G.D.).

Dieses zugegebenermaßen auf das Wesentliche reduzierte und – bezogen auf die möglichen Wortkandidaten – konstruierte Beispiel für lexikalischen Wettbewerb mutet auf den ersten Blick abenteuerlich an. Es wird aber durch unzählige Experimente auf dem Gebiet der Worterkennung gestützt, die mittels unterschiedlicher Methoden durchgeführt wurden.⁴ Die meisten Experimente sind so angelegt, dass Probanden eine Aufgabe zu lösen haben, die eine Reaktion auf einen oder mehrere

⁴ Eine knappe Forschungsübersicht findet sich in Frauenfelder; Floccia (1999: 32ff.), siehe auch Cutler (2012: 74ff.).

Stimuli erforderlich macht. Dabei wird entweder die Reaktionszeit und/oder die Art der Entscheidung erfasst und interpretiert. Je nachdem, wie, d.h. nach welchen (psycholinguistischen) Kriterien, das Stimulusmaterial zusammengestellt und präsentiert wird, lassen sich dadurch Aufschlüsse über die mentalen Prozesse bei der Wortaktivierung gewinnen.

Zwei wichtige Resultate der Forschung zum lexikalischen Wettbewerb sind dabei:

- Je mehr Wörter zur gleichen Zeit aktiviert werden, desto schwieriger ist es für unser Gehirn, eines davon als „Sieger“ zu ermitteln. Erhöhter Wettbewerb führt also zu einer Verlängerung der Verarbeitungszeit (Cutler 2012: 85),
- Hörer greifen im Zuge der automatischen Worterkennung auf die phonologische, nicht auf die Bedeutungsinformation der Einheiten ihres mentalen Lexikons zu, um irrelevante Kandidaten auszusondern, d.h. die phonologische und konzeptuelle Repräsentationen sind weitgehend unabhängig voneinander (Norris et al. 2006; Cutler 2012: 89).

Segmentierung: Ermittlung von Wortgrenzen

Eine rein auf Aktivierung und Wettbewerb basierende Worterkennung würde zwar funktionieren, aber Hörer nutzen offensichtlich noch weitere Informationen, um Wörter im Sprachfluss zu ermitteln bzw. die Erkennung von Wortgrenzen zu beschleunigen. Während der Aktivierungs- und Wettbewerbsprozess universeller Natur ist, sind die Signale für Wortgrenzen sprachspezifisch: Cutler (2012: 118) unterscheidet dabei zwischen verschiedenen Typen von Signalen:

So kann in bestimmten Sprachen (a) *segmentale Information* zur Markierung von Wortgrenzen herangezogen werden, etwa wenn Einzellaute in phonemisch identischen Sequenzen unterschiedlich ausgesprochen bzw. gehört werden, je nachdem, ob sie am Wortanfang oder im Wortinneren vorkommen. Dies wäre z.B. beim ersten /t/ im Englischen *night rate* (mit Wortgrenze) versus *nitrate* (ohne Wortgrenze) der Fall (ebd.)

Sprachen unterscheiden sich weiterhin (b) in den *phonotaktischen Mustern*, d.h. in den Wahrscheinlichkeiten für das Vorkommen bestimmter Laute bzw. Lautkombinationen an Worträndern, also am Wortanfang und -ende. So können z.B. im Deutschen [N1] und [pt] in Endrändern (*lang, Ding; habt, lebt*), jedoch nicht in Anfangsrändern auftreten. [h] und [pr] kommen dagegen nur in Anfangsrändern (*Hose, privat*), nie in Endrändern vor. Dieses Wissen über in einer Sprache zugelassene und nicht-zugelassene Lautsequenzen machen sich Hörer für die Wortsegmentierung zunutze: Eine Sequenz wie [qlbEW] im Englischen könnte zwar *bare, air* und *beir* aktivieren, aber *air* und *beir* sind wesentlich unwahrscheinlicher, weil dann die Sequenz als [qlb.EW] segmentiert werden müsste. Letzteres würden die meisten

muttersprachlichen Hörer nicht tun, weil *-lb* am Wortendrand extrem unwahrscheinlich ist (ebd.).

Der dritte Typus von Wortgrenz-Signalen ist (c) die *rhythmische Struktur* einer Sprache, d.h. der Wechsel von betonten und unbetonten Silben. Wie hilfreich in dieser Hinsicht für das Englische beispielsweise die Betonung ist, hat Cutler in mehreren Studien eindrucksvoll gezeigt: Englische Hörer scheinen einer Strategie zu folgen, derzufolge eine betonte Silbe entweder ein lexikalisches Wort ist oder dessen Anfang markiert und dass jede schwache Silbe wahrscheinlich ein Funktionswort darstellt (ebd.: 122f.).

Die Possible-Word-Constraint

Bei der Beschreibung des Zugriffs auf das mentale Lexikon, insbesondere auf die Segmentierung des Lautstroms in Wörter durch (muttersprachliche) Hörer, darf schließlich ein Mechanismus nicht unerwähnt gelassen werden, der universelle Gültigkeit aufzuweisen scheint: die *Possible-Word-Constraint* (PWC) (Norris et al. 1997, Cutler 2012: 155). Generell formuliert, bewirkt dieser Mechanismus, dass Hörer Lautsequenzen, die keine möglichen Wortkandidaten sind, bei der Segmentierung des Lautstroms automatisch „verwerfen“, d.h., nicht als Wortkandidaten für den Wettbewerbsprozess „zulassen“. Für (fast) alle Sprachen der Welt sind einzelne Konsonanten bzw. Silben ohne vokalischen Kern als Wortkandidaten bzw. Segmentierungsreste ausgeschlossen.

Der PWC-Mechanismus hat weitreichende Folgen für die (Effizienz der) Segmentierung des Lautstroms: Er verhindert beispielsweise, dass bei einem lautlichen Input wie *Bring mir bitte die Vase ...* nach Eintreffen der ersten Silbe dieser Äußerung lexikalischer Wettbewerb zwischen den (mit dem Input an sich vollkommen kompatiblen) Wortkandidaten *bring* und *Ring* entsteht: *Ring* wird durch die PWC quasi automatisch ausgeschlossen, weil sonst ein einzelnes [b] übrigbliebe. Mit anderen Worten: Die PWC bewirkt eine Reduzierung von Wortkandidaten und damit von Wettbewerb und beschleunigt so den Erkennungsprozess. Leider gibt es keine Erhebungen für das Deutsche. Für das Englische berichtet Cutler (2012: 158) jedoch von einer Reduktion um etwa 70 % aller eingebetteten Wortformen (wie *ring* in *bring* oder *can* in *scan*) und für das Holländische um ca. 60 %. Insofern stellt die PWC einen sehr effizienten Segmentierungsmechanismus dar.⁵

Muttersprachliche Hörer verarbeiten auditiven Input demnach weitgehend automatisch (unbewusst), sehr schnell (in Millisekunden) und flexibel unterschiedliche relevante Signale kombinierend. Wesentliche Mechanismen sind kategoriale

⁵ Für das Deutsche wurde die PWC u.a. von Hanulíková; Mitterer; McQueen (2011) untersucht. Deutsche Hörer konnten z.B. das Wort *Rose* im Input *trose* und *kerose* schwerer (mit längerer Reaktionszeit) entdecken als im Kunstwort *suckrose* (ebd.: 516) – ganz gemäß den Vorhersagen der PWC.

Wahrnehmung, lexikalischer Wettbewerb und Aktivierungsausbreitung sowie sprachspezifische und universelle (PWC) Segmentierungsstrategien.

Im nächsten Abschnitt sollen nun die Konsequenzen für das fremdsprachliche Hören skizziert werden. Nur vor dem Hintergrund des muttersprachlichen Hörens lassen sich die Probleme ansatzweise verstehen, mit denen Hörer zu kämpfen haben, wenn sie sich dem Klang einer fremden Sprache aussetzen.

3 Fremdsprachliches Hören

Nach Cutler (2012: 304) ist für erfolgreiches Hören erforderlich, dass der Hörer in der Lage ist,

- minimale wortinterne Kontraste (d.h. phonemische Kontraste) zu unterscheiden,
- Wörter im Gedächtnis zu aktivieren,
- den Sprachfluss in Wörter zu segmentieren,
- aus den sich ergebenden Wörtern Sätze zu konstruieren.

Für L2-Hörer ist der Weg zum Erfolg bei jeder dieser vier Operationen mit separaten, möglicherweise unüberwindbaren Schwierigkeiten verbunden (ebd.).

3.1 Umgang mit fremden Lautkategorien: Unterscheidung von L2-Phonemkontrasten

Sowohl individuelle Erfahrung beim Erwerb einer Fremdsprache als auch Erfahrungen von Lehrkräften bei der Vermittlung einer Fremdsprache weisen in dieselbe Richtung: Verglichen mit anderen zu erwerbenden Teilfertigkeiten scheint die Aneignung der Lautstruktur einer Fremdsprache und insbesondere die Aufgabe, bestimmte Laute der Zielsprache als solche wahrzunehmen und/oder richtig auszusprechen, als besonders schwierig. Der Hauptgrund für diese Schwierigkeit liegt darin, dass die phonemischen Kategorien der L1 weitgehend bestimmen, wie Hörer Nicht-L1-Input interpretieren, bzw. dass die Sprachwahrnehmung von Erwachsenen hochgradig beschränkt ist durch die muttersprachlichen phonemischen Kategorien (Cutler 2012: 305; siehe auch die Sieb-Metapher bei Trubetzkoy 1989: 47).

Es kann hier nicht auch nur ansatzweise die einschlägige Literatur zum Erwerb fremdsprachlicher Phoneme wiedergegeben werden (vgl. etwa Flege 1988; 2003, Best 1994, Bohn 1998). Das Augenmerk soll vielmehr auf die Konsequenzen einer unzureichenden Kategorisierung von fremdsprachlichen Lauten auf die Worterkennung in der Fremdsprache gelegt werden.

Theoretisch fruchtbare Kategorisierungen von Typen der Lautwahrnehmung bei fremdsprachlichen Hörern liefern insbesondere zwei Modelle: das *Perceptual Assimilation Model* (PAM) (Best 1994, Best; Tyler 2007) und das *Speech Learning Model* (SLM) (Flege 1995; 2003). Das PAM postuliert, dass „naive Hörer“ – Er-

wachsene ohne Erfahrung mit dem „aktiven Erlernen einer Fremdsprache“ (Best et al. 2007: 16, Übersetzung G.D.) – versuchen, einen unbekanntem fremdsprachlichen Laut an dasjenige muttersprachliche Phonem anzupassen („perceptual assimilation“), das dem unbekanntem Laut am ähnlichsten erscheint. Das PAM unterscheidet dabei sechs Möglichkeiten, wie jeder Laut eines L2-Kontrastpaares perceptuell assimiliert wird (ebd.: 23f.), wobei zwei Fälle für fremdsprachliche Hörer besonders schwierig seien: Die sogenannte „single-category assimilation“, bei der zwei kontrastierende L2-Laute einer einzigen L1-Kategorie zugeordnet werden (z.B. der notorische r-/l-Kontrast im Englischen für japanische Hörer) und die „category-goodness difference“, bei der einer von zwei kontrastierenden L2-Laute als gutes Exemplar und der andere als schlechtes Exemplar eines muttersprachlichen Lauts wahrgenommen wird (z.B. die Unterscheidung von Zulu [b] versus [ʃ] durch englische Hörer, die nur den ersten Laut als gutes Exemplar des englischen [b] wahrnehmen, Best 1994: 18).

Das *Speech Learning Model* (SLM) unterscheidet sich vom PAM (zumindest von dessen ersten Fassungen) u.a. dadurch, dass es nicht vom „naiven Hörer“ ausgeht, sondern die Veränderung der Lernsprache während des Aneignungsprozesses (mit Faktoren wie Lernerfahrung, Input) im Blick hat. Flege postuliert deshalb auch die Möglichkeit, dass für fremdsprachliche Laute, die als besonders „abweichend“ von muttersprachlichen Lauten wahrgenommen werden, auch eine neue, fremdsprachliche Kategorie gebildet werden kann (2003: 328).

3.2 Probleme bei der Aktivierung des L2-Wortschatzes

Generell gibt es zwei Gründe dafür, dass Hörer nicht auf einen Eintrag in ihrem mentalen L2-Lexikon zugreifen können. Der erste ist genauso trivial wie häufig: Hörer treffen auf eine ihnen unbekannte Lautkette, die sie keinem Eintrag in ihrem mentalen Lexikon zuordnen können, weil dieser Eintrag (noch) nicht existiert (das sogenannte „out-of-vocabulary problem“, Cutler 2012: 312). Das Treffen auf unbekannte Wörter ist mit einer gravierenden Störung des Online-Verstehensprozesses verbunden, die u.a. darin besteht, dass verarbeitungsintensive Prozesse wie „Überprüfen des Kontextes“, Inferenzziehungen etc. notwendig wären, die angesichts der Schnelligkeit des gesprochenen Inputs oft nicht zum Zuge kommen (können).

Der zweite Grund ist vermutlich mindestens ebenso häufig wie der erste: Im mentalen Lexikon des Hörers existiert zwar ein Eintrag für das gehörte Wort, aber die lautliche Information kann nicht ausreichend präzise analysiert werden, um auf den Eintrag zuzugreifen. Ein „an sich“ (möglicherweise in Schriftform) bekanntes Wort wird auditiv nicht erkannt. Die Hauptursache sieht Cutler (ebd.) in der Unfähigkeit des Hörers, fremdsprachliche Phonemkategorien zu unterscheiden. Dabei beschreibt sie folgende Auswirkungen dieser Unfähigkeit auf die lexikalische Verarbeitung: (1) die Bildung von sogenannten Pseudohomophonen, (2) die Aktivie-

rung unechter Wörter und (3) die zeitweilige Vagheit bei der Verarbeitung von L2-Input.

Die Entstehung von Pseudohomophonen

„Pseudohomophone“ entstehen, wenn L2-Hörer eine L2-Opposition nicht wahrnehmen können, weil beide L2-Laute einer einzigen L1-Kategorie zugeordnet werden (Bests „single-category assimilation“, vgl. Abschnitt 3.1). So können beispielsweise Hörer mit der L1 Deutsch oder Niederländisch oft den Kontrast englisch *bet* [E]/*bat* [é] nicht wahrnehmen, wodurch für diese Hörer eine gehörte Lautkette *bet* oder *bat* zu einem (Pseudo-)Homophon wird. Wie bei echten Homophonen ([baNk]) muss zur Verarbeitung der Kontext herangezogen werden, wodurch mehr Verarbeitungskapazität erforderlich (Cutler 2012: 314) wird.⁶

Aktivierung unechter Wörter

Die Unfähigkeit, L2-Lautkontraste wahrzunehmen, kann dazu führen, dass Wörter im Lautstrom gehört werden, die gar keine echten Wörter sind („Phantomwörter“), bzw. dass Nichtwörter als Wörter angesehen werden (Cutler 2012: 314).

Wenn jemand den [E]-[é]-Kontrast im Englischen nicht wahrnehmen kann und die beiden Phoneme für sie/ihn „gleich klingen“, dann klingen etwa *daff* wie *deaf* oder *lem* wie *lamb*. Empirisch wurde dies etwa von Broersma und Cutler (Broersma; Cutler 2008) untersucht. In ihrer Studie haben niederländische Hörer in 60 % der Fälle englische Nicht-Wörter als Wörter akzeptiert (ebd.: 26). Auch wenn es sich bei den von Cutler als „near words“ („Beinahwörter“) bezeichneten *daff* und *lem* nicht um echte Wörter des Englischen handelt, so kommen sie doch im Englischen vor, etwa eingebettet in *daffodil* oder *lemon* und bewirken, dass bei jedem Hören von *lem* in *lemon* auch der Wortkandidat *lamb* mitaktiviert wird.

Das Phänomen der Aktivierung von Phantomwörtern kommt jedoch nicht nur in eingebetteten Wörtern vor, sondern auch über Wortgrenzen hinweg. So hören niederländische Hörer, die in ihrer Muttersprache (wie im Deutschen) keine stimmhaften Obstruenten am Silbenendrand kennen („Auslautverhärtung“), bei der Präsentation der englischen Zweiwortsequenz *big roof* auch das stimmhaft auslautende *groove* (Broersma et al. 2008: 29).

Im Gegensatz zur eher geringen Zahl an möglichen Pseudohomophonen (siehe oben.) stellt die Aktivierung falscher Wortkandidaten ein wesentlich gravierenderes Problem für fremdsprachliche Hörer dar, weil die Zahl an eingebetteten Wörtern groß ist (zumindest im Englischen und im Niederländischen, siehe Cutler

⁶ Empirisch wurde dieses Phänomen in Wiederholungspriming-Studien untersucht, in denen Hörer mit Minimalpaaren konfrontiert wurden, die sich nur in dem für sie schwer zu unterscheidenden Laut unterschieden. Es zeigte sich, dass holländische Hörer auf Englisch *kettle* schneller reagierten, wenn sie zuvor das Wort *cattle* gehört hatten, als wenn sie ein Kontrollwort wie *window* gehört hatten (vgl. Cutler 2012: 313f.).

2012: 314) und, wie beispielhaft gezeigt, auch wortüberschreitende Sequenzen zur Phantomwort-Aktivierung beitragen können. Während muttersprachliche Hörer die Beinahwörter aufgrund der fehlenden Passung (*mismatch*) zur abgespeicherten Lautinformation für Lexikoneinträge sofort deaktivieren und so den Wettbewerb reduzieren können (Broersma et al. 2008: 30), werden bei fremdsprachlichen Hörern mehr Kandidaten aktiviert. Dies führt zu verstärktem Wettbewerb und verlängerten Verarbeitungszeiten.

Verlängerte Vagheit

Ein weiterer Effekt unzureichender Phonemdiskriminierung besteht darin, dass L2-Hörer den eintreffenden Input nicht so schnell wie L1-Hörer verarbeiten können, wenn dieser Input Laute enthält, die der L2-Hörer nicht ausreichend exakt unterscheiden kann. So würde die Lautkette *bal* bei englischen Hörern etwa die Kandidaten *balance*, *balcony*, *ballast* aktivieren. Bei einem L2-Hörer, der den [E]-[é]-Kontrast nicht wahrnehmen kann, werden zusätzlich zu *balance*, *balcony*, *ballast* auch noch *bellom*, *belly* oder *belfry* aktiviert, was eine Verdoppelung der Wortkandidaten und damit auch Verlängerung des Wettbewerbs, genauer „delay in reduction of competition“ (Cutler 2012: 322), mit sich brächte (ebd.: 316f.).

Quantitative Relevanz der drei Phänomene

Wie stark die drei genannten Effekte unzureichender Lautdiskriminierung sich auf die Worterkennung auswirken, hängt natürlich von der Zahl der individuellen Schwierigkeiten des einzelnen L2-Hörers und von der Größe seines mentalen Lexikons ab (Cutler 2012: 318). Dennoch hat Cutler annäherungsweise und exemplarisch, d.h. für einzelne Lautkontraste des Englischen, versucht, die Zunahme an Wettbewerb durch diese Effekte zu quantifizieren. Ohne hier auf die dabei zugrunde gelegten Annahmen und Teilberechnungen eingehen zu können, kommt sie dabei in ihrer korpusbasierten Frequenzanalyse des CELEX-Lexikons zu folgenden Ergebnissen (ebd.: 322f.):

- Pseudohomophonie ist kein allzu frequentes Problem: Die [E]-[é]-Verwechslung führt zu weniger als 150 Homophonen im Englischen, für die *r-l*-Verwechslung immerhin zu 300.
- Dagegen kommt die Aktivierung unechter Wörter wesentlich häufiger vor: So beläuft sich der [E]-[é]-Kontrast auf ca. 14.000 potenzielle Fälle (in einer Million laufenden Wörtern) fälschlicher Wahrnehmung von [é] als [E] und gar 64.000 Fälle für die Richtung [E] zu [é]. Dabei ist schon der Effekt der *PWC* (vgl. Abschnitt 2.2.4.) mit einberechnet. Die *r*-als-*l*-Verwechslung beträgt sogar ca. 50.000 und die *l*-als-*r*-Verwechslung 70.000 Fälle pro einer Million Wörter.

- Verlängerte Vagheit stellt ebenfalls ein quantitativ relevantes Problem dar: So ergeben sich beispielsweise für die 7.926 Wörter im CELEX-Lexikon, die [É] enthalten, pro Wort durchschnittlich 138 zusätzliche Wettbewerber mit [E].

Auch ohne Frequenz-Erhebungen zu weiteren Phonemkontrasten zeigen diese Daten doch deutlich: „any single phonemic confusion brings substantial potential for lexical confusion in its wake“ (Cutler 2012: 232).

Cutler sieht die beschriebenen Effekte als das gravierendste Problem beim fremdsprachlichen Hörverstehen, weil davon der Zugriff auf das Lexikon und damit die zentrale Komponente der Sprachverarbeitung betroffen ist (Broersma et al. 2008: 23) und zwar prinzipiell für alle Phasen des Erwerbsprozesses: Zwar hätten Anfänger ein noch beschränktes L2-Vokabular, sodass noch gar nicht allzu viele potenzielle Wortkandidaten aktiviert werden können, dafür dürften in dieser Phase vermehrt phonemische Verwechslungen auftreten, die sich auch auf ein kleines Vokabular auswirkten. Mit zunehmender Spracherfahrung könnte zwar die Zahl der phonemischen Verwechslungen zurückgehen, aber mit dem Anwachsen des L2-Wortschatzes steige wiederum die Zahl potenziell (fälschlich) aktivierter Wortkandidaten (Cutler 2012: 323).

4 Konsequenzen für die fremdsprachliche Hörverstehensdidaktik

Die skizzierten psycholinguistischen Befunde zum mutter- und fremdsprachlichen Hören (Abschnitt 2f.), die als Hauptproblem für fremdsprachliche Hörer die unzureichende Wahrnehmung phonemischer L2-Kontraste ausmachen, sind wenig kompatibel mit der aktuell allorts betriebenen Hörverstehensdidaktik, die Dekodierprobleme der Hörer weitgehend ignoriert und auf die Vermittlung kompensatorischer Strategien setzt. Sie sind sehr wohl kompatibel mit neueren Ansätzen der Hörverstehensdidaktik, die genau diese Ebenen der Verarbeitung im Fokus haben, etwa der *Micro-Listening-Ansatz* von Field (2008) oder die Arbeit mit spontansprachlichen Hörmaterialien (Thorn 2008; 2011, Cauldwell 2013).

4.1 Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik

Die traditionelle, fast schon „klassisch“ zu nennende Hörverstehenspraxis sieht so aus, dass zwischen den drei Phasen „vor dem Hören“, „während des Hörens“ und „nach dem Hören“ unterschieden wird (Dahlhaus 1994: 52ff., Field 2008: 16ff., Koepfel 2010: 249ff., Cauldwell 2013: 249f.), wobei die Lerner in der Prelistening-Phase auf den Hörtext eingestimmt werden (Wortschatzentlastung, Antizipation) und während des Hörens Notizen machen oder gleich die Fragen zum Text beantworten sollen. In der Nach-dem-Hören-Phase werden die Antworten überprüft

und die richtigen Lösungen (manchmal anhand des Transkripts) im Kurs besprochen. Eventuell schließen sich weitere Aktivitäten an. Die Förderung der Hörverstehenskompetenz – so der implizite oder explizite Grundsatz – erfolgt dadurch, dass Lerner im Laufe des Unterrichts mit möglichst vielen Hörtexten konfrontiert werden, wobei eine Progression über die Veränderung/Erhöhung der Textlänge, der grammatischen Komplexität, des verwendeten Wortschatzes etc. erfolgt.

An diesem zugegebenermaßen etwas verkürzt skizzierten Ansatz der Hörverstehensdidaktik ist in den letzten Jahren immer stärker Kritik geäußert worden. Die wichtigsten Kritikpunkte sind die folgenden:

- (1) Der Weg zum Ziel „Verstehen“ wird für Lerner insofern nicht ausreichend didaktisch gestaltet, als die grundlegenden mentalen Prozesse der Lautwahrnehmung und Worterkennung weitgehend ignoriert bzw. vorausgesetzt werden (Field 2008: 30f., Cauldwell 2013: 250f.).
- (2) Methoden der Lesedidaktik werden unreflektiert auf die fremdsprachliche Hörverstehensdidaktik übertragen, weil das Hören nicht als „an entirely different kind of processing“ gesehen wird (Field 2008: 27, Dietz 2014).
- (3) Es wird in der traditionellen Hörverstehensdidaktik zu wenig am lautlichen Material der Hörtexte („sound substance“ (Cauldwell 2013: 265)) selbst gearbeitet.
- (4) Wissen über L1-Hörprozesse wird unreflektiert auf die L2-Hörverstehensdidaktik übertragen und führt zu didaktischen Trugschlüssen, so etwa zur Empfehlung, den Kontext heranzuziehen (Field 2008: 136, Cauldwell 2013: 252).
- (5) Die typischen Aufgabenformate beim Hörverstehen dienen der Messung, aber nicht der Förderung der Hörverstehenskompetenz (Field 2008: 31, Cauldwell 2013: 256).
- (6) Anstelle des eigentlich notwendigen „Modells der spontanen Sprache“ liegt der konventionellen Hörverstehensdidaktik das ungeeignete Sprachmodell der „gepflegten Sprache“ zugrunde (Cauldwell 2013: 18ff., 261).

4.2 Ein alternativer Ansatz: Fields *Micro-Listening-Tasks*

Fields Monografie „Listening in the Language Classroom“ (2008) stellt ein Plädoyer für die Neujustierung der Hörverstehensdidaktik dar, die dem Dekodiertraining den ihm gebührenden Rang zumisst. Insbesondere stellt der Autor eine ausdifferenzierte Aufgabentypologie vor, die zum Ziel hat, verschiedene Teilkompetenzen des Dekodierens zu erfassen. Dabei charakterisiert er die meisten der von ihm vorgeschlagenen Aufgaben als sogenannte „micro-listening tasks“ (MLTs) (ebd.: 88, siehe auch Cauldwell 2013: 265). „Micro“ bezieht sich also auf die beschränkte zeitliche Dauer (fünf bis zehn Minuten), den begrenzten Umfang des verwendeten

Hörmaterials, in dem das zu übende Phänomen wiederholt vorkommen sollte und die Beschränkung auf eine bestimmte Komponente des Hörprozesses.

Was nun die zu trainierenden Teilkomponenten des Dekodierens angeht, so gliedert Field (2008: 336) sie in sechs Bereiche (siehe Anhang), die von der Phonen-, der Silben- und Wortebene über die syntaktische Ebene (Parsing) hin zur Ebene der Intonation und der Gewöhnung an Sprechervariation („Normalisation“) gehen. Jede dieser sechs Ebenen wird noch einmal in Teilprozesse untergliedert und dazu werden jeweils zahlreiche Aufgabentypen inklusive Instruktionen und (englischsprachigem) Beispielmateriale beschrieben.

Fields „Blaupausen“ für MLTs warten noch weitgehend auf ihre Adaptation für die DaF- und DaZ-Vermittlung. Hier geeignete Hör- und Übungsmaterialien zu erstellen, dürfte eines der spannendsten und vielversprechendsten Projekte für die zukünftige Hörverstehensdidaktik darstellen (vgl. Dietz 2017).

5 Resümee

Denkt man die Defizite der traditionellen Hörverstehensdidaktik mit den in Abschnitt 3 beschriebenen Problemen beim fremdsprachlichen Hörverstehen zusammen, so ergeben sich folgende Konsequenzen:

- (1) Eine zukünftige Hörverstehensdidaktik sollte wesentlich stärker als in den letzten Jahrzehnten das Training der Dekodierprozesse fokussieren, um die Abhängigkeit der L2-Hörer von text-externer Information („Weltwissen“) zu verringern.
- (2) Die unterrichtliche Arbeit sollte sich stärker am „Modell der spontanen Sprache“ und weniger an dem der „gepflegten Sprache“ (Cauldwell 2013) orientieren und dabei die Lerner mehr mit (didaktisch) authentischen Hörtexten konfrontieren.
- (3) Gefordert ist jedoch nicht nur die Arbeit mit anderem Hörmaterial, sondern ebenso ein anderes Arbeiten mit Hörmaterial, das die Eigenschaften gesprochener/gehörter Sprache in weitaus stärkerem Maße berücksichtigt als bisher. Dazu gehören u.a.:
 - (a) ein oft mehrfach wiederholtes auditives Präsentieren von Hörtexten bzw. Passagen daraus,
 - (b) eine kleinschrittige Vorgehensweise,
 - (c) der Fokus auf kleine und kleinste Passagen von Hörtexten,
 - (d) die Auswahl des Hörmaterials nach dem Vorkommen des zu übenden Phänomens – und nicht nur nach (inhaltlicher) Thematik, Wortschatz und/oder Schwierigkeitsgrad.

Hauptanliegen dieses Artikels war es, die Probleme des fremdsprachlichen Hörens insbesondere auf der Ebene der Worterkennung vor dem Hintergrund der mentalen Prozesse beim muttersprachlichen Hören zu skizzieren (Abschnitt 2f.). Die

von Cutler (2012) beschriebenen Auswirkungen unzureichender Lautwahrnehmung auf den Zugriff auf das mentale L2-Lexikon sind meines Wissens bislang in der DaF-Hörverstehensdidaktik nicht zur Kenntnis genommen worden und legen es in Übereinstimmung mit neueren Ansätzen (Field 2008, Cauldwell 2013) nahe, die Gewichte beim fremdsprachlichen Hörtraining neu zu justieren und dem Umgang mit der „lautlichen Substanz“ des Gehörten und den damit verbundenen mentalen Prozessen auch didaktisch in gebührender Weise Rechnung zu tragen. Dies bedeutet nicht, dass von nun an ausschließlich Dekodierübungen in Form von MLTs durchgeführt werden sollten. Natürlich müssen weiterhin auch längere Hörtexte verwendet und Erschließungsstrategien für diese vermittelt werden und auch Field widmet sich ausführlich dem Training der „meaning building processes“ (2008: 209ff.). Aber eine didaktische Vernachlässigung derjenigen Prozesse, die den Verstehensvorgang erst ermöglichen, sollte sich im Lichte des Gesagten verbieten.

Literatur

- Becker, Thomas (2012): *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen*. Darmstadt: WBG.
- Bergmann, Pia (2013): Laute. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik, Interaktion, Kognition*. Stuttgart: Metzler, 43–89.
- Best, Catherine T. (1994): The emergence of native-language phonological influences in infants: A perceptual assimilation model. In: Goodman, Judith C.; Nusbaum, Howard C. (Hrsg.): *The Development of Speech Perception. The Transition from Speech Sounds to Spoken Words*. Cambridge: MIT Press, 167–224.
- Best, Catherine T.; Tyler, Michael D. (2007): Nonnative and second-language speech perception. Commonalities and complementarities. In: Bohn, Ocke-Schwen; Munro, Murray J. (Hrsg.): *Language Experience in Second Language Speech Learning. In honor of James Emil Flege*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 13–34.
- Bohn, Ocke-Schwen (1998): Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute: Wo ist das Problem? In: Wegener, Heide (Hrsg.): *Eine Zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr, 1–20.
- Broersma, Mirjam; Cutler, Anne (2008): Phantom word activation in L2. In: *System* 36, 22–34.
- Cauldwell, Richard (2013): *Phonology for listening. Teaching the stream of speech*. Birmingham: speechinaction.
- Cutler, Anne (1999): Prosodische Struktur und Worterkennung bei gesprochener Sprache. In: Friederici (Hrsg.), 49–83.

- Cutler, Anne (2012): *Native listening. Language experience and the recognition of spoken words*. Cambridge: MIT Press.
- Dahlhaus, Barbara (1994): *Fertigkeit Hören*. Berlin: Langenscheidt.
- Dietz, Gunther (2014): Rezension zu ‚Drenkert, Petra; Pinzhoffer, Gerhard; Grynefeld, Anna (2013): Training Hörverstehen. Ein Übungsbuch für Fortgeschrittene mit Audio-CD (MP3). Berlin: Booksbaum. In: *Info DaF* 41/2/3, 209–213.
- Dietz, Gunther (2017): *Mit fremden Ohren. Theoretische Grundlagen und didaktische Perspektiven des fremdsprachlichen Hörverstehens unter besonderer Berücksichtigung des Dekodiertrainings*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Augsburg.
- Field, John (2008): *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flege, James E. (1988): The Production and Perception of Foreign Language Speech Sounds. In: Winitz, Harris (Hrsg.): *Human communication and its disorders. A Review*. Norwood: Ablex, 224–401.
- Flege, James E. (1995): Second language speech learning. Theory, findings, and problems. In: Strange, Winifred (Hrsg.): *Speech Perception and Linguistic Experience. Issues in Cross-Language Research*. Baltimore: York Press, 233–277.
- Flege, James E. (2003): Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In: Schiller, Niels O.; Meyer, Antje S. (Hrsg.): *Phonetics and Phonology in language comprehension and production: differences and similarities*. Berlin; New York: de Gruyter Mouton, 319–355.
- Frauenfelder, Uli H.; Floccia, Caroline (1999): Das Erkennen gesprochener Wörter. In: Friederici (Hrsg.), 1–48.
- Friederici, Angela D. (Hrsg.): *Sprachrezeption*. Göttingen: Hogrefe.
- Hanulíková, Adriana; Mitterer, Holger; McQueen, James (2011): Effects of first and second language on segmentation of non-native speech. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 14/4, 506–521.
- Koeppl, Rolf (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kohler, Klaus (1995): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. 2., neubearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt.
- Norris, Dennis; McQueen, James M.; Cutler, Anne; Butterfield, Sally (1997): The possible-word constraint in the segmentation of continuous speech. In: *Cognitive Psychology* 34, 191–243.

- Norris, Dennis; Cutler, Anne; McQueen, James; Butterfield, Sally (2006): Phonological and conceptual activation in speech comprehension. In: *Cognitive Psychology* 53, 146–193.
- Thorn, Sheila (2008): Mining listening texts. In: *Modern English Teacher* 18/2, 5–13.
- Thorn, Sheila (2011): Debunking authentic listening. In: *Modern English Teacher* 21/2, 65–69.
- Trubetzkoy, Nikolaj S. (1989): *Grundzüge der Phonologie*. 7. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Anhang: Liste der Dekodierprozesse (Field 2008: 336f.)**Appendix 1***Decoding processes***1. Phoneme level**

- 1.1 Phoneme recognition in a range of contexts
- 1.2 Discriminating consonants
- 1.3 Discriminating vowels
- 1.4 Recognising consonant clusters
- 1.5 Extrapolating spellings from sounds

2. Syllable level

- 2.1 Recognising syllable structure
- 2.2 Recognising syllable stress
- 2.3 Treating stressed syllables as more reliable
- 2.4 Using stressed syllables as access codes
- 2.5 Using weak syllables to locate function words

3. Word level

- 3.1 Lexical segmentation
 - 3.1.1 Rhythm-based strategies
 - 3.1.2 Using prefixes and suffixes as boundary markers
 - 3.1.3 Using fixed stress (where appropriate)
- 3.2 Recognising variant forms of words
 - 3.2.1 Allowing for cliticisation
 - 3.2.2 Allowing for resyllabification
 - 3.2.3 Recognising weak forms of function words
 - 3.2.4 Recognising assimilated words
 - 3.2.5 Allowing for elision
 - 3.2.6 Recognising reduced words within intonation groups
- 3.3 Recognising complete formulaic chunks
- 3.4 Using awareness of word frequency
- 3.5 Current activation
- 3.6 Spreading activation (word networks in the mind)
- 3.7 Distinguishing known and unknown words
- 3.8 Dealing with unknown words: infer – generalise – ignore
- 3.9 Automatic lexical access

4. Syntactic parsing

- 4.1 Building syntactic structures during pauses and fillers
- 4.2 Using planning pauses to demarcate syntactic structures
- 4.3 Distinguishing planning and hesitation pauses
- 4.4 Using intonation groups to demarcate syntactic structures

4.5 Building a syntactic structure online

4.5.1 Testing hypotheses

4.5.2 Using probability

4.5.3 Recognising syntactic chunks

4.5.4 Recognising the sentence pattern associated with the verb

4.5.5 Recognising primary L2 cues to syntactic organisation

4.6 Understanding functional language**4.7 Drawing inferences based on syntax****5. Intonation level**

5.1 Relating intonation groups to syntactic structure

5.2 Forming and testing decoding hypotheses as an intonation group proceeds

5.3 Identifying focally stressed syllables

5.4 Treating focally stressed syllables as central to the message

5.5 Recognising recurrent intonation-group chunks

5.6 Guessing words of low prominence in the intonation group

6. Normalisation to speaker voices

6.1 Allowing for voice variation

6.2 Setting baseline for loudness, pitch level, speech rate

6.3 Drawing on an accent repertoire