



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**EINE STUDIE ÜBER DEN EFFEKT DER
STRATEGIENVERMITTLUNG AUF DIE HÖRPROBLEME, DIE
HÖRLEISTUNG UND DEN STRATEGIENEINSATZ VON DaF-
STUDENTEN IN DER VORBEREITUNGSKLASSE**

Doktora Tezi

MAZLUME DEMIRCI

**Danışman
Prof. Dr. ZEKI KARAKAYA**

Samsun, 2015

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**EINE STUDIE ÜBER DEN EFFEKT DER
STRATEGIENVERMITTLUNG AUF DIE HÖRPROBLEME, DIE
HÖRLEISTUNG UND DEN STRATEGIENEINSATZ VON DaF-
STUDENTEN IN DER VORBEREITUNGSKLASSE**

Doktora Tezi

MAZLUME DEMIRCI

**Danışman:
Prof. Dr. ZEKİ KARAKAYA**

Samsun, 2015

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Doktora Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

____/____/____

Mazlume DEMİRCİ

KABUL VE ONAY

Mazlume DEMİRCİ tarafından hazırlanan „ Eine Studie über den Effekt der Strategievermittlung auf die Hörprobleme, die Hörleistung und den Strategieneinsatz von DaF- Studenten in der Vorbereitungsklasse’’ başlıklı bu çalışma, 25.12.2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: _____

Üye: _____

Üye: _____

Üye: _____

Üye: _____

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

____/____/____

Enstitü Müdürü

ÖZET

Eine Studie über den Effekt der Strategievermittlung auf die Hörprobleme, die Hörleistung und den Strategieneinsatz von DaF- Studenten in der Vorbereitungsklasse

Mazlume DEMİRCİ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Alman Dili Eğitimi, Doktora, Kasım/2015

Danışman: Prof. Dr. Zeki KARAKAYA

Bu çalışmanın amacı, başta Almanca Öğretmenliği Bilim Dallarında öğrenim gören Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin, Almanca dinleme ve dinlediğini anlama becerilerinde karşılaştıkları sorunları ve kullandıkları dinleme stratejilerini tespit etmek ve bu konuda karşılaştıkları sorun ve eksiklikleri gidermektir. Aynı zamanda da strateji kullanımlarının farkına varmalarını ve bu stratejileri dinleme sorunlarını çözmeye kullanmalarını sağlamaktır. Dinleme etkinlikleriyle birlikte öğretilen dinleme stratejileri ile ders içerisinde ve ders dışında dinlemeye karşı ilgi ve motivasyonlarını artırarak, dinleme becerilerinin güçlendirmektir. Örneklem olarak Dicle Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalından Hazırlık Sınıfında öğrenim gören 50 öğrenci ile ders içinde ve ders dışında dinleme alıştırmaları yürütülerek etkinliklerin etki ve sonuçları yine bu öğrencilerle bir dinleme testi, iki de dinleme anketi uygulanarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin Almanca dinleme parçalarını anlamada büyük problemler yaşadığı tespit edilmiştir. Bunun başlıca nedeni, öğrencilerin dil becerilerinin yetersiz olması ve dinleme konusunda herhangi bir yöntem bilmemeleri olarak tespit edilmiştir. Dinleme dersinde oluşturulan bir dinleme planı ve ders içi ve dışında tutulan bir dinleme günlüğü ile bu plan doğrultusunda yapılan dinleme etkinlikleriyle, öğrencilerin bilişsel, üst-bilişsel ve sosyal-efektif dinleme stratejileri geliştirilmeye çalışılmış ve böylece, öğrencilerin yabancı dilde dinleme parçalarını nasıl daha dikkatli dinleyip, daha kolay anlayabilecekleri öğretilmiştir.

Sonuç olarak ise, dinleme becerisinin dinleme stratejileri ile çok daha hızlı ve etkili bir şekilde geliştirilebildiği ortaya konmuştur. Dinleme stratejilerinin ve dinleme günlüklerinin, dinleme problemlerini azaltması ve dinleme yeterliliğini geliştirmesinin yanı sıra, öğrenciye kendi kendine çalışma ve kendi kendini

değerlendirebilme becerilerini de kazandırmıştır. Bu bağlamda da, Türkiye’de öğrenim gören Almanca Öğretmenliği Hazırlık Sınıfı öğrencilerine, alternatif ve teoriden pratiğe dönüştürülmüş bir dinleme dersi sunularak, onların daha hızlı ve daha etkili bir şekilde anlamaları sağlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dinleme Stratejileri, Dinleme Günlüğü, Dinleme Problemleri, Dinleme Becerisi, Dinleme ve Anlama, Dinleme Parçaları

ABSTRACT

A study on the effects of listening strategies instructions on the listening comprehension problems and performance and listening strategies use of GLT- students in the preparatory class

Mazlume DEMİRCİ

Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences

Foreign Language Teaching Department, GLT, Ph.D., November/2015

Supervisor: Prof. Dr. Zeki KARAKAYA

This study aims to determinate the problems of listening comprehension of pre-service German Language Teaching students as well their listening strategy use in order to decrease their listening problems and to make suggestions to raise their level of listening comprehension ability. In this study, it was tried to determine the listening comprehension problems and the strategy use of the students in German listening lessons. The sample of this study consists of 50 pre-service students from GLT department. With these students, in- and out class listening activities have been used. The students were invited to fill in a listening diary during the semester. At the beginning and the end of the study, students were done a listening test and they were given two aptitude tests. The findings were evaluated.

At the beginning of the study, we found that the pre-serve students had a variety of listening problems and they weren't aware of their listening strategies. We have given them listening strategies instructions during the study and the students also filled in a listening diary, in which they stated their strategy problems and strategy use. As a result, the students have raisen their strategy use and decreased their listening problems in German listening. The strategy instruction has developed their listening ability and also raised their motivation towards German listening.

As a result, teaching listening strategies and using listening diaries in German listening lessons will develop the listening ability of freshman in foreign language pre-service classes faster and effectively. Listening strategies connected with listening diaries will not only decrease listening problems and increase listening strategy use; it will also develop the awareness of pre-service students to autonomous and to evaluate their own skills and strategies. In this context, German pre-service students studying in Turkey is presented an alternative German listening lesson

converted from theory into practice to provide them a more quickly and effectively understanding through strategies.

KEY WORDS: Listening strategies instruction, Listening diary, Listening problems, Listening ability, Listening comprehension, Listening texts

VORWORT

Das Lernen einer Fremdsprache fordert heute sowohl viel mehr Selbstbewusstsein als auch mehr sprachliche und kommunikative Kompetenz. Kommunikatives Handeln erfordert alternative Blicke auf das Lernen der Fremdsprache. Um Lernende dazu zu motivieren, eine Fremdsprache mit größerer Begeisterung und Interesse zu lernen, muss der Unterricht aus ihrem klassischen Rahmen herausgeholt und eine alternative sowie lernerzentrierte Unterrichtsatmosphäre geschaffen werden. Theoretisches Wissen muss in die Praxis umgesetzt und den Lernern weitergegeben werden, damit auch sie selbstständiger und selbstbewusster Lernen können.

Lernstrategien können Lernende einer Fremdsprache dazu fördern, individuell und autonom zu lernen. Doch nur der Einsatz der Lernstrategien wird nicht ausreichen. Diese mit lebensnahen Aktivitäten zu verbinden, wird sie dazu motivieren, die Fremdsprache effektiver und schneller zu lernen. Damit wird den Lernenden das Lernen einer Fremdsprache erleichtert, die Motivation wird sich steigern und die Lernenden werden schneller und effizienter lernen.

Für kommunikatives Handeln ist das Hörverstehen grundlegend. Deswegen muss es schon am Beginn des Lernens trainiert und ausgebildet werden. Um dabei erfolgreich zu sein, müssen lebensnahe und lernerzentrierte Unterrichtsatmosphären geschaffen werden. Eine Umgestaltung des klassischen Hörunterrichts im Sinne von lebensnahen und produktiven Höraufgaben und Übungen in und außerhalb der Klasse wird die Lernenden auf den Hörunterricht besser motivieren.

INHALTSVERZEICHNIS

ERSTES KAPITEL

1. EINLEITUNG	1
1.1. Ziele der Studie.....	2
1.2. Formulierung der Forschungsfragen.....	3
1.3. Forschungskontext.....	3
1.4. Methodologie.....	4
2. DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IM TÜRKISCHEN SCHULKONTEXT	5
2.1. Der Deutschunterricht in der Türkei.....	5
2.2. Hörverstehen im türkischen Daf-Unterricht.....	9

ZWEITES KAPITEL

1. HÖRVERSTEHEN	11
1.1. Die Rolle Des Hörverstehens in den verschiedenen klassischen Ansätzen des Fremdsprachenunterrichts.....	11
1.1.1. Die Grammatik- Übersetzungsmethode.....	11
1.1.2. Die Direkte Methode.....	11
1.1.3. Die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode.....	12
1.1.4. Die Vermittelnde Methode.....	14
1.1.5. Die Kommunikative Didaktik.....	14
1.1.6. Der Interkulturelle Ansatz.....	15
1.2. Die Rolle des Hörverstehens in den alternativen Methoden.....	16
1.2.1. Die Suggestopädie.....	16
1.2.2. Der Natural Approach.....	17
1.2.3. Das Fremdsprachenwachstum.....	18
2. HÖREN UND VERSTEHEN	20
2.1. Ein Definitionsversuch.....	20
2.2. Der Vorgang des Hörverstehens.....	21
2.3. Hörverstehen als Erwerb.....	23
2.3.1. Der Top-Down Prozess.....	24
2.3.2. Der Bottom-Up Prozess.....	25

2.4. Hörfertigkeiten.....	27
2.5. Die Rolle des Hörverstehens im Fremdsprachenerwerb.....	28
3. GRUNDLAGEN DES HÖRVERSTEHENS.....	29
3.1. Sprachwahrnehmung und Verarbeitung von Informationen.....	29
3.2. Kognitive Prozesse und Verarbeitung.....	30
3.3. Was genau ist der Prozess des Hörverstehens?.....	30
3.4. Die Vorbereitung auf den Hörprozess.....	32
4. ASPEKTE DES HÖRVERSTEHENS.....	32
4.1. Hörziele.....	32
4.2. Hörstile.....	33
4.2.1. Globales Hören.....	33
4.2.2. Selektives Hören.....	34
4.2.3. Selegierendes Hören.....	34
4.2.4. Detailliertes Hören.....	34
5. HÖRSTRATEGIEN.....	35
5.1. Kognitive Strategien.....	36
5.2. Metakognitive Strategien.....	38
5.3. Sozial-Affektive Strategien.....	40
5.4. Vermittlung der Hörstrategien.....	42
5.5. Hilfestellungen für Hörstrategien.....	43
5.5.1. Verbale Hilfestellungen (Scaffolding).....	43
5.5.2. Visuelle Hilfestellungen.....	44
5.5.3. Lernstrategien/ Hörstrategien Unterrichten.....	44
5.5.4. Lernhilfen bei Hörstrategien.....	45
5.5.4.1. Inferenz.....	45
5.5.4.2. Antizipation.....	45
5.5.4.3. Redundanz.....	46
5.6. Hör-Tagebuch.....	46

6. HÖRPROBLEME UND DER SCHWIERIGKEITSGRAD

VON HÖRÜBUNGEN.....47

- 6.1. Spezifische Hörprobleme bei Fremdsprachenlernern und Nachteile des Hörprozesses.....47
- 6.2. Der Schwierigkeitsgrad von Hörübungen.....49

DRITTES KAPITEL

EMPIRISCHER TEIL

1. DATENERHEBUNG.....53

- 1.1. Die Fragebögen.....53
- 1.2. Die Hör-Tests.....53
- 1.3. Hör-Tagebuch.....53
- 1.4. Studenteninterview.....54

2. Auswertung Der Daten.....54

- 2.1. Die Fragebögen – Inhalt Und Struktur.....54
 - 2.1.1. Der Fragebogen für Hörstrategien von Oxford (1990).....54
 - 2.1.2. Der Fragebogen für Hörverstehensprobleme.....54
- 2.2. Gültigkeit und Reliabilität der einzelnen Messinstrumente.....55
 - 2.2.1. Gültigkeit.....55
 - 2.2.2. Reliabilität.....55
 - 2.2.2.1. Der Fragebogen für Hörstrategien.....55
 - 2.2.2.2. Der Fragebogen für Hörverstehens-Probleme.....56

3. DURCHFÜHRUNG UND AUSWERTUNG DER FRAGEBÖGEN.....56

- 3.1. Der Fragebogen für Hörverstehensprobleme.....57
- 3.2. Der Fragebogen für Hörstrategien.....59
- 3.3. Die Hörtests.....62
 - 3.3.1. Die Hörtests- Inhalt Und Niveau.....63
 - 3.3.2. Auswertung der Hörtests.....63

4. DIE STRATEGIENVERMITTLUNG.....69

- 4.1. Der Unterrichtsplan.....70
- 4.2. Strategien im Unterrichtsplan.....73
 - 4.2.1. Kognitive Strategien.....73

4.2.2. Metakognitive Strategien.....	74
4.2.3. Sozial-Affektive Strategien.....	75
4.3. Auswertung der Ergebnisse von der Strategienvermittlung.....	76
4.3.1. Ergebnisse der Kontrollgruppe.....	76
4.3.2. Ergebnisse der Experimentgruppe.....	78
4.4. Effekt der Strategienvermittlung auf die Probleme beim Hörverstehen.....	80
5. AUSWERTUNG DER HÖR-TAGEBÜCHER.....	84
5.1. Auswahl aus Studenteneinträgen.....	85
5.2. Auswertung der Hör- Tagebücher.....	87
6. STUDENTENINTERVIEW.....	88
6.1. Qualitative Interviews – Einführung.....	88
6.2. Qualitative Interviewformen.....	90
6.2.1. Ein standardisiertes Interview.....	90
6.2.2. Ein halb- standardisiertes Interview.....	90
6.2.3. Ein unstrukturiertes Interview.....	90
6.3. Interviewtechnik und Formulierung von Interviewfragen.....	90
6.4. Verlauf des Interviews.....	91
6.5. Ergebnisse der qualitativen Interviews.....	93
7. ZUSAMMENFASSUNG.....	101
8. SCHLUSSFOLGERUNG UND EMPFEHLUNGEN.....	103
8.1. Theoretischer Gewinn.....	104
8.2. Empfehlungen für die Praxis.....	105
9. FAZIT.....	108
10. LITERATURVERZEICHNIS.....	110
11. ANHANG.....	114

TABELLENVERZEICHNIS

KAPITEL 1

Tabelle 1: Untersuchungsschwerpunkte – Zeitplan

KAPITEL 3

Tabelle 1: Mittelwerte und t-Test für unabhängige Stichproben für den Fragebogen für die Probleme beim Hörverstehen

Tabelle 2: Vergleich von Hörproblemen in beiden Gruppen

Tabelle 3: Mittelwerte und t-Test für unabhängige Stichproben für den Fragebogen für die Hörstrategien

Tabelle 4: Vergleich von Hörstrategien in beiden Gruppen

Tabelle 5: Vergleich von Hörleistungen von der Kontrollgruppe im Vor- und Nachtest

Tabelle 6: Vergleich von Hörleistungen von der Experimentgruppe im Vor- und Nachtest

Tabelle 7: Der Unterrichtsplan für die Durchführung

Tabelle 8: Die 10 Hörstrategien, die sich am Meisten verbessert haben

Tabelle 9: Die 10 Hörstrategien, die sich am Meisten verbessert haben

Tabelle 10: Die 10 Hörprobleme, die sich am Meisten verbessert haben

Tabelle 11: Die 10 Hörprobleme, die sich am Meisten verbessert haben

Tabelle 12: Probleme und Strategien im Vergleich

Tabelle 13: Beispiele aus den Tagebuch- Einträgen

ANHANGSVERZEICHNIS

Anhang 1: Die Hörtests vom Goethe Institut

Anhang 2: Fragebögen

Anhang 3: Lernanleitungen aus dem Unterricht für Strategienvermittlung

Anhang 4: Einige Arbeitsblätter als Beispiel aus dem Unterricht

Anhang 5: Einige Beispiele aus den Tagebuch- Einträgen

Anhang 6: Türkisches Transkript der Interviews (Original-Transkripte)

ERSTES KAPITEL

1. EINLEITUNG

Obwohl das Hören als eine der vier Fertigkeiten im Fremdsprachenerwerb angesehen wird, waren die bisherigen Studien auf diesem Gebiet ungenügend. Das Hören als Fertigkeit stand meistens im Hintergrund und wurde eher als passive, rezeptive Fertigkeit angesehen; es erregte deswegen weniger Aufmerksamkeit. Bisher ging es Sprachwissenschaftlern vor allem darum, Hauptstrategien des Sprachenlernens aufzustellen; es hieß bisher, dass das Hören nebenbei gelehrt werden kann. Doch mit der Einführung des kommunikativen Ansatzes in den 70er Jahren wurde dem Hörverstehen ein gesonderter Stellenwert eingeräumt. Wissenschaftler sehen das Hörverstehen als einen aktiven, komplexen psycholinguistischen Prozess an. Solmecke beschreibt Hörverstehen als eine „eigenständige, sehr aktive und außerordentlich komplexe Vorgänge umfassende Fertigkeit“ (vgl. Solmecke 2001, 893). Nach Vandergrift (1999) ist Hören ein aktiver Prozess des Interpretierens, bei dem der Hörer das Gehörte mit dem verknüpft, was er bereits weiß (vgl. Vandergrift, 1999). Heute untersuchen viele Sprachwissenschaftler die Fertigkeit Hören als eine eigene Strategie; so ist das Hören nach Krashen beispielsweise die wichtigste Strategie für den „*comprehensible input*“. (Krashen, 1985): In der Input-Hypothese und in der TPR (Total Physical Response) von Krashen und Asher spielt das Hörverstehen eine Schlüsselrolle. Auch für andere Wissenschaftler ist das Hörverstehen für das Erlernen einer fremden Sprache die wichtigste Voraussetzung (u.a. Solmecke, 1992). Das Sprechen kann sich nur dann entwickeln, wenn es zusammen mit dem Hören vermittelt wird (vgl. Jörg, 2000).

Das Hören als Fertigkeit im Deutschunterricht wird trotz dieser Erkenntnisse sehr oft vernachlässigt. Wenn eine Hörübung gemacht wird, dann geschieht es oft, dass die Hörübung seitens des Lehrers nur als ein schlichter „Hören- Übung nachvollziehen - Lücken ausfüllen – korrigieren“ Prozess durchgeführt wird. Für die Lernenden gilt das Hörverstehen als eine Fertigkeit, bei der sie nur wenig Können

vorweisen müssen. Darüberhinaus haben sich nur wenige Lehrende auf dieses Gebiet spezialisiert, was zur Folge hat, dass viele Lehrer ihre Schüler nicht entsprechend durch den Hörprozess leiten können. Diese ineffiziente Planungs- und Durchführungsweise der Hörübungen wiederum ruft bei den meisten Lernenden oft Angst vor diesen Übungsstücken hervor.

Das Augenmerk dieser Arbeit liegt darauf, Lernanfänger im Gebiet DaF mit Hörverstehensstrategien vertraut zu machen, damit diese ein eigenes Hörbewusstsein entwickeln und als autonome, selbstbewusste und aktive Lerner erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können. Es ist von großer Bedeutung, dass DaF- Lernende lernen, auch auf dem Gebiet Hörverstehen Lernstrategien bewusst einzusetzen, um beim Fremdsprachenlernen erfolgreich zu sein. Dazu ist es von immenser Bedeutung, als Lehrende(r) diese Lernstrategien richtig zu vermitteln.

Es besteht also eine dringende Notwendigkeit, Fremdsprachenlernern das Zuhören beizubringen. Es ist die Aufgabe des Lehrers, die Hörverstehensübungen nicht als fertiges Produkt zu vermitteln, sondern als eine Art von mentalem Prozess. Daneben müssen die Hörenden lernen, ihren Lernprozess selbst zu steuern; sie sollen lernen, selbstverantwortlich zu lernen. Damit stehen Fremdsprachenlernende vor der Aufgabe, aus den ihnen zur Verfügung gestellten Strategien eine Auswahl zu treffen und ihre Hörverstehensfertigkeit auf autonomer Weise selbst zu verbessern.

Somit kann auch die Aufgabe dieser Studie genauer gefasst werden: Diese Studie stellt sich die Aufgabe, türkischen DaF-Lernern die metakognitiven Lernstrategien des Hörverstehens - mittels einer 12-wöchigen Unterrichtseinheit - zu vermitteln und zu entwickeln. Die für die Studie ausgewählten Schüler der DaF-Abteilung sollen nach der Studie in der Lage sein, ihre Lernstrategien autonom zu entwickeln und einzusetzen. Diese Studie ist auch als eine Anregung dazu gedacht, in der Lehrveranstaltungsplanung den Bereich Hörverstehen stärker zu berücksichtigen und ausdrücklich ins Curriculum aufzunehmen.

1.1. Ziel der Studie

Ziel dieser Studie ist es, den Effekt von kognitiven, metakognitiven und teils auch sozial-affektiven Hörstrategien auf die Hörprobleme der Vorbereitungsklasse der Dicle Universität zu untersuchen. Die Untersuchung geht von der Beobachtung

der Hörverstehensprobleme der Studenten der Vorbereitungsklasse der Dicle-Universität aus. Sowohl die Hörverstehensprobleme der Studenten sollten erfasst werden (Test zur Ermittlung der Hörverstehensprobleme), als auch ermittelt werden, inwieweit diese Studenten Hörstrategien einsetzen und ob sie sich dieser Strategien bewusst sind(Oxford- Strategientest).

Das Ziel der Studie lässt sich in folgender Forschungsfrage zusammenfassen:

Welchen Effekt haben kognitive, metakognitive und sozial-affektive Hörstrategien auf die Testleistungen und auf den Einsatz von Hörstrategien der Studenten der Vorbereitungsklasse der DaF-Abteilung, und werden Hörverstehensprobleme durch den Strategieneinsatz positiv beeinflusst?

1.2. Formulierung der Forschungsfragen

Im Zusammenhang mit unserer Forschungsfrage wurden folgende Forschungsfragen aufgestellt:

1: Welche Hörverstehensprobleme haben die Studenten in der Vorbereitungsklasse der Dicle Universität?

2: Können kognitive, metakognitive und sozial-affektive Hörstrategien die Fertigkeit Hören verbessern?

3: Welchen Effekt haben kognitive, metakognitive und sozial-affektive Strategien auf die Hörprobleme bei den Studenten?

4: Wird die Strategienvermittlung dazu beitragen, einen Unterschied bei der Hörleistung der Studenten im Hörtest zu erzielen?

5: Inwieweit tragen Hör-Tagebücher dazu bei, bei den Studenten ein Bewusstsein für das Hörverstehen zu schaffen?

1.3. Forschungskontext

Diese Studie wurde in der Vorbereitungsklasse der Dicle-Universität im Wintersemester des Studienjahress 2014-2015 durchgeführt. Die Untersuchung hat insgesamt 12 Wochen gedauert, und es haben 50 Studenten an ihr teilgenommen. Für die Studie wurden zwei Fragebögen eingesetzt, wobei einer von uns entwickelt wurde und der zweite der Hörstrategien-Test von Oxford (1990) übernommen wurde.

Überprüft wurden die Hörverstehensprobleme und die -strategien der Studenten an der Abteilung für Deutsch auf Lehramt, wobei insbesondere der Effekt der Strategievermittlung im Bereich Hörverstehen auf die Hörverstehensprobleme berücksichtigt wurde.

Es ergaben sich folgende Untersuchungsschwerpunkte:

Untersuchungsschwerpunkte	Zeitraum
1. Ermittlung der Hörverstehensprobleme durch den Fragebogen für Hörverstehensprobleme	Februar 2015
2. Ermittlung der HV-Strategien mit dem Test von Oxford	Februar 2015
3. Hörtest zur Ermittlung des Hörverstehens vor der Studie	Februar 2015
4. Untersuchungsprozess/ Strategievermittlung	Febr. 2015 März 2015 April 2015 Mai 2015
5. Test zur Ermittlung des HV-Niveaus nach der Studie	Ende Mai 2015
6. Ermittlung der HV-Strategien nach der Studie	Ende Mai 2015
7. Ermittlung der HV-Probleme nach der Studie	Ende Mai 2015
8. Ermittlung der Untersuchungsergebnisse	Juni 2015 Juli 2015 August 2015 Septem.2015

Tabelle 1: Untersuchungsschwerpunkte der Studie - Zeitplan

1.4. Methodologie

Bei dieser Studie handelt es sich um eine experimentelle Studie mit einer Experiment- und einer Kontrollgruppe. Es soll überprüft werden, ob eine Strategievermittlung im Hörverstehensunterricht zu einer Verbesserung der

Hörfertigkeit beim fremdsprachlichen Hörverstehen führt und inwieweit diese Strategievermittlung die Testleistungen der Studenten beeinflusst.

Der Stimulus ist die Strategievermittlung, wobei verschiedene Hörtexte aus DaF-Lehrwerken und aus dem Internet ausgewählt wurden und unter Miteinbeziehung der Hörstrategien in der Vorbereitungsklasse unterrichtet wurden.

Nach Ermittlung der Hörprobleme und des Hörniveaus beider Gruppen wurde mit der Untersuchung begonnen. Die Untersuchung dauerte insgesamt 12 Wochen, wobei jede Woche vier (4) Unterrichtsstunden durchgeführt wurden.

Den Studenten in der Vorbereitungsklasse wurden Hörverstehensstrategien vermittelt und erklärt. Gleich danach wurde ihnen Gelegenheit geboten, diese Strategien in die Praxis umzusetzen. Für jeden Unterrichtstag wurden authentische, abwechslungsreiche Arbeitsblätter vorbereitet, anhand derer das Hörverstehen mit Strategien eingeübt wurde.

Während der 12 Wochen wurde den Studenten Gelegenheit geboten, ihre erworbenen Kenntnisse in die Praxis umzusetzen, indem jede(r) einzelne StudentIn ein Hör-Tagebuch vorbereitete, für das sie selbständig Hörtexte rausgesucht und diese gemäß der vorher erlernten Strategien niedergeschrieben haben.

2. DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE IM TÜRKISCHEN SCHULKONTEXT

2.1. Der Deutschunterricht in der Türkei

Die Bevölkerung in der Türkei lernt eine Fremdsprache meistens bereits in der Schule. Doch wie gut die Fremdsprache wirklich erlernt wird, ist meist fraglich. Neben normalen, staatlichen Schulen sind zwar auch private Schulen und Anatolische Gymnasien (das sind Schulen mit einem Fremdsprachenschwerpunkt) vorhanden, in denen der Fremdsprachenunterricht verhältnismäßig hochwertiger und intensiver durchgeführt wird. Doch der Fremdsprachenunterricht in staatlichen Schulen findet wegen begrenzter Möglichkeiten wie z.B. der unzureichenden Anzahl an Fremdsprachenlehrer, dem Mangel an geeigneten Unterrichtsmaterialien oder der hohen Schüleranzahl in den Klassen, auf niedrigem Niveau statt.

Betrachtet man nun den Fall Deutsch als Fremdsprache, so stellt man fest, dass das Fach Deutsch in der Türkei sehr unbeliebt ist. Es wird zwar neben dem Englischen als zweite Fremdsprache unterrichtet, doch die Haltung der Deutschlerner ist dem Deutschen gegenüber im Allgemeinen negativ. Dagegen „muss“ das Englische gelernt werden, denn es ist eines der Hauptfächer, das die Schüler in den Universitätsaufnahmeprüfung bestehen müssen. Die Schüler begegnen dem Deutschen meist erstmals in der 9. Klasse, wobei die Sprache 4 Stunden pro Woche gelehrt wird. Wer das Gymnasium in der Türkei absolviert hat, hat also insgesamt 4 Jahre Deutschunterricht hinter sich; das macht ungefähr 480 Stunden. In dieser Zeit verläuft der Unterricht auf keinem Fall lebensnah, sondern es wird exakt nach behavioristischen Grundlagen unterrichtet: lehrerzentriert und lebensfern. Die Kommunikationsform im Unterricht ist frontal, der Klassenraum ist demnach räumlich auf den Frontalunterricht ausgerichtet: Die Schüler in der Klasse müssen zu zweit an je einem Schülertisch sitzen. Die Tafel ist vorne, wo sich auch der Lehrertisch befindet. In so einer Klasse können keine alternativen Aktivitäten durchgeführt werden, man kann höchstens Partnerarbeit ausführen. Ein offener Unterricht oder Gruppenarbeiten kommen nicht in Frage. Der Unterricht ist lehrerzentriert, eine ein-richtige Kommunikation meistens vom Lehrer zu Schüler ist die allgemeine Interaktionsform. Ein kooperatives Lernen zwischen Schülern findet selten oder nie statt. Die Hauptaktivitäten bestehen aus Texterläuterungen und Grammatikübungen. Der Lehrer erklärt grammatikalische Strukturen und danach werden die im Buch vorhandenen Übungen durchgeführt. Lebensnahe Lernspiele oder kommunikative Aktivitäten werden im Unterricht nicht eingesetzt. Auch digitale Medien wie CDs oder Videos kommen im Unterricht selten zum Einsatz. Der Schüler übernimmt im Unterricht eine eher passive Rolle. Er wendet die Sprache meistens nur dann an, wenn er vom Lehrer dazu aufgefordert wird. Freies Sprechen kommt hingegen fast nie zum Einsatz. Die Leistung wird nur anhand von Schulprüfungen bewertet und der Lernerfolg wird nicht evaluiert. Neben all diesen negativen Rahmenbedingungen ist es auch Fakt, dass das Hauptgewicht an türkischen Schulen auf Fächern liegt, die in der Universitätsaufnahmeprüfung bestanden werden müssen. (d.h. Mathematik, Türkisch, Türkische Literatur, Physik, Chemie, Geschichte und Geographie). Wie soll nun ein Schüler unter diesen

negativen Bedingungen eine Fremdsprache lernen, geschweige denn in der Lage sein, sie aktiv anzuwenden? Es scheint und ist unmöglich.

Dass Probleme im Gebiet des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei vorhanden sind, ist offensichtlich; denn eine große Anzahl der türkischen Bevölkerung verfügt über keine oder nur sehr wenige Kenntnisse einer zweiten Fremdsprache. Beim Thema Fremdsprache wird die Türkei gleichgestellt mit dem Senegal oder Tunesien (vgl. Osterloh 1982, 44ff). Nach Osterloh (1982) besteht in der Türkei eine „sprachliche Unterentwicklung“ (vgl. Osterloh 1982, 165). Işık (2008) nennt dafür folgende Gründe:

„Bunun nedeni olarak, öteden beri devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlar gösterilebilir.” (Işık 2008, 1)

Işık (2008) betont, dass die Gründe für das Scheitern der türkischen Fremdsprachenpolitik neben dem traditionellen Sprachunterricht in der mangelnden Planung, und mangelnden Methodik des Fremdsprachenunterrichts sowie in Mängeln bei der Evaluation von Unterricht und Materialien zu suchen sind. Dies hängt mit dem türkischen Erziehungssystem, mit seiner Ausrichtung und mit der allgemeinen Lehr- und Lernkultur zusammen. Demirel (1999) betont, dass bisher trotz großer Bestrebung und trotz enormen Aufwands das beabsichtigte Niveau im Fremdsprachenunterricht nicht erreicht werden konnte. Auch das Problem, dass eine Vielzahl von Fremdsprachenlehrern eigentlich nicht die entsprechende Fremdsprachabteilungen absolviert hat sondern von anderen Abteilungen kommt, um Englisch oder Deutsch zu unterrichten, ist ein weiterer Grund für das niedrige Niveau des Fremdsprachenunterrichts. Işık (2008) sieht das größte Problem in der falschen Verfahrensweise des fremdsprachlichen Ausbildungssystems (Işık 2008, 4). Die Methode des GÜM wird in der Fremdsprache immer noch angewendet; doch wie u.a. Krashen empfiehlt, sollten nicht nur Informationen wie Grammatik oder Syntax vermittelt werden, sondern die Sprache muss im Studium stärker als lebendiges Kommunikationsmittel eingesetzt werden (vgl. Işık 2008, 5). Als ein weiteres Problem sieht Işık (2008) die Ausbildungsabteilungen an den türkischen Hochschulen an. Die Abteilungen für Fremdsprachen erarbeiten die Ausbildungsprogramme für Fremdsprachelehrer nicht aufgrund von empirischen Feldstudien, sondern anhand theoretischer Informationen. Der Kontext und die

besonderen Anforderungen der Fremdsprache werden dabei nicht berücksichtigt (vgl. Işık 2008, 6). Nach Işık (2008) sind die Planungen im Gebiet Fremdsprache ungenügend. Obwohl für den Fremdsprachenunterricht sehr viel Aufwand betrieben wird, beruhen die Planungen nicht auf wissenschaftlichen Daten. Die Planungen basieren vielmehr auf Beurteilungen und Entscheidungen von derzeitigen Bürokraten und Regierungen (vgl. Işık 2008, 7). Es werden immer wieder neue Entscheidungen getroffen, die keine wissenschaftliche Grundlage haben und nicht nach wissenschaftlichen Daten erarbeitet wurden (Demirel 2007).

Über Deutsch als zweite Fremdsprache wurde in der türkischen Literatur nur sehr wenig geforscht. Nach Can/ Can (2014) gibt es nur sehr wenige, durch theoretische Daten erstellte wissenschaftliche Studien über Deutsch als zweite Fremdsprache (vgl. Can/ Can 2014). Die Probleme im Gebiet Deutsch als zweite Fremdsprache fassen Can/ Can (2014) folgendermassen zusammen:

“İkinci yabancı dil öğretimi ve öğreniminde karşılaşılan olumsuzlukların sadece sistem, yönetim ya da müfredat kaynaklı olmadığı, aynı zamanda bireysel, toplumsal, yasal, pedagojik, yönetsel ve kültürel nedenlerinin de bulunduğu dikkate alınmalıdır. Bu noktada, öğretim ve öğrenmenin merkezinde yer alan öğrenci ve aileleri de önemsemek ve dikkate almak gerekmektedir.” (Can/ Can 2014, 44)

Demnach sollten neben dem Schulsystem oder dem Lehrprogramm auch individuelle, soziale, gesetzliche, pädagogische oder kulturelle Gründe berücksichtigt werden. In verschiedenen Studien wird in den Vordergrund gestellt, dass die Schüler nicht richtig motiviert sind und sich der Bedeutung von Fremdsprachen nicht bewusst sind; dass sie dem Unterricht nur für gute Noten verfolgen und andere Fächer ernster nehmen. Der Mangel an Koordination und Kontrolle seitens des türkischen Bildungssystems ist ein weiterer Faktor, der den Fremdsprachenunterricht negativ beeinflusst (vgl. TED 1983, 86ff).

2.2. Hörverstehen im türkischen DaF-Unterricht

Gemäß der Verordnung des türkischen Bildungsministeriums für die Ausbildung im Fremdsprachunterricht (2009) sind folgende Ziele festgestellt worden:

- a) Hörverstehen
- b) Leseverstehen
- c) Sprechen
- d) Schreiben

Zudem soll der Lernende eine positive Einstellung gegenüber der Fremdsprache gewinnen; sowie in der Fremdsprache kommunizieren können (vgl. Verordnung 2009). Doch wenn in der Türkei durchgeführte wissenschaftliche Studien und Ergebnisse aus türkischen Feldstudien in Betracht gezogen werden, kann festgestellt werden, dass diese Fertigkeiten nicht wirklich vermittelt werden konnten (vgl. Can/ Can 2014, 45ff).

In ihrer empirischen Studie haben Can/ Can (2014) herausgefunden, dass im Schuljahr 2012/2013 keine ausreichenden Materialien, wie praxisnahe Schulbücher, Videos oder Hörtexte, vorhanden waren und dass der Deutschunterricht nur im Dreieck zwischen Schulbuch für Deutsch als Fremdsprache, dem Lehrer und der Tafel durchgeführt wurde (vgl. Can/ Can 2014, 46). Unter Berücksichtigung dieser Fakten kann gesagt werden, dass im gegenwärtigen, türkischen Schulsystem das Lehren und Lernen einer Fremdsprache immer noch nicht erfolgreich scheint. Aufgrund solcher tiefgreifenden Probleme ist es sinnlos, zu kritisieren, warum auch das Hörverstehen nicht ausreichend geübt wird.

Doch es soll hier auch die Frage erlaubt sein, warum die Fremdsprachenlerner in der Türkei nach jahrelangem Fremdsprachenunterricht nicht in der Lage sind, wenigstens auf einfachster Ebene zu kommunizieren? Dazu äußerte Songün (1984) sich schon vor etwa 30 Jahren mit folgenden, treffenden Worten:

“Ülkemizde öteden beri konuşulan, eleştirisi yapılan ancak, hiçbir çözüm yolu aranmayan konuların başında ‘yabancı dil öğretimi’ sorunu gelmektedir. İngilizce öğretim ve öğrenimi ile ilgilenen üniversite mensupları, tüm çalışma konularını İngiliz, ya da Amerikan Edebiyatı’ndan seçerek, sözünü ettiğimiz sorunun çözümüne el atmamışlar ve bu sorunu ‘yüz üstü’ bırakmışlardır. Yabancı dil sorunu, bu tür çalışmalarla, ya da sorunların, gerçekçi olmayan yaklaşımlarla ortaya konulmasıyla, çözümlenemez” (Songün 1984, 42).

Türkische Wissenschaftler haben diesem Problem nach Songün (1984) den Rücken gekehrt und es sozusagen „im Stich gelassen“ (vgl. Can/ Can 2014, 48).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass all diese oben genannten Gesichtspunkte und Probleme einen effektiven Fremdsprachenunterricht erschweren und sogar behindern. Beruft man sich auf Helmke (2007), der einen Unterricht nach seiner Wirkung beurteilt, so muss man sich eingestehen, diese Ziele an türkischen Bildungsinstitutionen zur Zeit noch nicht erreicht worden sind. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) schreibt vor, dass eine Sprache für kommunikative Zwecke benutzt werden soll, und beschreibt, welche Kenntnisse und Fertigkeiten man entwickeln muss, um erfolgreich kommunikativ handeln zu können (vgl. Langenscheidt-Verlag).

ZWEITES KAPITEL

1. HÖRVERSTEHEN

1.1. Die Rolle des Hörens in den verschiedenen klassischen und alternativen Ansätzen des Fremdsprachenunterrichts

Vor der Auseinandersetzung mit der Rolle des Hörverstehens beim Erlernen einer Fremdsprache soll ein Blick darauf geworfen werden, wie das Hören als Fertigkeit in den verschiedenen Ansätzen des Fremdsprachenunterrichts bislang eingesetzt wurde. Die Ansätze, die unter die Lupe genommen werden sollen, sind die Grammatik-Übersetzungsmethode, die Direkte Methode, die Audio-linguale und Audiovisuelle Methode, die Vermittelnde Methode, die Kommunikative Methode und der Interkulturelle Ansatz. Daneben werden auch alternative Methoden in diesen Teil miteinbezogen, da sie das Hörverstehen um moderne Ansätze erweitert haben.

1.1.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)

Es ist wissenschaftlich dargelegt worden, dass die GÜM ein besonderes Ziel hat: das Übersetzen von literarischen Texten aus der Fremdsprache, um diese zu verstehen. Lesen und Schreiben sind die wichtigen Fähigkeiten für diese Methode. Wörter werden nur durchs Übersetzen gelernt, die Grammatik wird deduktiv vermittelt. Die Muttersprache der Lernenden ist die Unterrichtssprache. Das Hörverstehen wird nicht gefördert. Es werden keine auditiven Materialien verwendet. Das einzige, was Lernende hören können, ist das Vorlesen eines Textes für die Übersetzungsarbeit. Die Fremdsprache ist ein Mittel zur Übersetzung von literarischen Texten (vgl. Neuner/ Hunfeld, 2000).

1.1.2. Die Direkte Methode (DM)

Die Direkte Methode wird als eine Gegenreaktion zur GÜM angesehen. Während die GÜM die Grammatik schrittweise als ein Bündel von Regeln vermittelt, ist das Ziel der Direkten Methode, auf „natürliche Weise“ zu lernen. Demnach sollten die Lerner auditiv und mündlich unterrichtet werden. Die Unterrichtssprache dieser Methode ist folglich die Fremdsprache. Dass nur die Zielsprache im Unterricht

eingesetzt wird, ist für diese Methode grundsätzlich. Außerdem wird nur Alltagssprache gelehrt. Der Unterricht wird meist in Kleingruppen durchgeführt, und mündliche Sprechübungen werden in einem Wechselspiel von gegenseitigen Fragen und Antworten durchgeführt. Die Grammatik wird induktiv vermittelt; Wörter werden evt. durch Gesten, Objekte und Bilder, aber auch durch Zusammenhänge erklärt. Auf die richtige Aussprache und Grammatik wird Wert gelegt. Auch hier steht das Hören im Mittelpunkt, aber es wird nicht das Ziel verfolgt, das Hörverstehen zu schulen oder Lernstrategien für das Hörverstehen einzusetzen. Der Lehrer erwartet vom Schüler, das Gesagte hörend nachzuvollziehen, denn er meint, dass das Verstehen später ganz von selbst kommt. Nach dieser Methode wird das Hörverstehen so verstanden, dass man das neu Gehörte mit eigenen Worten wiedergibt bzw. „paraphrasiert“. Hörverstehen wird so verstanden, dass der Schüler dem Lehrer zuhört, ihn nachahmt und sich nur in der Fremdsprache äußert. Das Hören wird also nicht strategisch beigebracht (vgl. Neuner/ Hunfeld, 2000). Doch heute betonen Wissenschaftler genau das Gegenteil und meinen, dass ohne Lernstrategien das Hörverstehen nicht sinnvoll unterrichtet werden kann (vgl. u.a. Mendelsohn 1994).

1.1.3. Die Audiolinguale (ALM) und Audiovisuelle Methode (AVM)

Wie bekannt ist, wurde diese Methode von der amerikanischen Armee im Zweiten Weltkrieg entwickelt und auch nach Kriegsende weiter eingesetzt. Sie wird als eine Weiterentwicklung der Direkten Methode angesehen. Aus dem Namen „audiolinguale“ (lat. *audire* = hören; lat. *lingua* = Zunge, Rede, Sprache; im dt. „Hör-Sprech-Methode“) kann man erkennen, dass die Fertigkeiten Hören und vor allem Sprechen Vorrang vor Lesen und Schreiben haben. Die didaktische Reihenfolge der Fertigkeiten ist folgenderweise festgelegt: zuerst kommt das Hören, dann das (Nach-)Sprechen, danach das Lesen und zuletzt das Schreiben (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000). Das Hauptziel ist „der natürliche Spracherwerb“ (vgl. Heyd, 1991, S. 27). Diese Methode beinhaltet viele inhaltliche Gemeinsamkeiten mit der Direkten Methode, darunter die Situativität des Unterrichts bzw. die deduktive Grammatikvermittlung durch die Darstellung von Alltagssituationen, die Einsprachigkeit im Unterricht oder auch die perfekte Aussprache der Zielsprache. Der Unterschied sind die „*pattern drills*“; die zur Einübung von Sprachmustern

eingesetzt werden. (vgl. Dahlhaus, 1994). Dahlhaus kritisiert aber, dass fast ausschließlich Dialoge verwendet werden und dass diese Dialoge nicht lebensnah sind, sondern nur die Themen der Grammatik und des Wortschatzes beinhalten. Deswegen wirken sie künstlich. Auch die natürliche Sprechgeschwindigkeit wird vernachlässigt; die Texte werden sehr langsam und betont ausgesprochen. Deswegen existiert keine ausreichende Vorbereitung auf die echten kommunikativen Gegebenheiten des Alltags im Zielsprachenland. Dahlhaus meint, dass Hörerwartungen nicht gefördert, sondern vielmehr falsch eingesetzt werden. Das Lehrbuch ist mit Dialogszenen überfüllt, und man erwartet vom Hörer, alles Gesprochene zu verstehen. Überdies soll der Dialog auswendig gelernt werden. Der Einsatz von Sprachlaboren soll das Hörverstehen schulen, wobei dieses Ziel aber selten erreicht wird. Desweiteren kritisiert Dahlhaus die im Unterricht eingesetzten Bilder und meint, dass sie häufig nicht zum Text passen. Die Erwartungen des Lernalters werden nicht erfüllt, weil Bild und Inhalt des Textes nicht übereinstimmen (vgl. Dahlhaus 1994).

Die für unsere Studie wichtigste Kritik betrifft aber das Hörverstehen, denn in der ALM werden bei Hörübungen nur offene Fragen eingesetzt, die immer erst nach dem Hören gestellt werden. Somit können sich die Lerner der Fremdsprache nicht gezielt auf bestimmte Informationen konzentrieren. Ihre Aufgabe ist es einfach, so viel wie möglich zu verstehen. Dahlhaus meint, dass offene Fragen eine gewisse produktive Sprechfertigkeit erfordern, und deswegen sind die Lerner meist nicht in der Lage, inhaltlich richtig formulierte Antworten zu geben, weil der Wortschatz und die Strukturen erst nach den Hörverstehensfragen erklärt werden. Fragen sowohl zum Globalverstehen als auch zum Detailverstehen treten bei jedem Text gleichzeitig auf, daher muss jeder Text nicht nur global, sondern auch detailliert verstanden werden (vgl. Dahlhaus 1994).

Die Audiovisuelle Methode ist Nachfolger der ALM und hat sich in Frankreich, anfangs von der amerikanischen Entwicklung unbeeinflusst, zeitgleich zur ALM entwickelt. Der Ausdruck audiovisuell (lat. *audire* = hören, lat. *videre* = sehen) bedeutet so viel wie „Hör-Seh-Methode“ (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000, S.62ff). Der größte Unterschied der AVM ist es, Sprache immer mit einem visuellen Material in Zusammenhang zu bringen; auf diese Weise wird ein akustischer Reiz mit einem

visuellen Reiz verbunden, um so eine Bedeutungseinheit zu bilden. Bilder spielen neben der Sprachaufnahme (Einführung) zur Bedeutungsvermittlung auch bei der Sprachverarbeitung (Übung) und bei der Sprachanwendung (Transformation) eine große Rolle (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000, S.64). Dialoge werden auch in der AVM auchauswendig gelernt, dem Lehrer kam nur die Rolle des Helfers zu.

1.1.4. Die Vermittelnde Methode (VM)

Die in den 1950er Jahren entwickelte Vermittelnde Methode (VM) verbindet in sich zwei verschiedene Methoden, nämlich die GÜM und ALM, was von Neuner/ Hunfeld damit erläutert wird, dass eine einzige Methode niemals ausreicht und den Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen verschiedener Lerngruppen angepasst werden muss (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000, S.70). Nach dem Zweiten Weltkrieg kamen viele Menschen nach Deutschland und wollten in Deutschkursen Deutsch lernen. Diese Kursteilnehmer, die aus verschiedenen Ländern kamen, hatten zuvor schon andere Sprachen nach der GÜM gelernt und wollten sich nun auf Deutsch in alltäglichen Situationen verständigen können. In dieser Methode wurden nun bewährte Prinzipien, wie z.B. die Systematik der Grammatik- und Wortschatzprogression der GÜM, mit Anregungen, wie der Einsprachigkeit im Unterricht oder der Anpassung der Themenbereiche an die alltägliche Realität aus der ALM, bereichert. Ziel war die Einbettung des Lernstoffes in Alltagssituationen (Neuner/ Hunfeld 2000, S.71-72). Die Vermittelnde Methode hat aber nichts Neues in den Fremdsprachenunterricht eingebracht und hat nur die Vorzüge zweier Methoden miteinander verbunden. Lernstrategien zu Hörverstehensübungen kommen auch in dieser Methode nicht zum Einsatz.

1.1.5. Die Kommunikative Didaktik

Nach Neuner/ Hunfeld (1993) legten Vertreter der Kommunikativen Didaktik Wert auf die Einbeziehung kognitiver und kreativer Fähigkeiten der Lernenden. Der Sprachziel war es, „dass die Lernenden befähigt werden sollten“ sich in alltäglichen und beruflichen Situationen in der Fremdsprache sprachlich angemessen zu verhalten (Dahlhaus 1994). Nach Heyd (1991) ist das Lernziel „die kommunikative Kompetenz“, die sich aus inhaltlich-kognitiver, sozial-affektiver und sprachlicher (linguistischer) Kompetenz zusammensetzt (vgl. Heyd, 1991, S. 30).

Die Progression der Grammatik liegt auch dieser Methode zugrunde: je häufiger gebraucht, desto frühzeitiger sollte sie vermittelt werden (vgl. Neuner/ Hunfeld 1993, s.83). Auch hier war das Ziel die Anwendung der Alltagssprache; das „sinnvolle Reden“ stand im Mittelpunkt und ein „situationsangemessenes, kommunikatives Handeln“ sollte gelernt werden. Die dafür eingesetzten Dialoge beinhalten vorzugsweise landeskundliche Themen und die im Lehrbuch eingesetzten Texte sind „lernprozessorientierte Texte zur Landeskultur“ (vgl. ebd). Daneben legten Vertreter dieser Methode großen Wert darauf, dass das Verstehen von Alltagstexten (wie Bildunterschriften und Lexikoneinträgen) einzuüben, denn diese Texte ermöglichen den Lehrern sowie den Lernern, „offen und flexibel externe Materialien in den Unterricht einfließen zu lassen“ (vgl. Neuner/ Hunfeld 1993, S.105). Hauptziel der kommunikativen Didaktik ist demnach nicht die Entwicklung von Wissen, sondern von Können, also von fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben). (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000, S.85).

Hauptziel dieser Methode ist die Betonung auf unterschiedlichen Hörsituationen wobei das Hörinteresse mit Hilfe von Übungen vor und während des Hörens geweckt werden soll. Im Mittelpunkt steht der Lernende; seine Sprachfähigkeiten, seine Sprachmotivation sowie sein Sprachinteresse und sein Sprachbedürfnis wird berücksichtigt (vgl. Dahlhaus 1994). Der Lehrer ist in der KD ein Unterstützer; er setzt den Lernprozess in Gang und fördert die Gruppenarbeit, damit die Lernenden kreativ angeregt werden. Die Dialoge sollen nicht grammatisch, sondern kreativ formuliert werden. Das Hörziel dieser Methode ist es, gesprochene Dialoge für funktionale Zwecke zu nutzen, zuzuhören und mit dem Sprechpartner bei der Durchführung einer Aufgabe zu interagieren (vgl. Flowerdew/ Miller 2005).

1.1.6. Der Interkulturelle Ansatz

Der Alltag des Zielsprachenlandes ist in manchen Fällen für den Lerner dieser Fremdsprache so fern und unterschiedlich, dass dieser damit nicht viel zu anfangen weiß. Deswegen berücksichtigt der Interkulturelle Ansatz zusätzlich zum Hintergrund des Lerners auch dessen spezielle Perspektive. Der Interkulturelle Ansatz geht von grundlegenden pädagogischen Überlegungen aus: sowohl Lerntraditionen, Lerngewohnheiten, Weltwissen, kulturspezifisch und individuell geprägte Lebenserfahrungen und Lerngeschichten als auch individuelle Motivation

und institutionelle Bedingungen werden berücksichtigt. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000, S.124). Die Themenauswahl orientiert sich an den Lerngewohnheiten der einzelnen Zielgruppe. Alltägliche Themen werden in die Materialien eingebettet, damit der Lerner die fremde Welt aus der eigenen Perspektive heraus betrachten und verstehen kann. Für diese Verstehensprozesse, als Basis des fremdsprachlichen Lernens, gilt die Tatsache, dass die Welt im Fremdsprachenunterricht nicht unmittelbar und direkt, sondern nur über Medien wie Hör-, Lese-, Hör-/ Lesetexte vermittelt werden kann (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000, S. 117ff.).

1.2. Die Rolle des Hörverstehens in den alternativen Methoden

Nach dem Anspruch der alternativen Methoden befindet sich der Mensch selbst im Zentrum (Ortner 2007, 234). In diesen Methoden wird der Mensch als Ganzes angesehen, der Unterricht wird humanistisch gestaltet, und es wird eine positive Atmosphäre im Unterricht hergestellt (vgl. Ortner 2007). Es werden hier nur die Methoden genannt, in denen die Hörfertigkeit bzw. das Hören von Bedeutung ist.

1.2.1. Die Suggestopädie

Georg Lozanov entwickelte diese Methode in den 1960er Jahren als eine Lernmethode, die er aus seinen eigenen Forschungsergebnissen im Bereich der Suggestologie herausgearbeitet hatte. Suggestologie ist die Wissenschaft von unbewussten Wahrnehmungsprozessen, die zu komplex sind, um allein vom Bewusstsein verarbeitet werden zu können (Ortner, 1998). Nach Klinglmair (2008) ist der Ausgangspunkt der Suggestopädie die ungenutzte Kapazität des Gehirns. Diese Kapazität kann nur durch spezifische Lernverfahren aktiviert werden. Der Lernvorgang bei der Suggestopädie aktiviert beide Hälften des Gehirns und verbindet ihre Verarbeitungsweisen. Durch Entspannung und Entlastung wird das Gehirn aktiviert. Begleitende Mittel beim Sprechen sind die Mimik, Gesten oder körperliche Bewegungen. Der Unterrichtsvortrag verläuft mit Rhythmus und Intonation (vgl. Ortner 1998, 38).

Der Unterricht in der Suggestopädie beinhaltet bis zu 10 Lektionen, in denen Dialogtexte bearbeitet werden. Unterstützt durch Musik verwandelt sich der Unterricht in eine Art Lernkonzert, wobei die Lehrkraft ihre Stimme der Musik anpasst und den Text mit bewusster Intonation vorliest. Dadurch sollen

Textaufnahme und Speicherung erleichtert werden. Die Übungsphase kommt nach diesen Präsentationsphasen, wobei der vorher präsentierte Text von den Hörern wiederholt und geübt wird (vgl. Klinglmair 2008, 13ff.). Alle Übungen werden in diesem entspannten Zustand durchgeführt. Der wichtigste Punkt ist das Zuhören. Die Übersetzungen der fremdsprachlichen Texte in die Muttersprache können während des Zuhörens mitgelesen werden. Nach Ortner ist der Hauptzweck dieser Lehrtechnik eine durch klassische Musik unterstützte, rhythmische Intonation beim Vorlesen der Texte (vgl. Ortner 1998, 43ff.). Die Musik im Unterricht dient der Entspannung und macht die zielsprachigen Texte in einen sogenannten peripheren Reiz. Zusammengefasst ist es das Ziel der Suggestopädie, dass fremdsprachliche Texte in großen Mengen schnell und leicht vom Lerner aufgenommen werden können (vgl. Ortner 1988, 43ff.). Diese Methode wird von Ortner (1988) als positiv angesehen, da die Entspannung bei den Lernenden ein methodischer Faktor ist, die das suggestopädische Lernen von rein kognitivem Lernkontext abgrenzt. Doch darüberhinaus wird diese Lernmethode von ihr kritisiert, weil sie unnachvollziehbar ist und unterrichtsmethodische Entscheidungen nicht genug legitimiert. Es können keine weiteren, produktiven Entwicklungen gemacht werden. Daneben ist die Lehrform zu strikt und die Lernenden haben keinen Freiraum für autonome Handlungen (vgl. Ortner 1988, 46ff.). Die amerikanische Variante für die Suggestopädie ist das *Superlearning*, wobei der Schwerpunkt beim *Superlearning* auf dem Erlernen des Wortschatzes liegt (Klinglmair 2008, 13ff.).

1.2.2 Der Natural Approach

Stephen D. Krashen und Tracy D. Terrell entwickelten Ende der 1970er Jahre zusammen die Theorie des *Natural Approach*. Die Grundlage dieser Methode ist Krashens Annahme des L2-Erwerbs, wobei er die Prozesse des Erwerbens und des Lernens einer L2 voneinander trennt. Der Erwerb wird von Krashen im Gegensatz zum Lernen als ein nicht steuerbarer, unbewusster Prozess angesehen, wobei das Lernen über das Aneignen von Strukturen und Regeln bewusst verläuft. Der *comprehensible input* ist beim Erwerbsprozess der Grundstein und soll immer etwas höher als die bereits erworbene Kompetenzstufe sein. Der Input soll verständlich gegeben werden und vielfältig sein sowie den Interessen der Lerner gerecht werden und vom Lernenden gehört und verstanden werden. Erst danach kann sie innerlich und unbewusst aufgebaut werden. Dies erfolgt über natürliche Strukturereihenfolgen

(vgl. Ortner 1988, 127ff). Die Sprache soll nach dieser Methode syntaktische, semantische und pragmatische Aspekte lebensnah verbinden. Die gesprochene Sprache und die Hörtexte im Natural Approach sollen authentisch sein, weil sie die Basis für den Erwerb der kommunikativen Fähigkeit bilden (vgl. Tschirner 1999). Damit die Lernenden maximal gefördert werden können, soll die Unterrichtsatmosphäre dementsprechend entwickelt und gestaltet werden. Im Zentrum dieser Methode steht das Nachstellen von echten schriftlichen und mündlichen Kommunikationssituationen, denn nur so kann auch das Grammatikvermögen erworben werden (Tschirner 1999, 76ff). Nach Krashen können Sprachkenntnisse nur dann erworben werden, wenn das Gehörte oder der Text verstanden wird, wobei die Lerner auf die Bedeutung fokussieren und die grammatische Struktur als Lösung einsetzen (Tschirner 1995).

1.2.3. Das Fremdsprachenwachstum

In den 1980er Jahren entwickelten Susanna Buttaroni und Alfred Knapp den Ansatz des Fremdsprachenwachstums. Sie fassten Wahrnehmen und Verstehen als zwei wichtige Grundlagen für den Erwerb der Fremdsprache auf. Die Annahme, dass Sprachfähigkeit angeboren ist, ist sowohl für die Erstsprache im Sinne der Wahrnehmung und des Verstehens sowie auch beim Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache gültig (Buttaroni/ Knapp 1988, 12ff). Die Sprachfähigkeit bewirkt durch das Wahrnehmen und das Verstehen von Texten in der Fremdsprache die Entwicklung des Sprachvermögens in der L2 (vgl. Ortner 1988, 119).

Nach der Methode des Fremdsprachenwachstums wird das authentische und analytische Hören vom Lesen unterschieden. Krumm (2001) fordert, dem authentischen Hören als „Sprachwahrnehmung in einer ‚natürlichen‘ Hörsituation (...) möglichst nahezukommen“, auch wenn man im Unterricht ist; es soll aber zugleich „durch ein systematisches Arbeiten mit dem Hörtext das Hörverstehen als Basis für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit gezielt erweitert“ werden (vgl. Krumm 2001, 1087). Buttaroni/ Knapp (1988) meinen, dass das authentische Hören die Lerner dazu führen kann, den Hörtext durch die Herstellung von Bezügen zwischen Laut und Bedeutung inhaltlich zu entschlüsseln (Buttaroni/ Knapp 1988, 15ff).

Nach Buttaroni/ Knapp ist das authentische Hören:

„[...] eine Tätigkeit, in der vor allem lexikalische Bereicherung als spürbares ‚Produkt‘ empfunden wird. [...] Pragmatik, Semantik, Wissen von der Welt und einzelne bekannte bzw. auf Anfrage bekanntgegebene lexikalische Elemente [...] tragen zu einer globalen Sinnkonstruktion bei.“ (Buttaroni/ Knapp 1988, 15).

Im Lernkonzept des Fremdsprachenwachstums werden die Hörtexte den Lernern einige Male vorgespielt, wobei zwischendurch Informationen ausgetauscht werden. Dabei wechseln die Lerner ihre Lerngruppen jedesmal von neuem und tauschen sich über die Informationen oder Wörter aus, die sie verstanden haben (vgl. Buttaroni/ Knapp 1988, 15). Lerner, die Hörtexte in dieser Form bearbeiten, können später Übungen durchführen, die in sprachlicher Hinsicht schwieriger sind, wie z.B. das analytische Hören oder ein Lingua-Puzzle (vgl. Krumm 2001, 1087).

Das analytische Hören hingegen benutzt Hörtexte, die im Vornherein global verstanden wurden und bei denen die Lerner auf bestimmte sprachliche Elemente achten sollen. Diese Elemente werden durch das analytische Hören im Gedächtnis des Lerners verfestigt. Beim Lingua-Puzzle wird der global verstandene Hörtext ganz genau analysiert und die Textausschnitte werden vorsichtig zu einem Text wiederaufgebaut (vgl. Buttaroni/ Knapp 1988, 22ff). Das Lingua-Puzzle wird von Buttaroni/ Knapp (1988) folgenderweise beschrieben:

„Das Lingua Puzzle ist aufgrund seiner intensiven Verbindung von phonologischer, lexikalischer, semantischer, syntaktischer und pragmatischer Rekonstruktion von sprachlichen Äußerungen eine besonders ‚wachstumsintensive‘ Tätigkeit. Es bildet mit dem authentischen Hören und Lesen gewissermaßen das Herz des Fremdspracherwerbs“ (Buttaroni/ Knapp 1988, 23).

Bei dieser Methode wird auf die angeborene Sprachfähigkeit abgezielt, die auch in der Fremdsprache mit gleichen Elementen eingesetzt werden kann (vgl. Ortner 1988). Sprachliche Bestandteile werden nach Regeln und Beschränkungen geordnet, die in der Fremdsprache geltend sind. Dazu äußern sich Buttaroni/ Knapp (1988) folgenderweise: „Die linguistischen Elemente werden in ein Netz von Verbindungsregeln und -beschränkungen geordnet, das für die betreffende Sprache charakteristisch ist.“ (Buttaroni/ Knapp 1988, 27).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die früheren Sprachlehrmethoden keine Notwendigkeit darin sahen, das Hören gesondert zu lehren; spätere Methoden haben aber wenigstens versucht, die Hörfertigkeit zu

entwickeln. Nach Field (1998) können drei Gründe für die Entwicklung der Hörfertigkeit aufgezählt werden:

“ First, there has been a shift in perspectives, so that listening as a skill takes priority over details of language content. Secondly, there has been a wish to relate the nature of listening practised in the classroom to the kind of listening that takes place in real life...Thirdly, we have become aware of the importance of providing motivation and a focus for listening” (1998; S.110ff).

Field (1998) meint also, dass es zu einer Perspektivenverschiebung gekommen ist, wo das Zuhören als Kompetenz Vorrang vor dem Sprachinhalt hat. Daneben soll die reale Art des Zuhörens im wirklichen Leben in Beziehung gebracht werden mit dem Zuhören im Unterricht. Letztendlich wurde man sich auch die Wichtigkeit bewusst, den Fokus auch auf das Hören zu richten und die Motivation auf diese Weise zu erhöhen.

2. HÖREN UND VERSTEHEN

2.1. Ein Definitionsversuch

Im traditionellen Sinne wird Hörverstehen als das Verstehen von Gehörtem angesehen. Die Hauptidee beim Verstehen von Gehörtem besteht darin, dass eine in der Fremdsprache gesprochene Situation vom Lerner verstanden werden soll. Das Hören findet überall in allen Bereichen des menschlichen Lebens statt. In Kommunikationssituationen verbringen Erwachsene 40-50% mit Hören (vgl. Gilman&Moody, 1984). Das Hören hängt eng zusammen mit dem Sprechen zusammen, denn ohne Hören hat Sprechen keinen Sinn.

Die Mehrheit der Wissenschaftler auf diesem Gebiet betont nachdrücklich, dass jede Definition des Hörverstehens beinhaltet, dass viele Prozesse zusammen und gleichzeitig beim Hörverstehen mitwirken. Brown definiert ‚Hören‘ wie folgt:

„Was ist Hörverstehen? Eng definiert ist es ein Prozess, indem Lerner einen Redestrom interpretieren. Im weiteren Sinne umfasst es den Prozess, in dem Lerner diese Interpretation für ihr bestimmtes, beabsichtigtes Ziel/Zweck machen können” (übersetzt, Brown, 1994).

Rost (1990) betont, dass das Hörverstehen als Prozess eine „Interpretation und Schlussfolgerung” ist:

„Die gesprochene Sprache zu verstehen ist im Wesentlichen ein schlussfolgernder Prozess, der darauf basiert, nicht einfach irgendwelche Töne mit irgendwelchen Bedeutungen zu verbinden, sondern bestimmte Hinweise wahrzunehmen. Der Hörer muss zwischen dem Gehörten und den bestimmten Aspekten im Kontext eine Verbindung herstellen können“ (Rost, 1990).

2.2. Der Vorgang des Hörverstehens

Hörverstehen nach Solmecke (2001)

„umfasst sowohl das Hören, also das Vorhandensein und die Ausübung der Fähigkeit, Schallwellen und damit auch sprachliche Laute über das Ohr aufzunehmen, als auch das Verstehen, das auf einer untersten Ebene die korrekte Lautidentifizierung und Bedeutungszuordnung und auf höheren Ebenen Sinnentnahme und Verarbeitung einschließt.“ (Solmecke 2001, 894).

Es muss eine Kommunikationssituation hergestellt werden, damit das Hören und Verstehen stattfinden kann. Es muss einen Sprecher und einen Hörer geben. Der Sprecher muss Äußerungen machen; der Hörer muss dazu fähig sein, das Gehörte zu verarbeiten. Doch der Hörverstehensprozess ist leider nicht so einfach, wie es in diesen Sätzen dargestellt wird, sondern der eigentliche Vorgang ist äußerst komplex.

Das Hörverstehen ist nach Solmecke (2001) eine Kombination von etwas Neuem mit Bekanntem; es ist eine Interaktion von Hörer und Text. Obwohl die Information vom Text zum Hörer geht, trägt der Hörer immer erst mit seinem Vorwissen zum Verstehen bei.

Das Hörverstehen hat verschiedene Ebenen. Nach Wissenschaftlern wie Heringer (1984) oder Klinglmair (2008) sind dies vier Ebenen. Heringer gibt vier wichtige Aspekte an, die beim Text- bzw. Hörverstehen eine Rolle spielen:

- Der Sprecher/Produzent, der bestimmte Ziele, Fähigkeiten, Annahmen hat;
- Der Hörer/Adressat mit seinen Erwartungen, Fähigkeiten, Annahmen;
- Die Bedingungen der Kommunikation;
- Die Textstruktur.

Das Verstehen nach Solmecke geschieht auf folgenden Ebenen:

1. Wiedererkennen
2. Verstehen
3. Analytisches Verstehen
4. Evaluation (vgl. Solmecke 2001).

Diese Ebenen werden von ihm folgenderweise beschrieben:

1. Wiedererkennen: Sprachliche Zeichen werden vom Hörer erkannt und interpretiert. Diese sprachlichen Laute und ihre Kombinationen müssen bekannt sein, damit ein Wiedererkennen geschehen kann und damit das Gehörte nicht nur als sinnloses Geräusch wahrgenommen wird. Der Lautstrom wird seitens des Hörers segmentiert und als Lautgestalt wahrgenommen, bevor ihm eine Bedeutung zugeschrieben wird. Bei der Dekodierung dieser Laute sind Elemente wie Intonation und Rhythmus wichtig.

2. Verstehen: Auf dieser Ebene erfasst der Hörer den groben Zusammenhang des Textes mithilfe der verstandenen Details. Beim Verstehen wird vom Hörer eine gezielte Sinnentnahme verlangt. Diese gezielte Verstehensabsicht bewirkt, ob nur ausgewählte Details vom Text verstanden werden oder der ganze Text.

3. Das analytische Verstehen: Hier werden Schlussfolgerungen gezogen, die der Hörer aus dem Gehörten zieht. Dazu berücksichtigt er Intonation, Wortwahl und Ausdrucksformen. Der Hörer stellt Zusammenhänge zwischen Zeit und Ortsbezüge des Geschehens, Motive und Absichten des Sprechers her.

4. Evaluation: Das Gehörte wird auf dieser Ebene individuell seitens des Hörers bewertet, wobei er auf sein Vorwissen, seine Bedürfnisse und seinen Meinungen zurückgreift. Solmecke beschreibt diese Ebene als eine wichtige Voraussetzung für die Angemessenheit der Reaktion. (vgl. Solmecke 2001, 894).

Das Hörverstehen als Verstehenskompetenz weist bestimmte Charakteristika auf (vgl. Richards, 2008):

- Das Gesprochene ist unmittelbar; das heißt, der Hörer muss zeitgleich das Gesprochene aufnehmen. Oft hat er keine zweite Gelegenheit, es noch einmal zu hören.

- Sehr oft ist die Sprechgeschwindigkeit zu schnell; in einem Gespräch werden bis zu 220 Wörter in der Minute ausgesprochen. Elemente wie das Zögern, Wiederholungen oder reduzierte Satzteile erschweren das Verstehen.

- Ein sprachlicher Diskurs verläuft linear, es ist meist nicht organisiert was gesagt werden soll; die Aussagen sind spontan. Die meisten Sätze bestehen aus Konjunktionen oder Adjunktionen.

- Dialekte oder die Aussprache als Fremdsprachler (Nicht-Deutscher) erschweren ebenso das Hörverstehen.

Das Verstehen eines gesprochenen Diskurses verläuft in zwei Weisen: über das *bottom-up* und *top-down*, die in den folgenden Kapiteln näher betrachtet werden sollen.

2.3. Hörverstehen als Erwerb

Hörverstehen als Erwerb basiert auf der Grundlage, die Fähigkeit des Lernalers zu entwickeln, das Gehörte zu verstehen. Diese Fertigkeit kann durch Übung verbessert werden. Im Fremdsprachenunterricht ist es von Bedeutung, dass Lernende regelmäßig mit der Fremdsprache konfrontiert werden. Ziel des Hörverstehens ist es, die Bedeutung des Gesprochenen herauszuhören. Um dabei erfolgreich zu sein, müssen den Lernern die Strategien des *“bottom-up“* und *“top-down“* vorher vermittelt worden sein. Mit anderen Worten ist das Hören ein interaktiver Prozess, der zum einen als *top-down*, zum anderen als *bottom-up* geschieht. Bei Übungen zum Training des Hörverstehens muss berücksichtigt werden, welche Hörstrategien und Hörverhaltensweisen eingesetzt werden sollen. Dabei wird zwischen *Top-down*- und *Bottom-up*-Strategien unterschieden (vgl. Schwartz, 1998, S. 6). *Top-down*-Strategien sind hörerbezogen; in diesem Fall verwendet der Hörer sein Kontextwissen oder Hintergrundwissen zur Einordnung der auditiven Informationen. Bei Übungen zum globalen Hören (Hauptidee) oder beim analytischen Hören (Rückschlüsse ziehen, Beziehungen herstellen) werden *Top-Down*-Strategien eingesetzt. *Bottom-up*-Strategien beziehen sich auf den Text; sie sind textbezogen. Der Hörer ist in erster Linie auf die Informationen im Hörtext angewiesen; damit er das Gehörte richtig erschließen kann. Beim selektiven und detaillierten Hören werden *Bottom-up*-Strategien eingesetzt (vgl. Schwartz, 1998, ebd.). Beim *Top-Down* Prozess wird demnach das linguistische Vorwissen des Lernalers eingesetzt, um die Bedeutung eines Textes zu verstehen. Dabei geht man von der Bedeutung des Textes zum Sprachwissen. Beim Vorwissen kann es sich um das Wissen über das Thema des Textes handeln, aber auch um situationales oder schematisches Wissen.

2.3.1. Der Top- Down Prozess

Gehring erklärt den Vorgang beim Top-Down Prozess folgenderweise:

“Um zügig zu einem Verständnis zu gelangen, bedarf es des Zusammenwirkens mit einem weiteren Prozeß, bei dem Welt- oder Hintergrundwissen eingesetzt wird. Dieses Wissen ist in verschiedenen Bereichen im Langzeitgedächtnis abgelegt; die Wissensbestände bilden Schemata, die miteinander vernetzt sind. Ein Schema steht für einen umfassenden Wissensbereich, der, vergleichbar mit einem semantischen Netz, thematisch miteinander verbunden ist. Unser Hintergrund- bzw. unser thematisches Wissen, das wir im aktiven Umgang mit unserer Lebenswelt erworben haben und kontinuierlich erweitern, setzt sich aus solchen Schemata zusammen.” (Gehring 2010, 142).

Wenn beispielsweise jemand zum Arzt geht und später mit seiner Mutter darüber spricht, braucht man nicht über Details wie Platz, Beteiligte oder Gründe zu sprechen. Man spricht einfach nur über das Resultat. Unser Weltwissen reicht oft aus, um über bestimmte Situationen, Gründe oder Themen zu sprechen. Im Top-Down setzt man genau dieses Weltwissen ein.

Mit *Top-Down*-Übungen können Lernende folgende Hörverstehens-Fähigkeiten entwickeln:

- Schüler stellen Fragen über ein Thema, das sie hören werden
- Schüler schreiben sich Notizen über ein Thema auf, das sie schon kennen und über das sie noch mehr wissen wollen. Dann hören sie das Thema und vergleichen mit ihren Notizen.
- Schüler lesen die Rolle eines Beteiligten, vermuten die Rolle eines zweiten Beteiligten und hören dann den Text und vergleichen
- Schüler lesen eine Reihe von Stichwörtern, von denen einige im Gespräch vorkommen, hören dann den Text und finden heraus, welche dieser Stichpunkte genannt worden sind
- Schüler hören einen Teil einer Geschichte und vervollständigen die Geschichte. Danach hören sie die ganze Geschichte und vergleichen die Endungen.
- Schüler lesen neue Schlagzeilen, vermuten die Handlung, hören dann den ganzen Artikel und vergleichen mit ihren Vermutungen (vgl. Richards, 2008).

Peterson (1991) und Brown (2001) beschreiben Top-down Fertigkeiten folgenderweise:

- Lernende können zwischen Emotionen unterscheiden
- Sie können das Wesentliche im Text erfassen
- Sie können das Thema erkennen.
- Sie können Diskursstrategien verwenden, um ihr Hörverstehen zu verbessern
- Sie können Themen bewerten
- Sie können die Leitidee im Text herausfinden
- Sie können hilfreiche Details finden

2.3.2. Der Bottom-Up Prozess

Unter Bottom-up-Prozess versteht man die lautliche Diskriminierung des Lautstroms. Es werden einzelne Tonklänge zu sinnvollen Teilen zusammengebracht, um die Aussage zu verstehen. Lernende verwenden ihr linguistisches Wissen, um Gesprochenes zu verstehen. Sie dekodieren Laute, Wörter, grammatische Strukturen oder Ausdrücke mithilfe ihres vorhandenen Sprachwissens. (vgl. Doff, 2007). Vandergrift nennt diesen Prozess einen „mechanischen Prozess“ (vgl. ebd), indem Hörende den Strom von Lauten zuerst segmentieren und erst dann, wenn sie die Laute mithilfe ihres Vorwissens erkannt haben, zunehmend den Sinn erfassen. Die Bedeutung wird von Lauten zu Wörtern und dann zu größeren Wortgruppen hin schrittweise erfasst. Es ist eine sogenannte Decodierung, die mit einem Laut beginnt und durch vorheriges Wissen zuerst als linguistisches Wissen, was auch phonologisches Wissen beinhaltet, dann als lexikalisches und syntaktisches Wissen den Verstehensprozess systematisch aufbaut. Diesen Vorgang nennt Richards *incoming input* (vgl. Richards, 2008). Demnach beginnt das Verstehen mit den empfangenen Lauten, die sich stufenweise aufeinanderfolgend vereinen und letztendlich eine Bedeutung übernehmen. Im Vordergrund steht dabei das lexikalische und grammatische Vorwissen des Hörers über die (Ziel)sprache. Beruft man sich auf Gehring, so äußert er sich zum Bottom-up Prozess wie folgt:

“Aufsteigend geht man vor, wenn man sich zunächst den linguistischen Merkmalen einer Äußerung widmet. Man identifiziert Wortarten, stellt Beziehungen zwischen einzelnen Wörtern in einem Satz her, klärt z.B., worauf sich das Verb im Satz bezieht; man ordnet Wörtern Bedeutungen zu, schlägt gegebenenfalls unbekannte Vokabeln nach. Im Lauf dieser von den einzelnen Komponenten des Textes aufsteigenden Verarbeitung gelangt man dann zur Gesamtbedeutung der Äußerung bzw. des Textes. Diese Form der Dekodierung ist sicherlich effektiv für das genaue Verstehen. Als alleiniger Prozeß wäre sie sehr mühsam und langwierig. Auch stellt dieser Prozeß längst nicht sicher, daß der Sinn auch immer verstanden wurde.“ (vgl. Gehring 2010, 141-142).

Um eine Aussage im Bottom-up-Prozess zu verstehen, müssen sie also in Teile gesetzt werden. Folgende Aussage soll als Beispiel genommen werden: „Unsere Lehrerin wünscht mir jeden Morgen einen guten Tag.“ Diese Aussage wird folgenderweise zerlegt:

- Unsere Lehrerin
- Wünscht mir
- Jeden Morgen
- einen guten Tag

Mittels dieser Zerteilung werden folgende Bedeutungen verstanden:

- Ich habe eine Lehrerin
- Ich sehe sie jeden Morgen
- Sie wünscht mir einen guten Tag

Unser grammatisches Vorwissen hilft uns, geeignete Bedeutungen aus den Sätzen herauszuziehen. Für diesen Prozess brauchen Lerner eine wenigstens ausreichende lexikalische, syntaktische und grammatische Ebene in der Zielsprache. Einige Aufgaben in einer Hörübung, die in der Weise des Bottom-Up durchgeführt werden, sind unter anderem folgende:

- Identifizieren, an wen etwas in einer Aussage gerichtet ist,
- Den Zeitbezug in einer Aussage erkennen,
- Zwischen positiven und negativen Aussagen unterscheiden können,
- Erkennen, in welcher Reihenfolge die Wörter in einer Aussage gesagt sind,
- Reihenfolgen im Text identifizieren,
- Schlüsselwörter im gesprochenen Text erkennen,
- Modalverben im gesprochenen Text erkennen.

Peterson (1991) und Brown (2001) beschreiben Bottom-up Fertigkeiten folgenderweise:

Lernende können unterschiedliche Intonationen in Sätzen erkennen:

- Phoneme
- Wortendungen
- Silbenmuster
- Interjektionen in der Umgangssprache
- Wörter und Wortgrenzen
- Verschleifungen
- Unterscheidung zwischen Inhalts- und Funktionswörtern
- Betonte Silben
- Verschluckte Silben
- Wörter im Redefluss

Betonung, Intonation und Satzaccent (um wichtige Informationen zu erkennen)

- Lernstrategien des Hörverstehens müssen vorher vermittelt werden, damit Lerner effektiv zuhören können. Wichtig ist das Bewusstsein beim Fremdsprachelernen. Der Lerner muss sich dessen bewusst sein, was er hört. Nach Schmidt (1990) soll zwischen "input" und "intake" unterschieden werden; denn input ist, was der Lerner hört, während intake das ist, was der Lerner wirklich wahrnimmt. Nur das Wahrnehmen kann nach Schmidt die Grundlage des Verstehens sein. Die Aktivitäten sollen also so gestaltet sein, dass der Lerner das eben Wahrgenommene in sein wirkliches Leben miteinbeziehen kann. Er soll experimentieren und ausprobieren, was er mit dem neu Gelernten alles machen kann. Deswegen soll der Lerner von den Lernstrategien des Hörverstehens Gebrauch machen, um sich in der Fremdsprache autonom verwirklichen zu können.

2.4. Hörfertigkeiten

Der Lernende soll über bestimmte Sprachfertigkeiten verfügen, wenn er sich eine Fremdsprache aneignen will. Daneben stellt sich Dahlhaus beim Überprüfen der Verstehensleistungen bestimmte Hörfertigkeiten vor. Merkmale dieser Verstehensleistungen sind nach Dahlhaus (1994) folgende:

- Hintergrundgeräusche: außersprachliche bzw. nonverbale Elemente
- Sprachliche Erfahrungen: das Vorwissen des Hörers
- Hypothesenbildung: bestimmte Hörerwartungen
- Sprachkenntnisse (vgl. Dahlhaus, 1994)

Für Butzkamm sind diese Leistungen „Willkürhandlungen“, die durch Übung erworben werden (vgl. Butzkamm 2002, S.78). Für Solmecke (2010) dagegen wird die Hörfertigkeit „vor allem durch die Schaffung von Situationen und durch die häufige Präsentation von gesprochenen Texten“ vermittelt, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen müssen (vgl. Solmecke 2010, S.969).

2.5. Die Rolle des Hörverstehens im Fremdspracherwerb

Wie vorher erwähnt wurde, stellten bisher das Hörverstehen bzw. die Hörverstehensübungen den unwichtigsten Teil der vier Fertigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache dar. Das kommt daher, dass Hörübungen bzw. das Hörverstehen eher als eine passive Fähigkeit angesehen und deshalb vernachlässigt wurden. Neuere Studien auf diesem Gebiet machen darauf aufmerksam, dass ein Fokus auf Hörverstehensübungen am Anfang des Unterrichts bemerkenswerte Vorteile im Hinblick auf die Erhöhung ihrer Konzentration beim Fremdsprachelernen liefert (Gary, 1978).

Es gibt mehrere empirische Studien, die die Bedeutung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht unterstreichen (Feyten, 1991). Die Ergebnisse zeigen bedeutende Zusammenhänge zwischen Hörverstehen und Leistung im Fremdspracherwerb. Nach Krashens Theorie des “comprehensible input” steigert sich sowohl die Fähigkeit Hören als auch der Fremdspracherwerb allgemein, wenn der Lerner dem “comprehensible input” ausgesetzt wird (Krashen 1985). Doch hier soll genauer untersucht werden, wie der Lerner diesen input steuern kann. Deswegen ist es von großer Bedeutung, die Hörverstehensstrategien richtig zu verstehen und diese auch gezielt einzusetzen. Neueste Forschungen richten sich deswegen zunehmend darauf, mentale Prozesse des Lerners zu klären und damit den Hörverstehensprozess zu erleichtern (Mendelsohn, 1995; Vandergrift, 1999). Verschiedene Forscher, wie O’Maley, Chamot & Walker (1987) oder Wenden & Rubin (1987) haben in ihren Studien die Bedeutung des Hörverstehens herausgearbeitet. Hörverstehensstrategien wurden als Strategien und Techniken für

den Spracherwerb entwickelt. O'Maley und Chamot (1986) haben diese Strategien in zwei Gruppen als kognitive und metakognitive Strategien unterteilt. Später wurde die sozio-affektive Strategie ergänzt, die die Zusammenarbeit im Unterricht beschreibt.

3. GRUNDLAGEN DES HÖRVERSTEHENS

3.1. Sprachwahrnehmung und Verarbeitung von Informationen

Die physikalische Funktion der Sprachwahrnehmung und die Verarbeitung der Informationen im Gedächtnis werden von verschiedenen Wissenschaftlern, wie u.a. Dahlhaus (2001) und Solmecke (1993), dargestellt.

Sprachliche Laute werden als Schallwellen wahrgenommen und identifiziert, bevor sie mit einer Bedeutung verknüpft werden. Solmecke beschreibt diesen Vorgang folgenderweise:

„So muss etwa der Hörer die Sprachsignale vor dem Hintergrund anderer Geräusche identifizieren, den auf sein Ohr eintreffenden ununterbrochenen Lautstrom segmentieren und sprachliche Einheiten (etwa Phoneme und Wörter) sowie die prosodischen Elemente des Satzes erkennen.“ (Solmecke 1993, S.13)

Danach werden diese identifizierten Geräusche im sensomotorischen Speicher registriert. An dieser Stelle wird vom Gehirn überprüft, ob es sich um Sprache handelt. Wenn dem so ist, werden die Geräusche phonologisch dekodiert; sie werden im Kurzzeitgedächtnis zu kleinsten Sinneinheiten eingeteilt (vgl. Neufmünkel 1988). Rohrer (1990) äußert sich dazu wie folgt: „Unser Gedächtnis speichert weder die lautlichen oder graphischen noch die grammatischen oder lexikalischen Informationen eines gehörten [...] Textes. Es speichert ausschließlich die semantischen Informationen.“ (Rohrer 1990: 33).

Nach Dahlhaus (2001) geschieht diese Speicherung der semantischen Informationen dadurch, dass die Bedeutung abstrahiert wird. Die Informationen im Kurzzeitgedächtnis werden mit den Informationen im Langzeitgedächtnis verglichen. Eine Beziehung zwischen dieser Informationen und der bereits aktivierten oder neu aufgerufenen Schemata wird hergestellt. Nach Dahlhaus wird dann im Kurzzeitgedächtnis gesucht, gefragt, umstrukturiert usw. bis das Objekt oder die Objekte mental bzw. geistig dargestellt sind (vgl. Dahlhaus 2001, S.58).

3.2. Kognitive Prozesse und Verarbeitung

Heutige Wissenschaftler sehen das Hörverstehen als einen aktiven Prozess an. Es kommt dabei zu einer Interaktion zwischen Text und Hörer. Nach Rost werden „untere“ und „obere“ Ebenen des Verstehens unterschieden, indem bei unteren Ebenen die akustischen Wahrnehmungen, Worterkennung und syntaktische Analyse stattfinden, obere Ebenen dagegen das Erkennen von Textsorten und Sprecherintention und die Bewertung des Gesagten umfassen. Rost meint, dass diese Ebenen nicht nacheinander, sondern parallel zueinander verlaufen und wechselwirkend sind (vgl. Rost, 1990). Adamczak-Krysztofowicz (2010) äußert sich dazu folgenderweise:

“Hörverstehensprozess umfasst zum einen das Hören, also die Fähigkeit des Gehörs, akustische Signale einer Sprache zu registrieren und aufgrund der Leistungen bestimmter Gehirnteile zu diskriminieren, zum anderen das Verstehen, das (als eine komplexe aktive, dynamische und evaluierende mentale Haltung) die Bedeutungszuordnung, Sinnentnahme und Interpretation von sprachlichen Äußerungen in ihrem sprachlichen, kulturellen, personellen sowie gesellschaftlichen Kontext einschließt.”
(Adamczak-Krysztofowicz 2010, 9-80)

3.3. Was genau ist der Prozess des Hörverstehens?

Die wichtigsten Bestandteile im Prozess des Hörverstehens sind folgende (übersetzt aus Anderson, 1995):

- Sprachwahrnehmung oder der Wahrnehmungsprozess
- Syntaxanalyse oder grammatischer Zugang
- Verständnis/ Fassungsvermögen

Die Sprachwahrnehmung bzw. der Wahrnehmungsprozess von Sprache geschieht nach Anderson (1995) automatisch, schnell und mühelos. Traditionell gesehen gibt es einen zwei- stufigen Prozess, wobei der Ton bzw. die Stimme zuerst identifiziert und dann in Sequenzen eingeteilt wird. Diese Sequenzen werden dann mit gespeicherten Formen der Wörter verbunden. Nach neuesten Forschungsergebnissen werden Töne bzw. Klänge nicht zusammengesetzt. Der lexikalische Zugang ist eine Folge der Verbindung von Ergebnissen der Klangwahrnehmung mit den gespeicherten Wortformen im mentalen Lexikon. Das Resultat der Sprachwahrnehmung ist das Wieder-Erkennen der Wörter. Um

Gesprochenes zu verstehen schlägt Brown (1993) den “*cohort model*” vor, in dem es drei Phasen gibt:

- Erstkontakt
- Wortauswahl
- Worterkennung

Der *Cohort-Modell* (auditive Worterkennung) erklärt, wie der Zugriff auf die im Kopf gespeicherten Informationen zu einzelnen Wörtern beim Hören von Sprache funktioniert und deutet an, dass alle Wörter aus ihrer phonologischen Information heraus, die am Anfang der Wörter verfügbar ist, zu erkennen sind. Diese phonologischen Anfangsinformationen, die einstmals decodiert worden sind, bilden eine Kohorte (Gruppe von Wörtern mit gleichem Anlaut) die alle Wörter beinhaltet, die den gleichen phonologischen Anfang haben.

Nachdem einzelne Wörter erkannt worden sind, kommen zwei Informationstypen zum Einsatz, die Bedeutung und die Syntax des Wortes. Der Hörer arbeitet mit einem Input der lexikalisch identifizierbaren Elemente, die vorläufig noch nicht miteinander verbunden sind, und versucht, das Verhältnis zwischen diesen Elementen zu bestimmen und die einzelnen Teile miteinander zu verbinden (Palincsar, 1988).

Der Schritt nach dem Erkennen der Wörter besteht darin, eine sinnvolle Interpretation zu leiten. Dafür muss der Hörer auf sein persönliches Vorwissen zurückgreifen. Nach Rost (1990) ist es

„wichtig, die Bedeutung als eine aktive Wissenskonstruktion Seitens des Hörers hervorzuheben. Der Hörer kreiert die Bedeutung durch sein persönliches Wissensvermögen. Diese Bedeutung kann nur durch ein aktives Hören kreiert werden, wobei die linguistische Form [des Gehörten] eine Interpretation mit sich bringt, die aus dem bisherigen Wissen des Hörers entspringt und im Verhältnis zu seiner Absicht steht.“ (Rost, 1990).

3.4. Die Vorbereitung auf den Hörprozess

In der Didaktik wird versucht, den Hörer auf den Text vorzubereiten. Es soll beim Hörer die Hörinteresse geweckt und sein Vorwissen aktiviert werden. Die Hörerwartung des Hörers soll durch bestimmte Mittel angeregt werden, damit der Hörprozess ausgelöst und der Lernende sich auf den Hörtext einstellen kann. Bei Dahlhaus sind diese Hilfsmittel folgenderweise aufgelistet:

- Photos zum Text
- Die Überschrift des Textes
- Die Fragen zum Text
- Die Sprecher im Text
- Der Dialog selbst
- Nonverbale Hilfsmittel wie Gestik oder Mimik (vgl. Dahlhaus, 1994, S.17).

4. ASPEKTE DES HÖRVERSTEHENS

Beim Hörverstehen steht die Interpretation eines Textes im Vordergrund. Dabei wird sowohl sprachliches als auch außersprachliches Wissen vom Hörer verlangt. „Textverstehen ist ein Prozess der Sinnentnahme und der Sinnschulung“, meint Solmecke. (Solmecke 1999, 28). Demnach soll beim Hörer das Verstehen so gut wie möglich geschult werden; der Hörer soll so oft wie möglich mit verschiedenen Hörsituationen konfrontiert werden. Verstehen ist nach Solmecke

„[...] ein hochkomplexer Vorgang, der neben Wörtern und Grammatik auch die pragmatische Funktion einer Äußerung, ihren sprachlichen, situativen und personellen Kontext, in denen sie erfolgt, Eigenschaften des Sprechers und dessen Beziehungen zum Hörer in ihren Zusammenhängen erfassen und verarbeiten muss.“ (vgl. Solmecke 2000, 4).

Verschiedene Aspekte des Hörverstehens spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle.

4.1. Hörziele

Der Hörer muss beim Hörverstehen die Absicht haben, das Gesprochene zu verstehen. Beim Hörverstehen sollen die Lernenden das Gesprochene verstehen, verarbeiten und eventuell auch reproduzieren. (vgl. Solmecke 2001). Das Hauptziel beim Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht ist letztlich die Kommunikationsfähigkeit. Der Hörer soll sinngemäß begreifen, was er gehört hat.

Das Hörinteresse des Hörers spielt hier eine große Rolle. „Ein Text ist also dann verstanden, wenn der Rezipient mit seiner Verstehensleistung zufrieden ist“ (Solmecke 1993, 25).

4.2. Hörstile

Höraufgaben werden u.a. nach Dahlhaus danach unterschieden, ob sie vom Lernenden intensives oder extensives Hörverstehen verlangen. Diese werden von der Hörabsicht bestimmt. Demnach liegt intensives Hörverstehen (detailliertes oder totales Hörverstehen) dann vor, wenn der Hörtext vom Hörer gänzlich verstanden werden muss, damit er die Hörszene vollständig nachvollziehen kann. Im extensiven Hörverstehen braucht der Hörer den Text nicht in allen Details zu verstehen; er ist mit wenigen Hauptinformationen schon überschaubar und verständlich (vgl. Dahlhaus, 1994). Das extensive Hörverstehen teilt Dahlhaus wiederum in zwei Gruppen auf. Selektives (selegierendes) Hören, wie z.B. eine Durchsage am Bahnhof oder am Flughafen, und globales (kursorisches) Hören, wie z.B. eine Fernsehnachricht oder Radionachrichten. Bei beiden Hörstilen werden nur bestimmte Informationen verlangt, indem nur der „rote Faden“ des Textes herausgehört werden soll (vgl. Dahlhaus, 1994, S.79).

Desweiteren werden von verschiedenen Wissenschaftlern wie u.a. Eggers (1996), Dahlhaus (1994) oder Solmecke (1993) vier Hörstile unterschieden. Der Hörstil hängt zum größten Teil von der Intention des Sprechers, der Textsorte und dem kulturellen Hintergrund ab. Daneben sind persönliche Interessen und Motivationen von Bedeutung. „In Abhängigkeit von Verstehensabsicht und Text hören wir so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig. Auf jeden Fall hören und verstehen wir nicht alles, was an unser Ohr dringt, sondern wir hören und verstehen selektiv“ (vgl. Dahlhaus 2001: 81). Das Hörverstehen verläuft zielgerichtet, dabei ist wichtig, die Aufmerksamkeit des Hörers zu wecken und die Art und Weise seines Hörstils zu bestimmen. Im Folgenden werden die Hörstile dargelegt.

4.2.1. Globales Hören

Beim globalen Hören erfasst der Hörer die Kernaussage der jeweiligen Situation. Er soll verstehen, worum es in einem Text geht und wer die Personen sind,

worüber sie sprechen oder wo sie sich befinden. Dahlhaus meint, dass der Lerner nicht alle Daten im Text verstehen muss, er soll nur das Wichtigste im Text verstehen; das Erfassen der zentralen Informationen reicht hier aus (vgl. Dahlhaus 2001, 16). Für Wiemer sollen die Situation erfasst, die Personen, die Monostruktur des Textes, die Gesamtaussage und Schlüsselbegriffe identifiziert werden (vgl. Wiemer 1999, 45). Wenn der Hörer den Text zum ersten Mal hört, so setzt er also globales Hören ein.

4.2.2. Selektives Hören

Der Hörer hört den Text zum zweiten Mal, wobei er nun selektives Hören einsetzt. Dem Text sollen explizite Informationen entnommen werden, für die eine bestimmte Erwartung aufgebaut worden ist. Nach Wiemer konzentriert sich selektives Hören „auf einzelne, möglichst wichtige Informationen aus Texten, z.B. Daten, Namen, Zahlen“ (Wiemer 1999, 45). Die Aufmerksamkeit des Hörers richtet sich beim selektiven Hören nicht allgemein auf den Text, sondern auf seine Aufmerksamkeit, was genau er im Text hören muss. Bei einer Bahnhofsdurchsage ist es z.B. nicht wichtig für den Hörer, welche Züge Verspätung haben, nur die Verspätung seines eigenen Zuges interessiert ihn (vgl. Dahlhaus 2001, S.29). Der Hörer soll gezielt hören. Aufgaben, die Vorerwartungen beim Hörer auslösen, erleichtern das selektive Hören (vgl. Wiemer 1999, S.45).

4.2.3. Selegierendes Hören

Beim selegierenden Hören entscheidet der Hörer selbst, was er heraushören muss. Wiemers Feststellung „Wir hören, was wir hören wollen“ (vgl. Wiemer 1999, S.46) verdeutlicht, dass sich das selegierende Hören auf ganz bestimmte Informationen im Text richtet. Der Hörer soll nach Wiemer „Relevantes von Irrelevantem unterscheiden“ (ebd.). Selegierendes Hören wird nicht gleich im Anfangsunterricht eingesetzt; sondern erst, wenn die Schüler etwas fortgeschrittener sind.

4.2.4. Detailliertes Hören

Dieser Hörstil betrifft den ganzen Text, der bis ins Detail hinein erfasst werden soll. Auch dieser Hörstil ist eine Übungsform des fortgeschrittenen Unterrichts und wird nicht im Anfangsunterricht eingesetzt. Beim detaillierten Hören

wird darauf abgehoben, bestimmte Textdetails zu erkennen und zu verstehen. Der Handlungsverlauf, mitsamt Ursachen und Folgen bzw. Personen und Objekten, soll detailliert erkannt und verstanden werden. Implizite Informationen über Emotionen, Stimmungen, Meinungen oder Haltungen zu erfassen ist das Ziel dieses Hörstils. Der Hörer soll dazu fähig sein, aus all diesen Elementen Schlussfolgerungen zu ziehen.

5. HÖRSTRATEGIEN

Das Hören als Fertigkeit wird im türkischen Deutschunterricht sehr oft vernachlässigt. Wenn aber eine Hörübung durchgeführt wird, dann wird die Hörübung ohne eine andauernde Förderung durchgeführt. Bei Lernenden gilt das Hörverstehen als eine Fertigkeit, bei der sie nur über wenig Können verfügen müssen. Darüber hinaus haben sich nur wenige Lehrende auf dieses Gebiet spezialisiert, so dass viele Lehrer ihre Schüler nicht richtig durch den Hörprozess leiten können. Die Planungs- und Durchführungsweise der Hörübungen erzeugt bei vielen Lernenden eher eine Angst gegenüber dem Hören. Es ist wichtig für alle, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten und die das Hörverständnis unterrichten wollen, den Hörverstehensprozess richtig zu verstehen. Wissenschaftler bestehen heutzutage darauf, Hörverstehen nicht nur als Übung durchzuführen, sondern mit kognitiven und metakognitiven Hörverstehensstrategien in Verbindung zu bringen (vgl. u.a. Wilson, J.J. 2011; Chamot 1995; Vandergrift 1999; Rubin 1987).

Es ist eine Tatsache, dass das Lehren von Lernstrategien nicht sehr leicht ist und es viel Zeit in Anspruch nimmt, autonome und selbstsichere Lernende zu gewinnen; doch Wissenschaftler sind sich einig, dass dadurch nicht nur bessere Lernresultate erreicht werden, sondern auch eine Verbesserung bei der Anwendung unterschiedlicher Strategien erreicht werden kann (vgl. u.a. Graham, 2008).

Kognitive, metakognitive und sozial-affektive Strategien wurden vorerst für Englisch-Lerner entwickelt; später aber auf alle Fremdsprachler erweitert (vgl. u.a. O'Malley 1985a). Demnach werden metakognitive Strategien unter anderem bei der Regulation und dem Management des Lernens oder beim Überwachen (Monitoring) einer Aufgabe im Prozess eingesetzt; während kognitive Strategien eingesetzt werden, um das Verstehen oder die Sprachproduktion in einer Aufgabe

oder einer Übung zu förder. Eine dritte Strategie ist die sozio-affektive Strategie, deren Ziel es ist, die Lernangst zu senken. In ihrer Studie über die Lernstrategien meint Chamot (1995), dass die Lernstrategien auch kombiniert eingesetzt werden können. Der Lerner kann z.B. während einer Hörübung, in der er metakognitive Strategien wie das Hörverstehen einsetzt, auch auf kognitive Strategien zurückgreifen, wenn er etwas bemerkt, das keinen Sinn ergibt oder wenn der Sprecher ein unbekanntes Wort spricht. Hier kann der Lerner zuerst kognitive Strategien einsetzen, wie z.B. das Zurückgreifen auf vorheriges Wissen. Daneben kann er auch sozio-affektive Strategien benutzen und den Sprecher oder den Lehrer bitten, das Unverständene zu erklären. (vgl. Chamot in: Mendelsohn/ Rubin, 1995). Friedrich (1995) unterteilt die Lernstrategien folgenderweise:

- Kognitive Strategien (Strategien zur Informationsverarbeitung)
- Metakognitive Strategien (Strategien zur Lernprozesssteuerung bzw. Kontrollstrategien).

Im Folgenden werden diese Strategien näher betrachtet.

5.1. Kognitive Strategien

Kognitive Strategien kann man mit Problemlösungen gleichsetzen. Lerner sind direkt mit der Analyse, Transformation oder Synthese der Information konfrontiert und stehen vor der Aufgabe, diese Informationen kognitiv zu verarbeiten. Die Lernaufgaben sind sofort auszuführen, deswegen spielen kognitive Strategien bei der kognitiven Verarbeitung eine große Rolle. Es gibt zwei Typen innerhalb dieser Strategie: *bottom-up* und *top-down*. Die *bottom-up*-Strategie umfasst eine Wort-für-Wort Übersetzung, die Regulation der Sprechgeschwindigkeit, das mündliche Wiederholen des Textes und den Einsatz verschiedener Eigenschaften der Verslehre, z.B. Wiederholen im Chor usw. *Top-down*-Strategien umfassen dagegen Vorhersagen, Folgerung, Ausarbeitung und Visualisierung. Es hat sich herausgestellt, dass fortgeschrittene Lerner mit der Zeit eher *Top-down*-Strategien einsetzen (O'Malley, Chamot & Küpper, 1989).

Das Vorhersagen bzw. Versuchen, ohne Übersetzung zu verstehen, ist eines der kognitiven Strategien und wird eingesetzt, wenn der Lerner versucht, die L2 zu

verstehen, ohne es in die L1 zu übersetzen. Diese Strategie bringt den Lerner dazu, die Bedeutung und die Struktur der Zielsprache zu entschlüsseln.

Die Folgerung bringt den Lerner dazu, neue Wörter aus dem Kontext heraus zu verstehen. Vor allem Beginner mit wenig Wortkenntnissen neigen dazu, eine Bedeutung aus dem Kontext heraus zu entschlüsseln.

Die Ausarbeitung wird dazu eingesetzt, den Text als Ganzes zu verstehen. Mit dieser Strategie versteht der Lerner zuerst, was das Thema ist und erst dann geht er in die Details.

Als letztes ist die Visualisierung zu nennen, in der die Lerner jeden Hinweis im Text dazu benutzen, um den Text zu verstehen. Vor allem, wenn dem Lerner nicht klar geworden ist, worum es im Text geht, werden diese Hinweise zur Lösung eingesetzt. Folgende Strategien sind den kognitiven Strategien zuzuordnen:

- **Memorierstrategien:** z.B. Aktives Wiederholen. Informationen gelangen durch das Wiederholen (wie z.B. mehrmaliges Lesen bzw. Hören von Texten, Auswendiglernen, eine Telefonnummer mehrmals wiederholen, um sie nicht zu vergessen, Mnemotechniken) vom sensorischen Speicher ins Langzeitgedächtnis. Diese neu erhaltenen Informationen sind nun ein Bestandteil des Vorwissens. Der Lerner kann auch eigene Strategien einsetzen (wie z.B. melodisches Auswendiglernen oder bildlich kodieren usw.) (vgl. Hasselhorn, 2006).

- **Elaborationsstrategien:** Die Aktivierung des Vorwissens; Herstellung von Beziehungen. Der Lerner soll neue Information verstehen, sie dauerhaft behalten und in bestehende Wissensstrukturen integrieren, um den späteren Abruf zu erleichtern. Der Lerner stellt sachlich-thematische Bezüge zwischen dem neu gelernten Thema und seinem Vorwissen her. Das neue Wissen soll vom Lerner in eine schon vorhandene Struktur eingebaut werden. Der Lerner verknüpft das Neue mit dem bereits Gelernten. Die Elaborationsstrategie wird vor allem durch W-Fragen gefördert. Es werden Fragen an den Text gestellt und beantwortet, somit kann der Lerner den Text besser verstehen und behalten. (vgl. Klauer 2007, S.109). Das Einprägen und Behalten von isolierten Einzelfakten und unstrukturierten Informationen, wie Vokabeln, Namen oder Bezeichnungen, durch bildhafte Vorstellungen, Eselsbrücken, Verknüpfungen, die als Gedächtnisstützen dienen, sind

weitere Elaborationsstrategien. Es kommt dabei zu einer Interaktion zwischen altem (Vorwissen) und neuem (Gelerntes) Wissen, die zu einem veränderten Interaktionsprodukt, einer neuen kognitiven Struktur führt. (vgl. Schröder-Naef 1996, S.65).

- **Organisations- oder Transformationsstrategien:** z.B. *Mind Maps*, semantische Netzwerke, kurze Notizen, Diagramme oder Tabellen. Detailinformationen im begrenzten Arbeitsspeicher des Gehirns können dadurch reduziert werden, dass Wichtiges von Unwichtigem unterschieden wird und die Hauptfakten oder Schlüsselbegriffe erkannt werden. Dazu eignen sich die oben aufgezählten Strategien, wie die Darstellung von Tabellen, Diagrammen, Graphiken, *Mind-Maps* und auch kurze Notizen, die besonders effektiv als Strukturierungshilfen im Zusammenhang mit Lernen anhand von Texten sind (Spörer/Brunstein 2004, S.349 ff.).

- **Reduktiv-Organisierende Strategien:** Die Informationsmenge wird auf einzelne Begriffe reduziert. Ein Text wird in wenigen Worten zusammengefasst. Das Wissen wird in Form von *Konzeptmaps*, begrifflichen Hierarchien oder ähnlichen Formaten dargestellt (vgl. u.a. Eckert 1999; Fischer&Mandl, 1999). Diese Strategien erfordern einen aktiven Umgang mit Wissen, fördern jedoch das Verstehen und Behalten von Informationen immens.

5.2. Metakognitive Strategien

Nach Rubin (1987) sind metakognitive Strategien Verwaltungsstrategien, die von Lernern dazu eingesetzt werden, ihren Lernprozess während der Planung, Kontrolle, Bewertung und Verbesserung zu kontrollieren. Der Strategieansatz des metakognitiven Ansatzes bietet den Lernern nicht nur die Gelegenheit zu verstehen, was sie lernen können, sondern auch besser nachzuvollziehen, wie sie lernen können. Die Lerner können somit ihren Sprachlernprozess selbst gestalten und dabei verschiedene Strategien miteinbeziehen, die ihnen hilfreich erscheinen. Hasselhorn (1992) meint dazu folgendes:

“Metakognition hat mit dem Wissen und der Kontrolle über das eigene kognitive System zu tun. Metakognitive Aktivitäten heben sich von den übrigen mentalen Aktivitäten dadurch ab, dass kognitive Zustände oder Prozesse die Objekte sind, über die reflektiert wird. Metakognitionen können daher Kommandofunktionen der Kontrolle, Steuerung und

Regulation während des Lernens übernehmen“ (vgl. Hasselhorn 1992, S.36).

Die metakognitive Strategie wird als die wichtigste Strategie angesehen, die die Lernfertigkeiten der Lerner weiter entwickelt (Anderson, 1991). Auch O'Malley sieht die metakognitive Strategie als die einzige Strategie an, mit der Lernende ihren Lernprozess leiten und kontrollieren können. Die Lerner sind erst dann erfolgreich beim Lernen, wenn sie verschiedene Strategien in ihren Lernprozess miteinbeziehen können (O'Malley 1985). Wenn den Lernern gezielt beigebracht wird, wie sie verschiedene Strategien einsetzen können, wird es ihnen ermöglicht, effektiver zu lernen und auch eine selbstständige Lernfähigkeit zu entwickeln, mit der sie das Hörverstehen verbessern können. Vor allem für Ersteinsteiger der Fremdsprache hat die metakognitive Strategie eine besondere Bedeutung, denn diese Lerner entwickeln oft eine Lernangst, die sie schnell überwältigen und beim Fremdsprachelernen entmutigen kann. Dies gilt natürlich auch für das Hörverstehen, das Lernern vor allem am Anfang große Schwierigkeiten bereitet. Sind Lerner fähig, metakognitive Strategien zu entwickeln, so kann man sich sicher sein, dass diese Lerner mehr Motivation beim Lernen haben und mehr Selbstvertrauen entwickeln.

Zu erwähnen sind zwei Typen der metakognitiven Fähigkeit: Wissen über die Kognition (*knowing what*) und die Regulierung der Kognition (*knowing how*) (Baker & Brown, 1984). Das Wissen über die Kognition hängt mit dem Bewusstsein des Lerners zusammen. Er weiß, was beim Lernen genau passiert. In der Regulierung der Kognition hingegen weiß der Lerner, was er machen muss, um effektiv zuzuhören.

Klauer (1988) bezeichnet metakognitive Strategien als situationsübergreifend und global. Metakognitive Strategien planen, überwachen, bewerten und regulieren den Einsatz von kognitiven Strategien und sind deswegen dieser Strategien übergeordnet (vgl. Klauer, 1988). Es werden drei Strategien unterschieden:

- **Planung:** Bei der Planung werden Aufgabenanforderungen und erforderliche Ressourcen eingeschätzt und Lernziele formuliert. Dabei wird das Vorwissen aktiviert.
- **Überwachung und Bewertung:** Bei der Überwachung (bzw. Monitoring) werden die angewandten kognitiven Strategien beobachtet und danach bewertet, ob sie den Lerner zu dem gewünschten Ziel geführt haben; dabei wird auch das Verständnis überprüft (Evaluation).

- **Regulation:** Die Regulation der Strategien sorgt bei Schwierigkeiten oder Erfolgslosigkeit dafür, dass kognitive Strategien angepasst und, wenn nötig, verändert werden.

5.3. Sozial-affektive Strategien

In dieser Strategie geht es um den gegenseitigen Einfluß bei der Zusammenarbeit mit einer anderen Person. Diese Technik benutzen Lerner, um mit anderen in Zusammenarbeit das Verstandene zu überprüfen oder die eigene Lernangst zu mindern (Vandergrift 2003). Nach O'Malley & Chamot (2001) beeinflussen soziale und affektive Strategien direkt die Lernsituation beim Hörverstehen. Gardner & MacIntyre (1992) meinen, dass affektive Strategien dazu benutzt werden, um Lernerfahrungen zu kontrollieren und sozial-psychologische Faktoren wie die Gefühle des Lerners, wie z.B. Angst, unter Kontrolle zu halten.

Es war und ist die Aufgabe von Sprachwissenschaftlern, gute Sprachlerner zu beobachten und zu ermitteln, was die eigentlichen, wichtigen Faktoren für effektives Sprachlernen sind. Gewiss sind mehrere Faktoren entscheidend; doch in dieser Studie geht es darum, darzulegen, wie gute Sprachenlerner es schaffen, eine Fremdsprache auf die beste Weise zu erlernen. Sprachwissenschaftler vergleichen heute die Lernstrategien der weniger guten Sprachenlerner mit denen der guten Sprachenlerner, um sie zu vergleichen. Es kam heraus, dass schlechtere Lerner keine Erfahrung mit Lernstrategien haben, oder nicht wissen, welche Strategien sie bei bestimmten Übungen einsetzen sollen. In Mendelsohns Untersuchungen zum Hörverstehen kam z.B. heraus, dass Zweitsprachenlerner beim Hören erfolglos waren, obwohl sie beim Hörverstehen in ihrer Muttersprache sehr gut waren. (Mendelsohn 1984; 1994). In einer weiteren Studie von O'Malley, Chamot & Küpper (1989) war es die Aufgabe von Gymnasialschülern, kurze Aufnahmen akademischer Dialoge in Englisch zu hören. Dabei wurden sie aufgefordert, laut mitzudenken. Bei allen drei Lernstrategien wurden zwischen besseren und schlechteren Schülern bemerkenswerte Unterschiede festgestellt. Bessere Schüler benutzten Strategien, wie Hörverstehen, detailliertes Ausarbeiten und konnten neue Informationen mit vorherigem Wissen verbinden. Sie waren auch in der Lage, Schlussfolgerungen aus unbekanntem Wörtern zu ziehen. Aufgrund des Lautdenkens war man in der Lage, die strategischen Annäherungen von besseren und schlechteren

Schülern vergleichend zu beobachten. Der Grund, warum schlechtere Hörer scheiterten war, dass diese Schüler nicht fähig waren, geeignete Strategien einzusetzen.

Es ist Aufgabe dieser Studie, die Motivation und das Selbstvertrauen von Anfängern des DaF-Studiums durch verschiedene Strategien zu stärken, um sie zu autonomen Sprachlernern auszubilden. Es geht in dieser Studie darum, darzulegen, wie Hörstrategien gelehrt werden müssen, um das Hörverstehen zu verbessern. Es ist offensichtlich, dass grundsätzliche Unterschiede zwischen guten und schlechten Lernern existieren. Dass schlechte Lerner nicht in der Lage sind, Lernstrategien zu entwickeln, und dass sie kaum Zugang zu metakognitive Strategien haben, scheint ein Grund zu sein, warum sie eine fremde Sprache nicht richtig lernen können. Dagegen können gute Lerner auf höherem Sprachniveau verschiedene Lernstrategien gezielt einsetzen.

O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Küpper & Russo (1985b) haben eine experimentielle Studie zu Lernstrategien-Anweisungen durchgeführt. Zufällig ausgewählte Schüler wurden in Experimentier- und Kontrollgruppen aufgeteilt. Den Schülern wurden für drei Aufgaben kombinierte Lernstrategien beigebracht. Eine der Aufgaben war eine Hörübung, wobei Fragen zum Verständnis beantwortet werden sollten. Die Anweisungen für Lernstrategien erfolgten an acht Tagen nacheinander, in je einer Einheit von 50 Minuten. Zwei der Experimentiergruppen wurden Anweisungen für eine kognitive Lernstrategie (Notizen machen) und eine soziale Strategie (Zusammenarbeit) gegeben. Eine dieser Gruppen erhielt eine zusätzliche, dritte metakognitive Strategie (richtige Antwort auswählen). Die Strategieranweisung war sehr deutlich und wurde gleich am Anfang gegeben. Die Schüler wurden nicht dazu aufgefordert, diese Strategien zu benutzen. Die Kontrollgruppe erhielt keine Anweisungen zu Lernstrategien. Die Ergebnisse zeigten, dass über einen längeren Zeitraum gegebene Anweisungen das Einsetzen von Lernstrategien steigern (vgl. Chamot, S.19ff in: Mendelsohn/ Rubin 1995).

Hörverstehensstrategien ermöglichen Fremdsprachenlernern, das Gehörte gerichtet und gezielt zu verstehen und zu verarbeiten. Thor (2008) unterteilt diese Strategien nach der jeweiligen Aufgabe beim Hörprozess. Demnach helfen diese Strategien, indem sie auf das Hörverstehen vorbereiten und eine konzentrierte

Umgebung schaffen. Sie erleichtern das Hörverstehen, indem der Lehrer gezielt Fragen zum Text stellt oder auf den Sprachrhythmus bzw. die Sprachgeschwindigkeit hinweist. Beim Hör-Prozess konzentrieren sich die Hörer nur auf die Handlung im Text. Sie sollen zwischen Wichtigem und Unwichtigem unterscheiden lernen. Somit wird der Text leichter behalten und verarbeitet. (vgl. Thor, 2008, S. 30). Nach Vandergrift (1999) ist die Strategienentwicklung für das Hörverstehen deshalb so wichtig, weil diese Strategien bewusst eingesetzte Mittel sind, um Lerner durch ihren Lernprozess zu leiten und weil Lerner dadurch ihr eigenes Vermögen einschätzen bzw. bewerten lernen (Vandergrift, 1999).

5.4. Vermittlung von Hörstrategien

Eine gesonderte Schulung darüber, wie das Hörverstehen effektiver eingesetzt werden kann, kann den Lernern einer Fremdsprache behilflich sein, ihr Hörverständnis zu erweitern und zu verbessern. Folgende Empfehlungen von Chamot (1995) sind dabei richtungsweisend:

1- Finden Sie heraus, welche Strategien Ihre Schüler bereits für das Hörverstehen einsetzen. Dazu können Sie gleich nach einer Hörübung folgende Fragen stellen: Was hat Dir geholfen, zu verstehen? Welche Probleme hattest du beim Verstehen? Was hast Du gemacht, wenn du ein Problem beim Verstehen hattest? Welche anderen Dinge kannst Du machen, um dein Verstehensproblem zu lösen? Notieren Sie alle Aussagen der Schüler, um diese bei späteren Diskussionen für Lernstrategien einzusetzen.

2- Wählen Sie zwei oder drei vorher ungenutzte Strategien aus, die Sie hilfreich für ihre Schüler finden. Erklären Sie die Strategien und warum und wann diese Strategien sinnvoll eingesetzt werden sollten.

3- Finden Sie eine Hörübung, das auch für Sie neu ist und führen Sie Anhand dieser Hörübung aus, wie Sie diese Strategien einsetzen würden. Bevor Sie hören, denken Sie laut, was bei der Vorbereitung zum Hören durch Ihren Kopf geht. (z.B. Was wissen Sie schon über das Thema? Welche Wörter oder Ideen erwarten Sie zu hören?) Dann spielen Sie einen Teil der Übung; stoppen Sie kurz und denken wieder laut, welche mentalen Prozesse Sie im Moment des Hörens durchlaufen haben. Haben sich Ihre Erwartungen an den Text erfüllt oder nicht? Gab es Wörter oder Konzepte, die Sie nicht verstanden haben? Wenn ja, was haben Sie getan? Nach zwei

oder drei dieser kurzen Hörpausen und lautem Denken reflektieren Sie Ihr eigenes Verstehen und bewerten Sie, wie Sie ihre persönlichen Lernstrategien eingesetzt haben.

4- Lassen Sie auch Ihre Schülern eine Bewertung darüber machen, wie Sie eben, vor dem Hören, beim Hören und nach dem Hören, gehandelt haben.

5- Fordern Sie Ihre Schüler dazu auf, anhand einer anderen Hörübung die eben besprochenen Strategien zu gebrauchen. Gleich nach der Hörübung soll eine Diskussion darüber geführt werden, wie die Schüler diese Strategien eingesetzt haben und wie sie sich selbst bewerten. Dieser Prozess kann bei Bedarf mehrere Male durchgeführt werden.

6- Wiederholen Sie diese Strategieübung mit verschiedenen Hörtexten. Schüler können auch einen Tagebuch darüber führen, um zu notieren, welche neue Erfahrungen sie dabei gemacht haben. Dies kann ihnen bei der Auswahl von Strategien bei späteren Hörübungen behilflich sein (vgl. Chamot in: Mendelsohn/Rubin, 1995).

5.5. Hilfestellungen für Hörstrategien

Wie vorher erwähnt wurde, ist es wichtig, Lernenden beizubringen, wie man zuhören soll. Die Hörverstehensübungen sollen nicht als Produkt angesehen werden, sondern als eine Art der mentalen Verarbeitung. Die Lernenden sollen dazu fähig sein, autonom zu lernen und ihren Lernprozess selbst zu steuern. Dazu sollen sie in der Lage sein, sinnvolle Strategien auszuwählen und zu verwenden. Dafür können Lehrende folgende Hilfestellungen im Unterricht einsetzen:

5.5.1. Verbale Hilfestellungen (Scaffolding)

Doff (2007) bezeichnet ein „*scaffold*“ (Gerüst) als eine verbale Hilfestellung durch den Lehrer, wodurch Lernende dazu gebracht werden, mehr leisten oder ausdrücken zu können, als sie es gedacht hätten (vgl. Doff, 2007). Das Hören als Fertigkeit verlangt mehr Unterstützung als das Lesen, Schreiben oder Sprechen, denn das Hörverstehen verläuft im Kopf des Lernenden als eine rezeptive Fertigkeit und kann nicht direkt beobachtet werden. Der Lerner muss sich die metakognitive

Strategien (wird im Weiteren näher dargestellt) aneignen, um zielgerichtet die entsprechende Strategie in der jeweiligen Übung einsetzen zu können.

Verbale Hilfestellungen seitens der Lehrkraft ermöglichen es den Lernenden, dem Unterricht folgen zu können. Wenn die Lehrkraft das Gehörte wiederholt, umschreibt, umformuliert oder Synonyme und Antonyme verwendet, Fragen stellt und Lernende Antworten lässt, werden diese die Möglichkeit haben, dem Unterricht besser folgen zu können.

5.5.2. Visuelle Hilfestellungen

Der Einsatz von visuellen Materialien, wie z.B. Bildern, Karten, Landkarten, Diagrammen oder anderen graphischen Darstellungen, helfen den Lernenden, das Gehörte besser zu verstehen. Wenn z.B. Diagramme eingesetzt werden, kann der Lernende die Übung verfolgen, indem er die erfragten Informationen verfolgt und ins Diagramm einfüllt. Somit kann er das Gehörte leichter klassifizieren und vergleichen. Bilder oder Landkarten ermöglichen es, Vorabinformationen zum Gehörten zu geben.

5.5.3. Lernstrategien/ Hörstrategien unterrichten

Lernstrategien ermöglichen es, eine Fremdsprache über bestimmte, festgelegte Schritte zu lernen. Dadurch können Lerner ihr eigenes Lernprozess steuern und dazu befähigt werden, selbstständig zu lernen. Kognitive, metakognitive und sozial-affektive Strategien ermöglichen es dem Lerner, effektiver zu lernen. Lerner, die diese Strategien gezielt einsetzen können, haben eine bemerkenswert bessere Lernkompetenz als die, die sich weniger oder gar nicht in dieser Hinsicht weitergebildet haben. Vor allem metakognitive Strategien, die auch für dieser Studie wichtig sind, kontrollieren den Spracherwerbsprozess, während kognitive Strategien bestimmte Techniken verwenden, um eine Höraufgabe zu lösen, und sozial-affektive Strategien die Zusammenarbeit mit anderen betrifft. Nach Chamot/O'Malley (1990) kann eine Höraufgabe, die gemeinsam gelöst werden muss, helfen, das Verstehen zu überprüfen oder Unsicherheit zu reduzieren (vgl. O'Malley/Chamot, 1990).

Lernstrategien werden dann eingesetzt, wenn der Lerner eine Fremdsprache geplant und effektiver lernen will. Nach Chamot sind Lernstrategien „Stufen, Pläne, Einsichten und Reflektionen, die der Lerner einsetzt, um effektiver zu lernen“.

Lernstrategien sind unverzichtbare mentale Prozesse, wie z.B. neue Informationen mit bereits vorhandenem Wissen zu verbinden, oder etwas Gehörtes zu verbildlichen (vgl. Chamot in: Mendelson/ Rubin, 1995). Heutzutage geht man davon aus dass Lernstrategien, die von guten Fremdsprachlern eingesetzt werden, auch bei Lernern einsetzbar sind, die bislang nicht so erfolgreich sind. Wissenschaftler wie Naiman, Fröhlich, Stern oder Todesco (1978) vertraten die Idee, dass Lernstrategien ein wichtiges Element beim Zweitspracherwerb sind. Empirische Forschungen besagen, dass fortgeschrittene Hörer mehr Strategien verwenden als weniger gute Hörer (vgl. Goh, 1988). Gemeint ist, dass gute Hörer bei verschiedenen Höraufgaben die genannten Strategien selektiv und flexibel anwenden können.

5.5.4. Lernhilfen bei Hörstrategien

5.5.4.1. Inferenz

Eine Lernhilfe ist die Inferenz. Hierbei werden Verstehenslücken durch das Verstandene im Text erschlossen. Verstehenslücken entstehen oft durch das zu schnelle Vortragen des Textes, durch die Überlastung der Wahrnehmung und oft auch durch andere technischen Fehler. Die Inferenz kann als die Vorstufe der Antizipation angesehen werden (vgl. Wiemer 1999, S. 39ff).

5.5.4.2. Antizipation

Mit Antizipation ist die Hörerwartung gemeint, wobei der Hörer den noch nicht gehörten Text vorwegnimmt. Dieses Vorwegnehmen ist abhängig vom Vorwissen und vom sprachlichen Können des Hörers. Nach Wiemer (1999) wird Antizipation in Lehrbüchern durch Überschriften, Assoziogrammen oder Fragestellungen gefördert. Wenn diese Verstehenshilfen aber nicht eingesetzt werden, kann dies das Hörverstehen erheblich beeinträchtigen (vgl. Wiemer 1999, S.39-40). Die Antizipation setzt aber bestimmte Vorkenntnisse voraus, denn Lernenden hilft keine Verstehensstrategie, wenn keine Modelle für das Verstehen vorhanden sind, an denen Lernende sich orientieren können (vgl. Neuf-Münkel 1992, 31ff).

5.5.4.3. Redundanz

Redundanz hilft nach Dahlhaus (1994), den Text einfacher bzw. besser zu verstehen. Dahlhaus unterscheidet 3 Ebenen der Redundanz:

- Wortebene
- Satzebene
- Weltwissen

Auf der Wortebene wiederholen sich Elemente wie Artikel, Substantive, Verben usw. immer wieder im Text. Sie bringen zwar keine neuen Informationen, aber sie ermöglichen dem Lerner, den Text leichter zu verstehen. Dahlhaus zeigt auf der Satzebene „Satzverknüpfers“ als redundante Elemente, wobei sie behauptet, dass „je mehr die Spracherwerber über die im Text dargestellte Welt wissen (Weltwissen), desto redundanter [...] der Text“ wird (vgl. Dahlhaus 1994, S.107). Sie meint also, dass der Lerner den Text besser versteht, wenn er sein Weltwissen verstärkt einsetzen kann. Redundanz hilft, so Dahlhaus, beim Verstehen von Hörtexten, die Störungen beinhalten und führt zur besseren Einprägung dieser Hörtexte (vgl. Dahlhaus 1994, S.107).

Nach Eggers/ Neuf-Münkel (1984) wird die Redundanz in grammatische, lexikalische und unwichtige Nebeninformationen unterteilt. Grammatische Redundanz bilden Artikel, Hilfsverben, informationsschwache Verben, verschiedene Pronomina und Satzverbindungen. Wörtliche Wiederholungen und synonyme Umschreibungen dagegen werden mit der lexikalischen Redundanz beschrieben. Zu den unwichtigen Nebeninformationen werden letztendlich Füllwörter, schmückende Beiwörter, Relativsätze und Gliedsätze gezählt (vgl. Eggers/ Neuf-Münkel 1984,S.3).

5.6. Hör-Tagebuch

Das Hör-Tagebuch ist eine effektive Strategie, den eigenen Hörprozess zu verfolgen und sich selbst realistisch zu bewerten. Hierbei werden alle Schritte im Prozess notiert und die eigene Entwicklung beobachtet. In dieser Studie werden die Studenten ein Hör-Tagebuch führen, da der Schwerpunkt auf Hörverstehen liegt.

Tagebücher sind schriftliche Daten, die die Lernaktivitäten zeitlich festhalten und die Möglichkeit geben, die Eintragungen später wieder aufrufen zu können. Die Eintragungen sind individuell verschieden, wobei sich die Lernenden Notizen dazu machen, wie sie lernen oder in welcher Art und Weise sie die Fremdsprache

einsetzen. Diese Eintragungen liefern dem Untersucher Informationen darüber, wie die Aktivitäten und Handlungen geplant, organisiert und durchgeführt werden. Ziel dabei ist es, den Lerner dazu zu bringen, sich selbst zu beobachten, um auf dieser Weise die eigenen Lernhandlungen zu reflektieren.

Goh (1997) meint dazu, dass diese Tagebücher das metakognitive Bewusstsein der Lerner entwickeln. Schüler, die in ihrer Studie Hör-Tagebücher einsetzten, entwickelten einen hohen Grad an metakognitivem Bewusstsein und wurden dabei gefördert, selbstgesteuert zu lernen (vgl. Goh, 1997).

Im Rahmen unserer Durchführung werden unsere Studenten ein Hör-Tagebuch führen, wobei genaue Angaben dazu gemacht werden, wie sie dabei vorgehen sollen. Richtungsweisend für uns sind dabei die Anweisungen von Bimmel & Rampillon (2000, S. 170), Demzufolge werden die Studenten in der Experimentgruppe acht Wochen lang ein Hör-Tagebuch schreiben. Sie werden Hörtexte im Internet suchen und diese im gleichen Format bearbeiten, wie sie im Unterricht behandelt wurden. Es wird ihnen dazu ein Aufgabenblatt verteilt, das ihnen beim Ausfüllen ihrer Tagebücher weiterhelfen wird.

6. HÖRPROBLEME UND DER SCHWIERIGKEITSGRAD VON HÖRÜBUNGEN

6.1. Spezifische Hörprobleme bei Fremdsprachenlernern und Nachteile des Hörprozesses

Es werden verschiedene persönliche Faktoren genannt, die den Verstehensprozess bzw. die Verstehensleistung von Fremdsprachenlernern beeinflussen. Folgende Probleme können, zwar in nur bedingt vergleichbarer Weise, sowohl beim Lesen als auch beim Hören zu diesen Faktoren zählen:

- Distanz zwischen L1 und L2
- Thematisches und kulturelles Hintergrundwissen
- Interesse und Motivation
- Leseziele und Lesestile - wahrgenommene Aufgabenauthentizität
- Vertrautheit mit der Textsorte und den literarischen Traditionen
- Kenntnis der jeweiligen textuellen Superstrukturen,
- Kapazität des Gedächtnisses

- Effizienz der Worterkennung in der L2
- Verstehenskompetenz in der Muttersprache
- allgemeine sprachliche Kompetenz in der L2
- metakognitives Wissen
- strategische Kompetenz (vgl. Grotjahn 2005).

Werden diese Faktoren im Hinblick auf das Hörverstehen reduziert, so treten Probleme des Hörens in den Vordergrund, die Grotjahn folgenderweise auflistet (vgl. u.a. Solmecke 1993, Goh 2000, Field 2004, Vandergrift 2004 in: Grotjahn 2005, 123):

1. Lerner haben beim Hören in der Fremdsprache zumeist eine geringere Verarbeitungs- und Speicherkapazität als in der Muttersprache, die sie zumeist auch nicht optimal nutzen können. In einer Arbeit von Goh (2000) berichten 65% der Lerner von Gedächtnisproblemen. Grotjahn bemerkt an dieser Stelle, dass desto mehr Arbeitsgedächtniskapazität eines Fremdsprachenlernes zur inhaltlichen Verarbeitung eines Textes zur Verfügung steht, je entwickelter seine lexikalische und grammatische Kompetenz ist. (ebd.)

2. Es kann zu Schwierigkeiten bei der Identifizierung bekannter Wörter kommen, wenn keine adäquaten und stabilen Perzeptionsmuster vorhanden sind, mit der die Fremdsprachenlerner die lautlich variablen Inputs zuordnen können (vgl. Grotjahn 1998).

3. Das „Hörvokabular“ von Lernern einer Fremdsprache ist oft unzureichend ausgebildet und automatisiert. Das erkennt man vor allem dann, wenn Wörter im Zuge einer intensiven Lektüre ohne Aufbau einer adäquaten lautlichen Repräsentation gelernt worden sind. Unzureichende Wortschatz - Kenntnisse sind auch bei fortgeschrittenen Fremdsprachelernern die wichtigste Ursache des unzureichenden Hörverstehens (Kelly, 1991 in: Grotjahn 2005).

Diese aufgelisteten Probleme bringen wiederum bestimmte Nachteile mit sich, die man folgenderweise aufzählen kann:

1. Der Hörer kann sehr schwer die Hörtexte gleichzeitig hören, aufnehmen, memorieren, reproduzieren und segmentieren (Hypothesenbildung).

2. Die Hörtexte können nicht beliebig vor- bzw. zurückgespult oder noch einmal gehört werden.
3. Das Hörtempo ist festgelegt und kann nicht dem Hörer angepasst werden.
4. Der Hörtext ermöglicht dem Hörer keine Pausen, der Hörer muss dem Tempo des Textes folgen.
5. Der Hörer kann keinen kompletten Eindruck vom Text erlangen.
6. Sehr oft ist die Zeit zu kurz, um den Text ganz zu verstehen bzw. zu verarbeiten.
7. Wenn es keine auditiven Reize gibt, kann der Hörer den Text nicht vollständig behalten.
8. Der Hörer hat oft Schwierigkeiten, einzelne Wörter zu erkennen.
9. Im Hörtext integrierte, natürliche Nebengeräusche können den Hörer stören.
10. Das Sprachlerngedächtnis hat eine geringe Speicherkapazität.
11. Der Hörer kann Einzellaute oder Lautkombinationen nicht immer erkennen. (vgl. Dahlhaus 1994, S.55; bzw. Solmecke, 2003, S.6).

Dahlhaus meint, dass das Dekodieren von authentischen Texten viel schwieriger ist als das Verstehen von schriftlichen Texten. Im Hörverstehensprozess verlaufen nämlich das Speichern von neuen Informationen und das Erinnern gleichzeitig. Beim Lesen können diese zeitlich voneinander getrennt werden. Auch das Strukturieren von schriftlichen Texten ist leichter als das von Hörtexten. Als Grund zeigt sie den Mangel an vorhandenem Wissen und an Hörinteresse sowie der Hörerwartung und den Hörtexten die zu lang, zu kompliziert oder zu wenig redundant sind (vgl. Dahlhaus, 1994, S.56)

6.2. Der Schwierigkeitsgrad von Hörübungen

Es sollen hier verschiedene Faktoren aufgezählt werden, die Fremdsprachlerner beim Hören Schwierigkeiten bereiten. Klinglmair (2008) zählt dazu die Überlastung des Arbeitsgedächtnisses, die Verhinderung von Inferenz- und Antizipationsprozesse und die Nichterkennung von kulturabhängigen Konventionen und Textformen (Klinglmair 2008, 23). Grotjahn (2005) nennt Faktoren wie Texteigenschaften, Merkmale der Items, Spezifika der Instruktionen, personenspezifische Merkmale. Dazu zählt er Items wie z.B. die Zahl der Wörter, Komplexität der Satzstruktur, akademische Thematik, rethorische Struktur oder

Sprechgeschwindigkeit (vgl. Grotjahn 2005, 126f). Spezielle Determinanten der Schwierigkeit von Hörübungen sind nach Grotjahn folgende:

Textinhalt: Vor allem bei narrativen, deskriptiven und expositorisch-argumentativen Texten, die Sachinformationen übermitteln, können konzeptuelle Schwierigkeiten auftreten (z.B. reale Alltagsgespräche, die in erster Linie der Pflege von sozialen Beziehungen dienen). In realen Alltagsgesprächen hat der Hörer nicht die Möglichkeit, das Gesprochene mehrmals zu hören. Es kommt daher zu einer Überbeanspruchung seines Arbeitsgedächtnisses; folglich kann der Hörer das Gesprochene nicht richtig interpretieren (vgl. Eggers 1996 in: Grotjahn 128).

Nach Brown (1995) können sechs Merkmale der kognitiv-konzeptuellen Eigenschaften von transaktionalen Hörtexten, die leicht zu verstehen sind, aufgezählt werden:

1. Sie weisen eine geringe Zahl von Referenten (Individuen, Objekten) auf.
2. Die Referenten können klar voneinander unterschieden werden.
3. Die Ortsrelationen sind nicht komplex.
4. Die Erzählreihenfolge entspricht dem Ablauf der Ereignisse in der Realität.
5. Für das Verständnis sind wenige Inferenzen notwendig.
6. Die Inhalte sind präzise formuliert, untereinander konsistent und auf bereits vorhandenes Vorwissen beziehbar.

Mündlichkeit von Hörtexten: Die Mündlichkeit des Textes bezieht sich auf “die Art der Textgestaltung” (Grotjahn 2005), man meint damit grammatisch-stilistische Aspekte und sprachübergreifende syntaktische, lexikalische und phonologische Merkmale. Aufzuzählen sind demnach Merkmale, die als potentielle Schwierigkeitsfaktoren gelten, wie z.B.:

- Bevorzugung von Parataxen gegenüber Hypotaxen,
- Auslassungen,
- Satzbrüche,
- Wiederholungen und gefüllte Pausen,
- Verwendung von „weil“ oder „obwohl“ ohne Verbendstellung,
- Verwendung merkmalarmer Lexik wie „tun“ oder „machen“,
- umgangssprachliche, vulgäre und dialektale Ausdrücke,
- eine deutliche Tendenz zu Koartikulation, Reduktion, Elision und dialektaler Variation (z.B. „hast du“ als [hasə])

- Häitationen (stockender Sprachfluss). (vgl. u.a. Schlobinski 1997; Kniffka 2001).

Präsentationshäufigkeit von Hörtexten: Es soll vorerst erwähnt werden, dass es wichtig ist, Hintergrundgeräusche auszublenden. Daneben ist es klar, dass Beginner einer Fremdsprache den Hörtext beim erstenmal vermutlich nicht sofort verstehen werden. Bei einem einmaligen Hören werden diese Lerner sehr oft überfordert sein. Das Verstehen von aufgenommenen Texten ist meist auch sehr oft schwieriger zu verstehen als in der Realität, wo Faktoren wie Gestik, Mimik und Lippenbewegungen das Verstehen erleichtern. Nach Bolton (1996) sollen Hörtexte auf der Grundstufe zuerst einmal als Ganzes abgespielt werden, bevor bei der zweiten Präsentation zielgerichtet gehört werden kann. Denn dann haben die Hörer die Aufgaben bereits gelesen und können nach dem zweiten Hören die Aufgaben lösen.

Akustische Komponente: Solmecke (2000) hat in einer Tabelle die Schwierigkeitsfaktoren akustischer Komponenten aufgelistet:

Textschwierigkeit						
	← eher leicht			eher schwierig →		
<i>Akustische Komponente</i>		1	2	3	4	
Störgeräusche	leise					laut
Raumakustik	gut					schlecht
Aufnahmequalität	gut					schlecht
Sprechgeschwindigkeit	langsam					schnell
Artikulation	deutlich					undeutlich
Intonation	gliederd					monoton
Pausen zwischen Sätzen und Satzteilen	eher länger					eher kürzer
Dialekt-, Regiolekt-, Soziolektfärbung	keine					stark
sonstige Abweichungen vom Standard	keine					starke
Zahl der Sprecher/innen	eine(r)					mehrere
Unterscheidbarkeit der Stimmen im Dialog	problemlos					schlecht
Sprecherwechsel überlappend	nie					häufig
Zwischenrufe/sonstige Unterbrechungen	nie					häufig
Präsentationshäufigkeit	mehrmals					einmal

(aus Solmecke 2000, 63)

Es können natürlich auch Abweichungen von dieser Tabelle auftreten, wenn die Pausen z.B. zu lange anhalten oder wenn ein zu langsames Sprechtempo eingesetzt wird (vgl. Grotjahn, 2005). An dieser Stelle soll auf Turner (1995)

aufmerksam gemacht werden, der die Schwierigkeiten des Hörens in der Fremdsprache folgenderweise zusammenfasst:

a) Lernerumgebung: Die Übungen finden im Klassenraum statt. Die reale Welt, in der Sprecher der Zielsprache das Hörverstehen unterstützen könnten, wird ausgeschlossen.

b) Aufgenommenes Material: Visuelle Komponenten wie Gestik und Mimik, die das Verstehen erleichtern, fehlen bei aufgenommenen Materialien. Der Hörer hat außerdem auch keine Möglichkeit, dem Sprecher zu signalisieren, dass er etwas nicht verstanden hat und es wiederholt haben möchte.

c) Das Wissen des Hörers: Das kulturelle und sprachliche Wissen des Hörers ist begrenzt. Dieses Fehlen von Wissen begrenzt deshalb auch das Verstehen von aussersprachlichen Vorhersagen zum Text.

d) Geringe Möglichkeiten: Der Hörer hat nur selten die Gelegenheit, etwas in der Fremdsprache zu hören, obwohl es ein wichtiger Bestandteil seiner sprachlichen Kompetenz ist.

Um diese Schwierigkeiten etwas zu vermindern, fordert Wolff (2003) auf, Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht zu verstärken. Sprachliche Verarbeitungsprozesse und Strategien sollen den Lernenden zugänglich gemacht werden, damit sie Verstehensprobleme mindern können. Die Kultur, aus der die Fremdsprache stammt, soll nach Wolff stärker in den Unterricht miteinbezogen werden. Dafür verlangt er aber zu mehr Eigenständigkeit seitens der Lerner, indem er darauf hinweist, dass sprachliches Verstehen ein Prozess ist, "der kaum durch den Lehrer beeinflusst werden kann, er kann aber auch nur funktionieren, wenn der Lehrende Hilfestellung gewährt bei der Entdeckung der anderen Kultur [...]" (Wolff 2003, S.16).

DRITTES KAPITEL

EMPIRISCHER TEIL

In diesem Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse der quantitativen und der qualitativen Erhebungen dargestellt. Die Ergebnisse der einzelnen Messungen zum Hörtest, zum Oxford-Test und zum Problemtest sowie die Hörstagebücher und die Studenteninterviews werden sowohl aus quantitativer als auch aus qualitativer Sicht dargestellt und abgebildet. Zum Schluss werden die einzelnen Ergebnisse zusammengefasst und die Eigenschaften einer erfolgreichen Strategievermittlung herausgearbeitet.

1. DATENERHEBUNG

In empirischen Studien können vielfältige Verfahren und Messinstrumente eingesetzt werden. Da diese Studie zum Thema Lern- bzw. Hör-Strategien durchgeführt wird, soll an dieser Stelle auf Oxford (1990, S.193-200) berufen sein, die folgende Verfahren und Messinstrumente vorschlägt:

1.1. Die Fragebögen

Fragebögen, mit offenen, geschlossenen oder halb-geschlossenen Fragen, sollen von Teilnehmern einer Untersuchung schriftlich ausgefüllt werden. Die Antworten sind hierbei entweder im Fragebogen vorgegeben oder sollen nur angekreuzt werden, teilweise auch selbständig oder gänzlich selbstständig gegeben werden.

1.2. Die Hör- Tests

Zur Ermittlung der Sprachniveaus der Studenten wurden die Testteile der Sprachtests A1 des Goetheinstituts eingesetzt. Vor der Durchführung dieser Tests wurde mit dem Goetheinstitut Kontakt aufgenommen und die Erlaubnis eingeholt, die Goethe- Tests in dieser wissenschaftlichen Studie einzusetzen (siehe Anhang).

1.3. Hör-Tagebuch

Die Teilnehmer führen ein Hör-Tagebuch, in dem sie sich Notizen zu ihren Aktivitäten oder Aufgaben machen.

1.4. Studenteninterview

Strukturierte, halb-strukturierte oder nicht-strukturierte Interviews werden mittels detaillierter Leitfragen oder allgemeiner Fragen durchgeführt.

2. AUSWERTUNG DER DATEN

2.1. Die Fragebögen – Inhalt und Struktur

Es sind zwei Fragebögen als Messinstrument eingesetzt worden, die für diese Durchführung als relevant angesehen werden.

2.1.1. Der Fragebogen für Hörverstehensstrategien von Oxford (1990)

Es wurden keine Daten darüber gesammelt, ob die Teilnehmer dieser Studie über vorherige Hörstrategien verfügen. Deswegen wurde der Fragebogen für Hörstrategien sowohl vor der Durchführung als auch nach der Durchführung eingesetzt, um den Unterschied beim Strategieneinsatz herauszufinden.

Der Fragebogen für die Hörstrategien basiert auf den Sprachlernstrategien und Hörverstehensstrategien, die von Rebecca Oxford (1990) definiert, klassifiziert und angewendet wurden. Der Fragebogen besteht aus 36 Artikeln, die das Hörverstehen der in dieser Studie beteiligten Studenten messen wird und wurde aus den Sprachlernstrategien von Oxford herausgearbeitet sowie ins Türkische übersetzt. Jeder Artikel wurde mit einer Likert-Skala mit 5 Punkten von „immer“ bis „nie“ skaliert. Die Durchführung erfolgte nach den Empfehlungen von Oxford (1990) in ihrem Werk *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Auch die Vorschläge von Mendelsohn (1995) und Rubin (1995) wurden in der Durchführung berücksichtigt.

2.1.2. Der Fragebogen für Hörverstehensprobleme

Dieser Fragebogen wurde erstellt, um die Probleme der Studenten beim fremdsprachlichen Hörverstehen zu ermitteln. Als Grundlage für den Fragebogen dienten die Hörstrategien von Oxford (1990). Das Ziel des Fragebogens war es, weiterführende Informationen über die Hörverstehensprobleme der Studenten in der Vorbereitungsklasse zu erhalten, um diese Probleme mit gezielter Strategievermittlung zu vermindern. An beiden Befragungen nahmen jeweils 50 Studenten teil. Angaben zur Person wurden außer Acht gelassen, da es in dieser Studie nicht um Alter, Geschlecht oder Zeugnisnoten geht.

2.2. Gültigkeit und Reliabilität der einzelnen Messinstrumente

„Die Reliabilität eines Tests kennzeichnet den Grad der Genauigkeit, mit dem das geprüfte Merkmal gemessen wird“ (Bortz, Döring & Bortz-Döring, 2006, S. 196). In diesem Abschnitt wird die Gültigkeit und die Reliabilität der Messinstrumente dieser Studie dargelegt. Der Fragebogen für Hörstrategien von Oxford (1990) und der von uns erstellte Fragebogen für Hörverstehensprobleme der Studenten in der Vorbereitungsklasse werden auf ihrer Validität und Reliabilität hin untersucht und interpretiert.

2.2.1. Gültigkeit

Nach Wissenschaftlern im Gebiet der Statistik ist die inhaltliche Validität nicht errechenbar. Sie muß von Experten beurteilt werden, die die von der Testpopulation erwarteten Fähigkeiten kennen. Die Validität ist eine sehr wichtige Gütekriterie für Tests. Ein Test ist erst dann valide, wenn gemessen werden kann, was zu messen vorgegeben ist. Die Werte zwischen $r = 0.30$ bis $r = 0.65$ werden als ausreichend akzeptiert (Bortz & Döring, 2006). Dabei muss die Höhe des Zusammenhangs abhängig von den zu messenden Merkmalen interpretiert werden. Hinsichtlich der Validität bei der Ermittlung und Interpretation von den Ergebnissen und auf die totale Leistung in den Tests, spielt die Motivation der Teilnehmer eine wichtige Rolle.

2.2.2. Reliabilität

Ziel einer deskriptiven Analyse ist es, die Daten eines Messinstruments durch Grafiken und Kennwerte wie Mittelwert oder Varianz deutlich und verständlich beschreiben zu können (Bortz & Schuster 2010, 579). In dieser Analyse wird die Reliabilität des Fragebogens für Hörprobleme ermittelt. Nach Cortina (1993) ist ein Wert von über 0,70 als ein befriedigender Wert anzusehen.

2.2.2.1. Der Fragebogen für Hörstrategien

Die Grundlage dieses Fragebogens sind, wie vorher erwähnt wurde, die Sprachlernstrategien und die Hörverstehensstrategien von Oxford (1990). Es wird nun die Validität und die Reliabilität des Fragebogens statistisch dargestellt. Es ist sehr wichtig, diese Prozesse durchzuführen, da ein gültiges und genaues Messinstrument eine Grundvoraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten ist.

Der Fragebogen für Hörstrategien wurde mehrmals in verschiedenen Untersuchungen angewendet. Er beinhaltet insgesamt 36 Items. Die Reliabilitätswerte dieses Fragebogens liegen in einem hohen Cronbachs-Alpha-Wert von $\alpha = ,860$.

Reliability statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,860	36

2.2.2.2. Der Fragebogen für Hörverstehensprobleme

Insgesamt wurden im Fragebogen für Hörverstehensprobleme 29 Items analysiert. Der Fragebogen für Hörprobleme liefert uns gute Reliabilitätswerte, wobei der berechnete Wert Cronbachs Alpha $\alpha = ,771$ beträgt. Dieser Wert wird für unseren Untersuchungszweck als zufriedenstellend und gültig interpretiert (vgl. Bortz, 2005).

Reliability statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,771	29

3. DURCHFÜHRUNG UND AUSWERTUNG DER FRAGEBÖGEN

Gleich in der ersten Unterrichtsstunde wurden Informationen zum Strategienunterricht gegeben, um die Studenten für den Unterricht motivieren zu können. Nach dieser Einleitung wurden die Fragebögen ausgeteilt und von den Studenten ausgefüllt. Zuerst wurde der Problem-Fragebogen ausgeteilt. Die Studenten hatten ausreichend Zeit, wobei die meisten von ihnen die Fragebögen nach 10 Minuten wieder abgaben. Bei Bedarf wurden Fragen zum Fragebogen beantwortet. Es wurde den Studenten versichert, dass die Daten anonym behandelt werden und nur zur Erhebung ihrer Hörverstehensprobleme dienen. Nach der Durchführung des Problem-Fragebogens wurde der Fragebogen zu den

Hörverstehensstrategien ausgeteilt. Auch hier wurde der Fragebogen ausführlich erklärt und wenn nötig, Hilfestellungen geleistet.

Im Folgenden wird die Analyse der erhaltenen Daten durchgeführt. In dieser Phase wird dargestellt, wie die Resultate der quantitativen Messinstrumente die in dieser Studie aufgestellten Forschungsfragen widerspiegelt. Vor der Analyse werden die Gültigkeit und die Reliabilität der einzelnen Messinstrumente dargelegt. Danach werden die einzelnen Messinstrumente statistisch analysiert und interpretiert.

3.1. Der Fragebogen für Hörverstehensprobleme

Vorerst wird überprüft, ob sich die Gruppen, anhand der Vortests des Fragebogens für Probleme beim Hörverstehen, bedeutsam unterscheiden. Dies wird mittels eines t-Tests für unabhängige Stichproben ermittelt. Es kam aus dieser Ermittlung heraus, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen gibt. Die Gesamtpunktzahl war ($t(48) = 0,630$; $p = 0,532$). Mit einem Mittelwert von 2.44 in der Kontrollgruppe und 2.37 in der Experimentgruppe konnten anfangs keine statistisch relevanten Unterschiede dargestellt werden, was für uns ein Beweis dafür ist, dass mögliche Änderungen auf unsere Durchführung zurückzuführen sind.

VORTEST		Mittelwert		f	Sig. (2-tailed)	Mittelwert	Std. Abweichung
Kontrollgruppe	5	2.44	630	8	,532	,06759	,10731
Experimentgruppe	5	2.37					
NACHTEST		Mittelwert		f	Sig. (2-tailed)	Mittelwert	Std. Abweichung
Kontrollgruppe	5	2,92	,250	8	,804	-,4552	,18207
Experimentgruppe	5	2,97					

Tabelle 1: Mittelwerte und t-Test für unabhängige Stichproben zu dem Fragebogen für Probleme beim Hörverstehen

Werden nun die einzelnen Items des Fragebogens betrachtet, so fällt auf, dass die Experimentgruppe nach der Durchführung bei den meisten Items um mindestens 0,5 Punkte gefallen ist, während in der Kontrollgruppe die Punkte bei mehr als 20 Items bis um 2,0 Punkte gestiegen sind. Die Studenten in der Experimentgruppe

konnten nach der Durchführung viel besser mit ihren Problemen im Hörverstehen umgehen als die Kontrollgruppe. Dass die Punkte in der Kontrollgruppe gestiegen sind, lässt sich damit erklären, dass die Studenten am Anfang des Hörunterrichts sich ihrer Hörprobleme nicht wirklich bewusst waren. Im Laufe des Semesters, in dem sie mit verschiedenen Hörübungen und verschiedenen Schwierigkeiten konfrontiert wurden, konnten sie ihre Hörprobleme besser erkennen. Die Werte können aus der folgenden Tabelle herausgelesen und miteinander verglichen werden (die Übersetzungen dieser Tabellen befinden sich im Anhang):

	ITEMS IM FRAGEBOGEN	EXPERIMENTGRUPPE		KONTROLLGRUPPE	
		VORTEST	NACHTEST	VORTEST	NACHTEST
1.	Dinleme çalışması yaparken dinlediğim kelimeleri/ifadeleri hemen unutuyorum.	3,63410	2,5510	2,3600	3,3200
2.	Dinleme çalışması esnasında not almak benim için zordur.	3,82930	2,8571	2,4400	3,2400
3.	Dinleme yaparken çoğu kelimeler anlaşılır bir biçimde söylenmediği için onları anlamıyorum.	3,09760	2,1837	2,0400	2,6800
4.	Dinlediğim parçalarda kullanılan dil bilgisi yapılarını anlamakta zorlanıyorum.	3,19510	2,5510	2,5600	3,0000
5.	Eğer dinlediğim parça çok uzunsa, onu anlamakta zorlanıyorum.	3,17070	2,4286	1,8400	3,8000
6.	Dinlerken bazı kelimeleri kaçırdığımda dinlediğim metnin kalan kısmına dikkatimi veremiyorum.	3,19510	2,5102	2,3200	2,2000
7.	Dinlediğimi anlamadığımda kendimi kötü hissediyorum.	2,21950	2,0816	2,0400	2,3200
8.	Dinlediğim parçayı anlamak için geçmiş ön bilgilerimi devreye sokarım.	1,87800	2,4898	2,4000	2,1600
9.	Dinlediğimi anlamak için kendimi fazlasıyla zorlarım.	2,19510	2,0408	1,9200	2,0800
10.	Dinleme çalışmasından sonra sınıfta öğretmenle yapılan tartışmaya katılmaktan çekinirim.	3,95120	3,2245	3,0400	3,1600
11.	Dinleme çalışmasıyla birlikte yapılan boşluk doldurma, tablo doldurma gibi çalışmalarda zorlanıyorum.	3,92680	3,2041	2,9600	4,6800
12.	Dinleme çalışması yapılırken duyduklarımı kullanarak parçanın devamında yapılacak olan konuşmaları tahmin etmeye çalışıyorum.	2,41460	3,0408	3,2000	2,4400
13.	Dinleme çalışmasında ilk dinlemeyi yaptığımızda parçanın anlamını çok anlamam.	3,04880	2,4286	2,3200	2,6800
14.	Dinlediğim parçayı anlamam için konuşan kişilerin vücut dilini görmem lazım, yoksa anlamıyorum.	3,80490	3,6122	3,2800	3,4000
15.	Dinleme parçasının başlığını okuduğumda, kişilerin ne konuşacaklarını tahmin etmek benim için zordur.	3,65850	3,5918	3,6400	3,6000
18.	Parçayı CD'den dinlemektense öğretmenimin okumasını tercih ederim.	3,02440	2,8571	2,9200	4,4800
19.	Dinlerken duyduğum arka plan sesleri (müzik, gürültü vs.) parçayı anlamamı engelliyor.	3,51220	2,7959	2,4400	3,2400

20.	Dinleme çalışması yapmadan önce parçayla ilgili ön bilgiler edinirsem, parçayı daha iyi anlıyorum.	1,58540	1,5510	1,6400	1,5200
21.	Dinleme çalışması ile birlikte resim, grafik gibi yardımcı bilgiler anlamamı kolaylaştırıyor.	1,31710	1,3469	1,5600	1,5600
22.	Dinleme yaparken sınıf içerisinde veya dışarıdan gelen gürültüler parçayı anlamamı engelliyor.	2,60980	2,3673	2,0400	2,2000
23.	Dinleme çalışmasında sorulan sorular uzun cevaplar gerektiriyorsa, onları cevaplamaktan çekinirim.	3,19510	2,8163	2,6400	2,6800
24.	Konuşmacıların kullandıkları dialekt veya aksanlar parçayı anlamamı engelliyor.	2,51220	2,2449	3,5200	2,8800
25.	Dinlediğim parçayı özetlemek benim için zordur.	3,43900	2,9184	2,2800	3,5600
26.	Dinlediğim parçanın konusunu anlamak için verilen tüm ipuçlarını dinlemeye çalışırım.	1,63410	1,8776	2,0000	1,8000
27.	Dinleme çalışması yaparken bilmediğim/anlamadığım kelimeler parçayı anlamamı engelliyor.	2,56100	1,7347	1,5600	4,0400
28.	Dinleme parçasında konuşan kişiler konuşma esnasında çeşitli doğal ifadeler kullanıyorlarsa veya sürekli konuşmasında "Ja, nun, aber, denn" gibi ifadeler kullanıyorlarsa, o konuşmayı anlamakta zorlanıyorum.	3,73170	3,5102	3,2400	3,3200
29.	Dinlediğim parçada konuşan kişiler çok hızlı konuşuyorsa, dinlediğimi anlamakta zorlanıyorum.	1,78050	1,2245	1,3600	2,6800

Tabelle 2: Vergleich von Hörproblemen in beiden Gruppen

3.2. Der Fragebogen für Hörstrategien

Auch der Vergleich vom Vor- und Nachtest des Fragebogens für Hörstrategien zeigt die Überlegenheit der Experimentgruppe gegenüber der Kontrollgruppe auf. Wie aus den Ergebnissen der Mittelwerte herausgelesen werden kann, gibt es einen deutlichen Unterschied beim Strategieneinsatz beider Gruppen. Der Mittelwert der Kontrollgruppe ist nur um 0,11 Punkte gestiegen, während der Mittelwert der Experimentgruppe um 1,0 Punkte gestiegen ist. Der t-Test für unabhängige Stichproben zeigt die Mittelwerte im Vor- und Nachtest:

VORTEST	N	Mittelwert	t	df	Sig. (2-tailed)	Mittelwerts- unterschied	Std. Abweichung
Kontrollgruppe	25	2.42	5,546	48	,000	-,62444	,11259
Experimentgruppe	25	2.16					
NACHTEST	N	Mittelwert	t	df	Sig. (2-tailed)	Mittelwerts- unterschied	Std. Abweichung
Kontrollgruppe	25	2.53	1,748	48	,087	,25492	,14583
Experimentgruppe	25	3.16					

Tabelle 3: Mittelwerte und t-Test für unabhängige Stichproben zum Fragebogen für Hörstrategien

Die folgende Tabelle zeigt die Mittelwerte beider Gruppen im Vor- und Nachtest des Fragebogens für Hörstrategien. Auch hier hat die Experimentgruppe viel besser abgeschnitten als die Kontrollgruppe. Fast alle Werte der Experimentgruppe sind mindestens um 0.5 Punkte gestiegen. Viele Werte sind sogar um 1.0 Punkte und mehr gestiegen.

Fragebogen zum Hörverstehen		Kontrollgruppe		Experimentgruppe	
		VORTEST	NACHTEST	VORTEST	NACHTEST
1.	Öğrendiğim yeni yabancı dilin konuşulduğu ders dışı etkinliklere katılırım, örneğin Almanca kulübü veya Almanca kursları.	3.84	3.88	4.80	4.36
2.	Almanca dinleme becerimi geliştirmek için olanaklar araştırırım. Örneğin dinleme becerimi geliştirmek için Almanca şarkı dinlerim.	2.40	2.20	1.76	3.12
3.	Duyduğumu anlamak için öğrendiğim dil ile ilgili daha fazla kültürel ön bilgi öğrenmeye çalışıyorum.	2.80	2.96	2.52	3.72
4.	Radyodan veya CD'lerden Almanca dinlerken konuşulan konuya yönelik arka plan sesleri veya müziği gibi algısal ipuçlara dikkat ederim.	2.60	3.16	1.92	3.08
5.	Almanca öğrenme konusunda, özellikle de Almanca dinleme hususunda neler hissettiğimi başka insanlarla paylaşıyorum. (örneğin arkadaşlarım veya ailem)	2.44	2.52	1.68	3.16
6.	Dinlediğim parçayı hatırlamaya çalışarak söylenenleri bağlam içerisinde anlamaya çalışırım.	2.52	2.60	1.72	3.40
7.	Herhangi bir yerde Almanca konuşan insanlara rastlarsam, konuştuklarının ana fikrini anlayıp anlamayacağımı tespit etmek için onları dinlerim.	2.00	2.00	2.08	2.88
8.	Almanca dinlerken, parçadaki konuşma tarzları ve parçada geçen kişi /ünvanları benim parçayı anlamam için birer ip ucu olur.	1.92	2.36	2.00	2.40

9.	Duyduğumu kelimesi kelimesine kendi dilime tercüme etmeksizin dinlediğimi anlamak için her türlü gayreti gösteririm.	2.28	2.48	1.68	2.76
10.	Dinleme becerimi geliştirmek için radyoda Almanca konuşma programları dinlerim, televizyonda Almanca programlar veya Almanca sinema filmleri izlerim.	2.92	3.20	2.96	3.64
11.	Almanca dinlerken yeni öğrendiklerimle hafızamda var olan bilgiler arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	2.16	2.04	1.72	2.56
12.	İnternet üzerinden anadili Almanca olan kişilerle arkadaş olurum ve dinleme becerimi geliştirmek için sesli sohbet yaparım.	3.96	3.64	4.08	4.48
13.	Almanca parçalar dinlerken, konu başlığına uygun bazı kelimeleri not alırım.	2.44	2.24	1.96	3.20
14.	Birisiyle Almanca konuşurken söylediklerini anlamıyorsam daha yavaş konuşmasını ya da tekrar etmesini isteyebilirim.	1.52	1.84	1.64	1.92
15.	Anadili Almanca olan birinin konuşmasını taklit etmeye çok gayret ederim.	2.36	2.04	2.12	3.00
16.	Duyduğum yabancı kelimelerin anlamlarını hatırlamak için çok çaba sarf ederim ve daha sonra o kelimeleri arkadaşlarıma veya öğretmenime sorarım.	2.28	2.44	2.40	2.88
17.	Hiç öğrenmediğim veya anlamadığım kelimeler dinlediğimde, duyduğum bilgileri tahmin etmek için mevcut olan yabancı dil bilgimi kullanırım.	2.40	2.64	2.00	2.60
18.	Hazırladığım bir plan dahilinde dinleme çalışmaları yapıyorum.	3.68	3.56	2.96	4.40
19.	Almanca konuşan kişinin önceki söylediklerine dayanarak, konuşmasının nasıl devam edeceğini, neler söyleyeceğini tahmin edebiliyorum.	2.92	3.12	2.52	3.96
20.	Almanca dinleme yaparken kendimi cesaretlendiririm ve duygularımı en iyisini yapma hususunda ayarlarım.	2.56	2.52	1.68	2.80
21.	Dinlediklerimin ana fikrini yakalamak için genel arka plan bilgilerimi kullanırım.	2.44	3.36	2.08	3.60
22.	Dinlediğim parçayı anlamıyorsam, kendimi (duygularımı) toparlayıp bir kez daha dinlerim.	1.84	2.04	1.52	2.60
23.	Almanca dinleme yaparken, parçanın anlamını veren anahtar kelimeleri bulmaya çalışırım.	1.84	2.56	1.52	2.80
24.	Arkadaşlarımla Almanca dinlemeler yaparım ve dinleme becerimi geliştirme hususunda onların görüşünü alırım.	3.24	3.32	3.00	4.44

25.	Yeni öğrendiğim bir yabancı dilde tüm sesleri (harflerin okunuşunu) doğru çıkardığıma emin olana kadar çalışırım.	2.32	2.32	2.20	2.96
26.	Konuşan kişiyi dinlerken, dediğini anlamak için tüm dikkatimi bilinçli bir şekilde ona yöneltirim.	1.32	1.68	1.36	1.80
27.	Almanca bir program izlerken, konuştuklarını anlamak için spikerin yüz ifadelerine dikkat ederim.	2.04	2.20	1.92	3.00
28.	Almanca dinlerken Almanca konuşan kişilerin ses tonundaki yükselmelere ve alçalmalara dikkat ederim, çünkü cümlelerin ritmi duyduğularımı hatırlamama ve anlamama yardımcı oluyor.	2.00	1.84	1.96	3.16
29.	Almanca konuşulan bir kelimenin/ifadenin ritmi bana duyduğum kelimeyi hatırlamamda yardımcı oluyor.	2.36	2.20	2.00	3.32
30.	Almanca dinlerken, konuşan kişinin düşüncelerini ve duygularını anlayabilmek için ses tonunu ve ifadelerini dikkatlice dinlerim.	2.20	1.72	1.64	2.68
31.	Almanca dinlerken duyduğumu hatırlamak için duyduğum kelimenin/ifadenin zihnimde resmini/görselini oluştururum.	2.32	2.60	1.96	3.24
32.	Almanca dinlerken, konuşan kişinin ne dediğini tahmin etmek için onun ses tonunu bir ipucu olarak değerlendiririm.	2.44	2.52	2.60	3.24
33.	Aralarında Almanca konuşan kişiler/parçalar dinlerken, onları anlamama yardımcı olan belirli kelimeleri yakalamaya çalışırım.	2.16	2.44	1.76	2.72
34.	Almanca bir program izlerken, spikerin ses tonunu, yüz ifadelerini ve beden dilini söylediklerini anlamak için birer ipucu olarak değerlendiririm.	1.96	2.00	1.92	3.12
35.	Almanca dinleme yaparken söylenenin Almanca gramer bilgilerimi kullanarak konuşulanların anlamını tahmin etmeye çalışırım.	2.16	2.32	2.16	2.88
36.	Almanca dinleme becerimi geliştirmek için birileriyle Almanca konuşmanın fırsatlarını kollarım.	2.41	2.64	2.52	3.36

Tabelle 4: Vergleich von Hörstrategien in beiden Gruppen

3.3. Die Hör-Tests

Mittels der Tests vom Goethe-Institut sollte in erster Linie untersucht werden, inwieweit sich die Testleistungen im Hörunterricht nach der Strategievermittlung im Vergleich zum klassischen Hörunterricht generell unterscheiden. Hierzu wurden die Testergebnisse der Studenten in der Vorbereitungsklasse nach Kontroll- und Experimentgruppe geordnet, um so einen Einblick in die Auswirkung der Strategievermittlung auf die zu erwartende Testleistung der Studenten zu erhalten.

Es wurden die Ergebnisse aus dem Hör-Test untersucht, um ein konkretes Bild zu gewinnen, inwieweit sich die Strategievermittlung auf den Klassendurchschnitt beider Gruppen auswirken wird. Dazu wurden die richtigen Antworten mit den falschen Antworten verglichen.

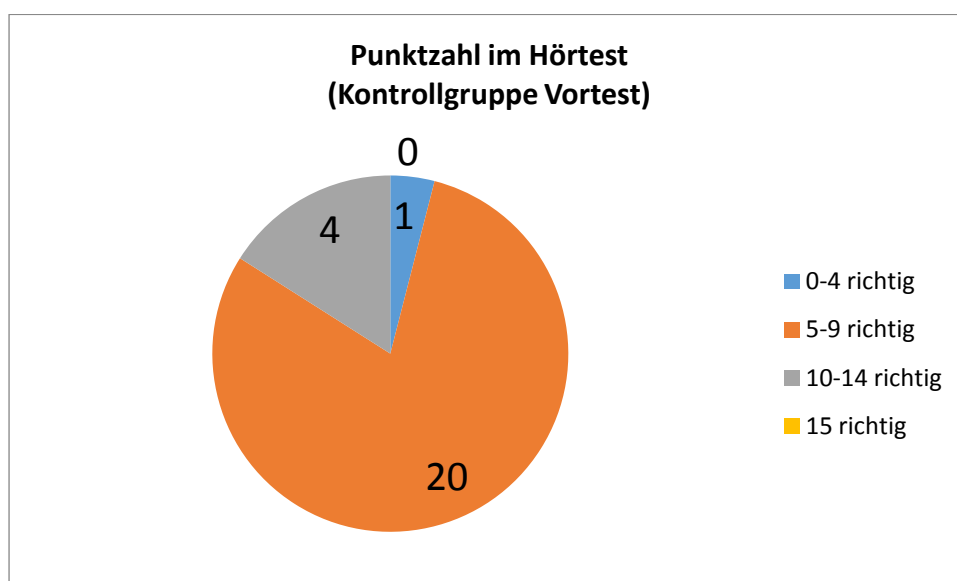
3.3.1. Die Hör-Tests - Inhalt und Niveau

Die Hör-Tests wurden vom Goethe-Institut bereitgestellt, wobei auf das Sprachniveau der Studenten besonders geachtet wurde. Die Höraufgaben wurden den Tests „Start Deutsch 1“ entnommen und durchgeführt. Beide Tests haben den Sprachniveau A1 und entsprechen somit dem Sprachniveau der Studenten in der Vorbereitungsklasse. Die Tests bestehen aus Hörtexten mit Instruktionen, die vor den einzelnen Hörübungen gesprochen werden. Die Höraufgaben bestehen aus Formaten wie Multiple Choice, Richtig-Falsch-Übungen und Zuordnungsübungen (siehe Anhang).

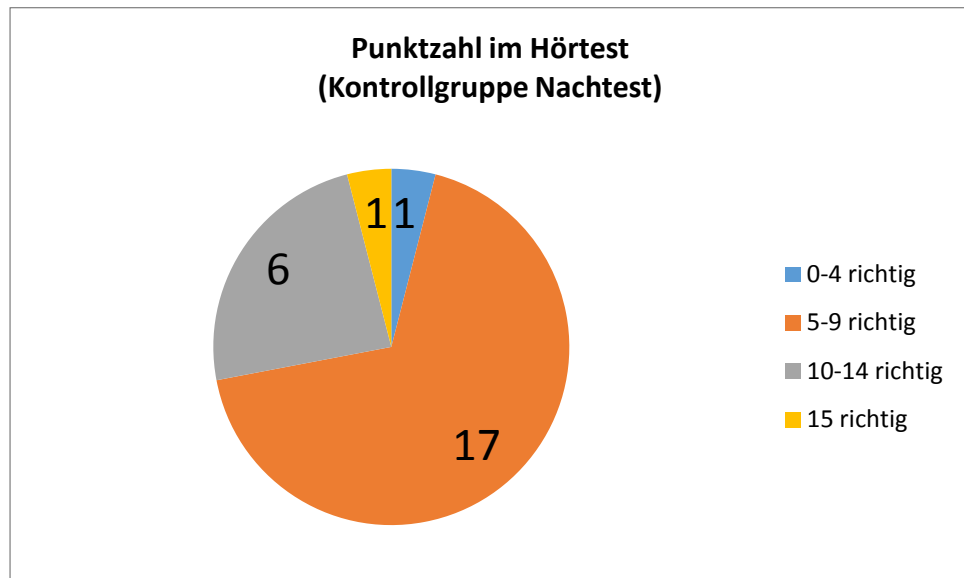
3.3.2. Auswertung der Hör-Tests

Jedes Item im Hörtest wurde mit 0/1 bewertet, wobei 0 = falsch und 1 = richtig bedeutet. Die Leistung eines Studenten ergibt sich aus der Gesamtsumme aller 15 Items im Test. Im Folgenden werden die Punktzahlen der Kontrollgruppe und der Experimentgruppe dargestellt. Die Studenten sind nach ihrer Punktzahl in 0-4 richtig, 5-9 richtig, 10-14 richtig und 15 richtig eingeordnet worden.

Vortest und Nachtest der Kontrollgruppe:



Im Vortest der Kontrollgruppe, in der keine Strategienvermittlung stattfand und nur die klassischen „Vor dem Hören/ Während des Hörens/ Nach dem Hören“ Phasen durchgeführt worden, konzentrierten sich die richtigen Antworten im Bereich der 5-9 richtigen Antworten. Im Bereich 0-4 richtigen Antworten befindet sich nur ein Student, wobei keine der Studenten die volle Punktzahl von 15 richtigen Antworten erreicht hat.



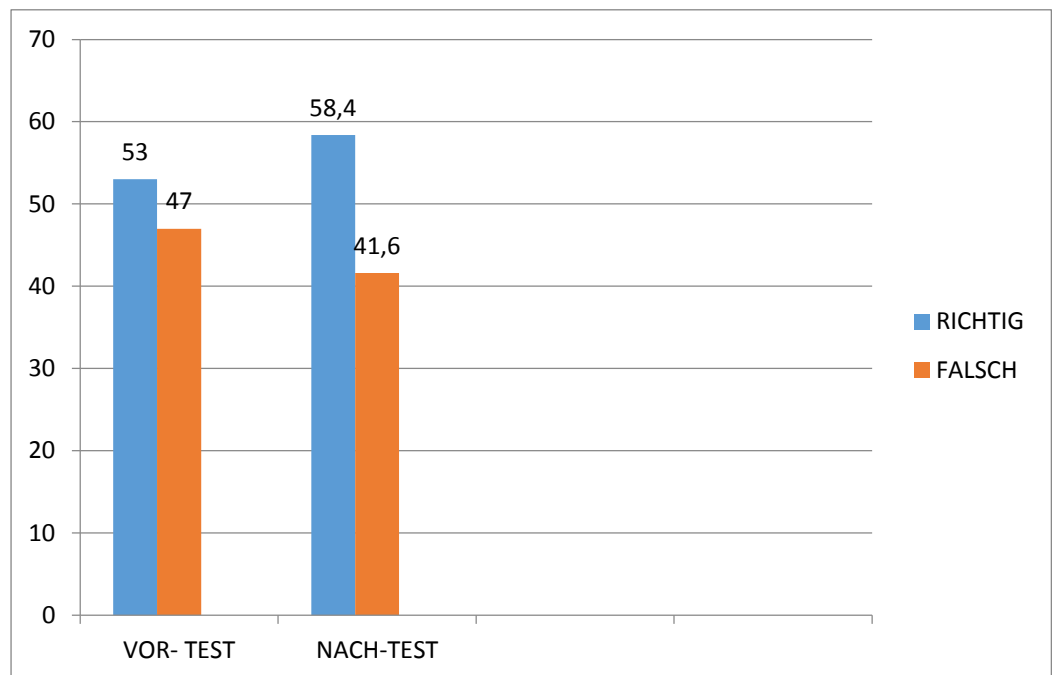
Im Vergleich der Kontrollgruppe mit dem Nachtest kann aus der graphischen Darstellung herausgelesen werden, dass sich die Testleistungen der Schüler nur sehr wenig verbessert haben; die Mehrheit der Studenten liegen immer noch im Bereich der 5-9 richtigen Antworten. Ein Student hat die volle Punktzahl von 15 Punkten erreicht, doch die Mehrheit von 17 Studenten zeigt keine Verbesserung in ihrer Testleistungen.

Die folgende Tabelle zeigt den Klassendurchschnitt von richtigen und falschen Antworten im Hörtest und wird die Testleistung in der Kontrollgruppe konkreter aufzeigen:

FRAGEN HÖRTEST	KONTROLLGRUPPE					
	VORTEST			NACHTEST		
	RICHTIG	FALSCH	PROZENT	RICHTIG	FALSCH	PROZENT
1.	21	4	RICHTIG 84% FALSCH 16%	12	13	RICHTIG 48% FALSCH 2%
2.	18	7	RICHTIG 72% FALSCH 28%	22	3	RICHTIG 88% FALSCH 12%
3.	19	6	RICHTIG 76% FALSCH 24%	18	7	RICHTIG 72% FALSCH 28%
4.	12	13	RICHTIG 48% FALSCH 52%	10	15	RICHTIG 40% FALSCH 60%
5.	12	13	RICHTIG 48% FALSCH 52%	18	7	RICHTIG 72% FALSCH 28%
6.	1	24	RICHTIG 4% FALSCH 96%	16	9	RICHTIG 64% FALSCH 36%
7.	10	15	RICHTIG 40% FALSCH 60%	4	21	RICHTIG 16% FALSCH 84%
8.	11	14	RICHTIG 44% FALSCH 56%	20	5	RICHTIG 80% FALSCH 20%
9.	10	15	RICHTIG 40% FALSCH 60%	11	14	RICHTIG 44% FALSCH 56%
10.	11	14	RICHTIG 44% FALSCH 56%	21	4	RICHTIG 84% FALSCH 16%
11.	23	2	RICHTIG 92% FALSCH 8%	15	10	RICHTIG 60% FALSCH 40%
12.	7	18	RICHTIG 28% FALSCH 72%	13	12	RICHTIG 52% FALSCH 48%
13.	1	24	RICHTIG 4% FALSCH 96%	9	16	RICHTIG 36% FALSCH 64%
14.	19	6	RICHTIG 76% FALSCH 24%	16	9	RICHTIG 64% FALSCH 36%
15.	24	1	RICHTIG 96% FALSCH 4%	14	11	RICHTIG 56% FALSCH 44%
ERGEBNIS	199	176	RICHTIG 53% FALSCH 47%	219	156	RICHTIG 58.4% FALSCH 41.6%

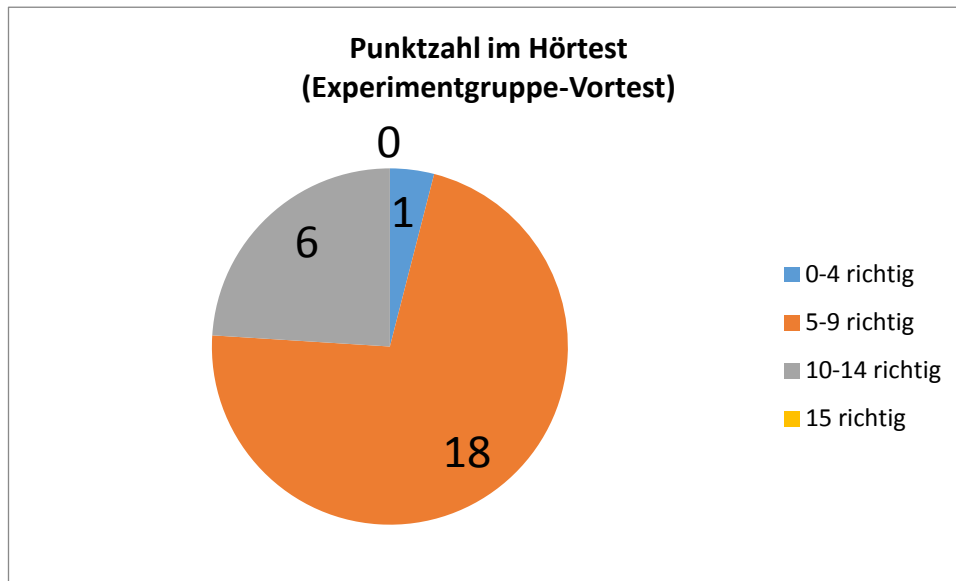
Tabelle 5: Vergleich der Hörleistungen von der Kontrollgruppe im Vor- und Nachtest.

Durchschnitt der Vor- und Nachteste von der Kontrollgruppe mit dem A1-Test vom Goethe Institut

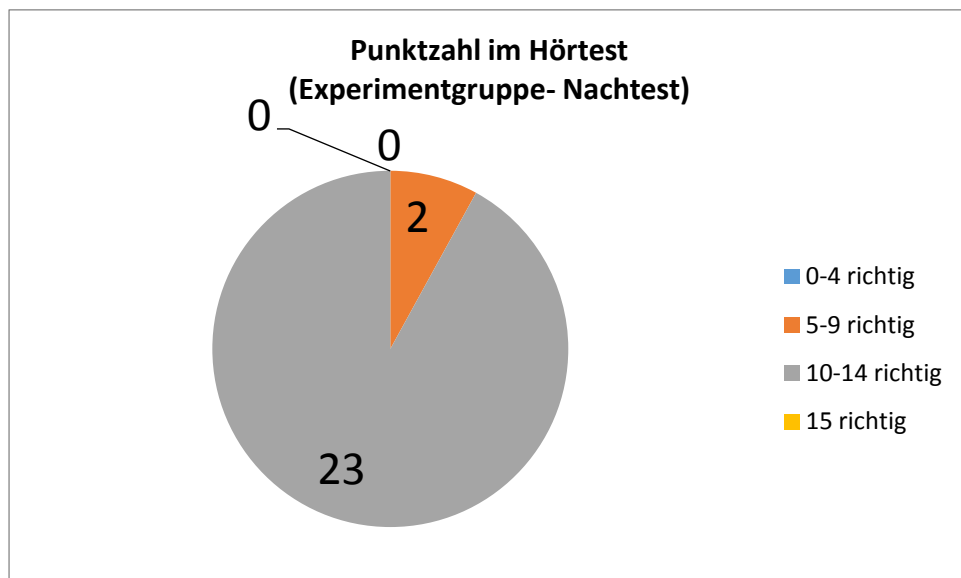


Die Kontrollgruppe erzielte im Vor-Test einen Durchschnitt von 53% richtigen und 47% falschen Antworten im Hörtest, während der Durchschnitt im Nachtest bei 58%,4 richtigen und 41,6% falschen Antworten lag. Der Unterschied beträgt im Durchschnitt eine Verbesserung der Testleistung von **5.4%**. Die Kontrollgruppe ohne Strategienvermittlung erzielte somit gegenüber der Experimentgruppe tendenziell weniger gute Leistungen als die Experimentgruppe. Daraus kann man die Folgerung ziehen, dass die Kontrollgruppe, die keine Strategienvermittlung im Unterricht erfahren hat, schlechter abgeschnitten als die Kontrollgruppe mit Strategienvermittlung.

Vortest und Nachtest der Experimentgruppe



Im Vortest ist zu sehen, dass die Punktzahlen sich im Bereich 5-9 richtige Punktzahlen konzentrieren und dass nur sehr wenige Studenten im Bereich der 0-4 Punkte liegen. Im Bereich der höheren Punktzahlen 10-14 Punkte sind wenige Studenten vertreten (6 Studenten). Im Bereich 0-4 Punkte befindet sich nur eine Person. Die graphische Darstellung konzentriert sich im Bereich der 5-9 richtigen Punkte.



Im Nachtest haben sich hingegen die Punktzahlen im Bereich 5-9 und 10-14 richtige Punkte konzentriert. Die Bereiche 0-4 Punkte und 15 Punkte sind hier nicht

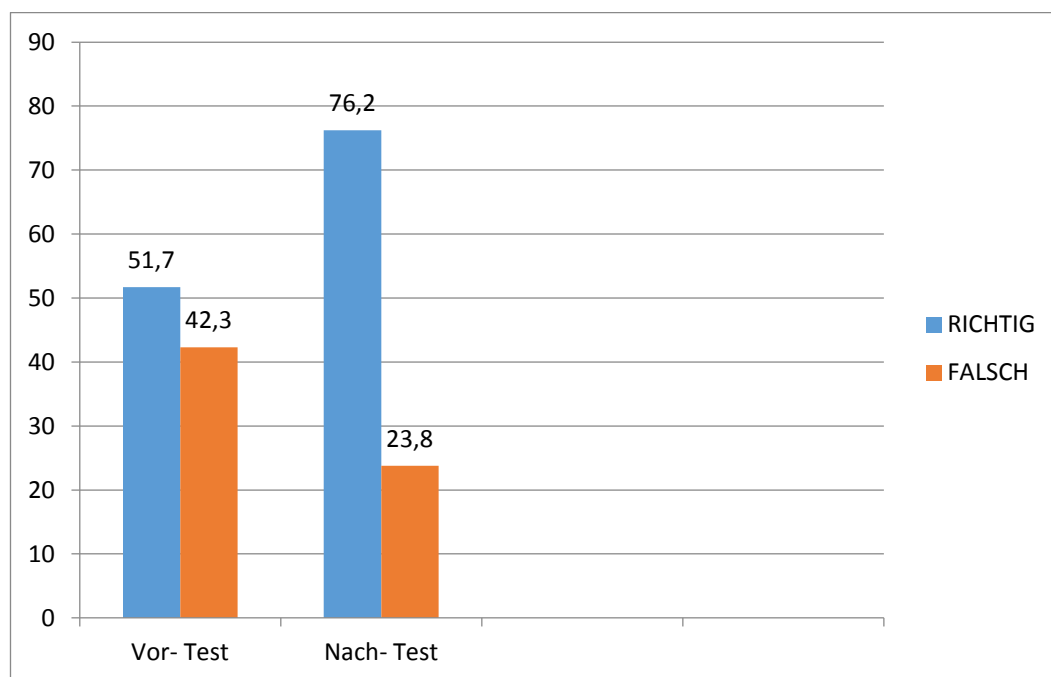
vertreten. Auffällig ist in diesem Fall, dass sich die richtigen Punktzahl im Bereich 10-14 Punkte (23 Studenten) konzentrieren.

Im Folgenden werden auch die Punktdurchschnitte dargestellt, wobei angegeben wird, wie viel Prozent der einzelnen Fragen richtig oder falsch beantwortet worden sind und wie viel Prozent sich verändert hat.

FRAGEN IM HÖRTEST	EXPERIMENTGRUPPE					
	VORTEST			NACHTEST		
	RICHTIG	FALSCH	PROZENT	RICHTIG	FALSCH	PROZENT
1.	19	6	RICHTIG 76% FALSCH 24%	22	3	RICHTIG 88% FALSCH 12%
2.	20	5	RICHTIG 80% FALSCH 20%	23	2	RICHTIG 92% FALSCH 8%
3.	15	10	RICHTIG 60% FALSCH 40%	15	10	RICHTIG 60% FALSCH 40%
4.	4	21	RICHTIG 16% FALSCH 84%	16	9	RICHTIG 64% FALSCH 36%
5.	11	14	RICHTIG 44% FALSCH 56%	20	5	RICHTIG 80% FALSCH 20%
6.	0	25	RICHTIG 0% FALSCH 100%	20	5	RICHTIG 80% FALSCH 20%
7.	14	11	RICHTIG 56% FALSCH 44%	9	16	RICHTIG 36% FALSCH 64%
8.	15	10	RICHTIG 60% FALSCH 40%	21	4	RICHTIG 84% FALSCH 16%
9.	15	10	RICHTIG 60% FALSCH 40%	22	3	RICHTIG 88% FALSCH 12%
10.	7	18	RICHTIG 28% FALSCH 72%	23	2	RICHTIG 92% FALSCH 8%
11.	20	5	RICHTIG 80% FALSCH 20%	25	0	RICHTIG 100% FALSCH 0%
12.	6	19	RICHTIG 24% FALSCH 76%	17	8	RICHTIG 68% FALSCH 32%
13.	0	25	RICHTIG 0% FALSCH 100%	10	15	RICHTIG 40% FALSCH 60%
14.	23	2	RICHTIG 92% FALSCH 8%	19	6	RICHTIG 76% FALSCH 24%
15.	25	0	RICHTIG 100% FALSCH 0%	24	1	RICHTIG 96% FALSCH 4%
ERGEBNIS	194	181	RICHTIG 51.7% FALSCH 42.9%	286	89	RICHTIG 76.2% FALSCH 23.8%

Tabelle 6: Vergleich von Hörleistungen der Experimentgruppe im Vor- und Nachtest.

Durchschnitt der Experimentgruppe im Vor- und Nachtest des Hörtests:



Grafik 2: Durchschnitt (Experimentgruppe) der richtigen und falschen Antworten im Hörtest

Die Experimentgruppe erzielte im Vortest ein Durchschnitt von 51,7% richtigen und 42,3% falschen Antworten, im Nachtest dagegen ein Durchschnitt von %76,2 von richtigen und 23,8% falschen Antworten. Die Experimentgruppe, die 12 Wochen den Hörunterricht mit einer Strategievermittlung durchgeführt hat, zeigt somit eine deutlich bessere Testleistung von durchschnittlich **25,5%**.

Beim Gruppenvergleich kann man Schlußfolgern, dass durch die Strategievermittlung die Testleistungen der Experimentgruppe deutlich besser ausgefallen sind.

4. DIE STRATEGIENVERMITTLUNG

Ziel in der Strategievermittlung ist es, die Studenten zur selbstständigen Organisation hinsichtlich ihres fremdsprachlichen Hörverstehens zu motivieren. Sie sollen nach einer 12-wöchigen Periode dazu fähig sein, ihre Hörleistungen zu verbessern, indem sie ihr eigenes Lernen steuern, planen und evaluieren. Im theoretischen Teil wurde viel über das Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht geschrieben. Es soll an dieser Stelle jedoch noch einmal betont werden, dass das Hörverstehen im Sprachunterricht nicht nur das Hören von fremden Wörtern meint,

sondern ein aktiver Prozess ist, bei dem die Lernenden/Hörer Gesprochenes und auch Nichtsprachliches (wie z.B. Gestik, Mimik, Geräusche der Umgebung usw.) aufnehmen und eine Bedeutung daraus entschlüsseln. Die Lerner bzw. Hörer einer Fremdsprache müssen lernen, wie das Hören in der Fremdsprache funktioniert. Nach Nunan (1998) ist das Hören „eine Grundfertigkeit in Sprachenlernen. Ohne die Hörfertigkeit kann der Lerner niemals effektiv kommunizieren.“ (1998, S.1). Ein „*comprehensible input*“ wie Rost (2005) es nennt, ist die wichtigste Bedingung für das Lernen einer (Fremd)sprache. Um diesen *Input* richtig zu geben und zu kontrollieren, haben viele Wissenschaftler Lern- und Hörstrategien vorgeschlagen und durchgeführt, damit die Lerner bzw. Hörer eigene Strategien zum Hören entwickeln. Oxford (1996) sieht es als besonders wichtig, jeden Sprachlerner dazu zu motivieren, einen persönlichen Lernstil zu entwickeln, damit ein erfolgreiches Lernen erfolgen kann (ebd, S. 228). Oxford sieht die *Bewusstheit* des Lerners als den Ausgangspunkt bei der Strategievermittlung. Eine erfolgreiche Strategievermittlung, die zu dieser Bewusstheit führt, erfordert nach Oxford (1996) folgende Aspekte:

1- Ohne Bewusstheit: Dem Lerner sind die Lernstrategien, hier die Hörstrategien, noch nicht bekannt. Sie hören noch im klassischen Sinne.

2- Awareness (Bewusstsein/Wahrnehmung): Der Lerner weiss, dass es Lernstrategien gibt, die ihm beim Lernen im Prinzip helfen können.

3- Aufmerksamkeit: Die Lerner in der Gruppe/ Klasse beobachten gemeinsam mit der Gruppe oder Klasse ihre eigenen Strategien und die Strategien in der Gruppe oder Klasse.

4- Intentionalität: Die Lerner entwickeln eine Eigeninitiative, die Lernstrategien zu lernen und einzusetzen.

5- Control (Kontrolle/Beherrschung): In dieser Phase haben die Lernenden ihre eigenen Strategien entwickelt und setzen diese nun gezielt beim Lernen ein. (vgl. Oxford 1996, 231 ff)

4.1. Der Unterrichtsplan

Der Unterrichtsplan für den Strategieunterricht (nach Vandergrift; 2004):

Für Vandergrift (1999) ist Strategienentwicklung für das Hörverstehen deshalb wichtig, weil diese Strategien bewusst eingesetzte Mittel sind, die Lerner

durch ihren Lernprozess leiten, und weil dadurch Lerner ihr eigenes Verstehen einschätzen bzw. Bewerten können (Vandergrift, 1999). Vandergrift ist der Meinung, dass strategisches Lernen das Denken und Verstehen erheblich verbessert (Vandergrift, 2012). Unter Berücksichtigung dieser Aspekte wurde für die Studie ein Unterrichtsplan entwickelt:

Schritte	Durchführung	Hörstrategie
<u>1. Vor dem Hören</u>	<p><u>Planen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Die Überschrift und die Bilder zum Hörtext werden besprochen. -Mögliche Handlungen oder spezifische Wörter, die man vom Text erwartet, werden notiert. -Hörziel wird festgesetzt. <p>Studenten sollen festlegen, wie sie ihr Ziel erreichen können, und auf welche Aspekte sie sich konzentrieren können. Sie sollen in der Lage sein, die Hörübung im Voraus strukturieren zu können.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sie können schon jetzt mit ihren Partnern über den Titel bzw. die Bilder des Hörtextes diskutieren. 	<p><u>Metakognitive Strategien:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Zielsetzung -Vorhersagen -Weltwissen aktivieren -Direkte Konzentration <p><u>Sozial-Affektive Strategien:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Zusammenarbeit in der Klasse mit Partner und Lehrer
<u>2. Während des Hörens</u>	<p><u>Überwachungsprozess:</u></p> <p>1. Hören: Studenten hören den Text und kontrollieren dabei ihre Vorhersagen und notieren sich alle Informationen, die sie beim Hören verstehen können.</p> <p>2. Hören: Studenten hören erneut und versuchen, neue Informationen zu verstehen, die sie beim 1. Hören nicht verstanden haben. Dabei notieren sie auch, ob sie Hörverstehensprobleme hatten, die sie später in der Klasse klären werden. Sie sollen den Hörtext und ihr Vorwissen dazu benutzen, fehlende oder unbekannte Wörter zu interferieren und die Bedeutung aus Text heraus zu erfassen. Sie sollen dazu fähig sein, <u>Schlussfolgerungen</u> aus dem</p>	<p><u>Metakognitive Strategien:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Steuerung -Konzentration auf bestimmte Teile -Überwachung des Verstehensprozesses -Kontrolle der Vorhersagen und Notizen <p><u>Kognitive Strategien:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Inferenzen machen -Antizipationen machen -Elaborationen machen

	<p>Hörtext zu ziehen, um fehlende Informationen zu ergänzen (Inferenz). <u>Vorkenntnisse und der Kontext</u> helfen den Studenten, unvollständige Aussagen mithilfe des Vorwissens zu ergänzen (Antizipation). Das Vorwissen wird aktiviert, indem neue Informationen mit dem Vorwissen verbunden werden. Studenten machen sich Notizen, wobei sie sich verstandene Wörter, Schlüsselwörter oder wichtige Begriffe und Ideen notieren (Elaboration).</p> <p>3. Hören und 4. Hören: <u>Evaluationsphase</u></p> <p>3. Hören: Studenten hören erneut und vergleichen dabei ihre Notizen mit ihren Partnern oder in ihrer Gruppe. Dabei können sie sich bestimmte Teile notieren, die sie überhaupt nicht verstanden haben und setzen sich erneut ein Hörziel, um beim nächsten Hören diese Teile zu verstehen.</p> <p>4. Hören (wenn nötig): Studenten kennen ihr Hörziel und hören mit der Absicht, mit Hilfe ihrer eigenen Notizen und der Notizen ihrer Freunde die Teile zu verstehen, die sie vorher nicht verstanden haben.</p>	<p><u>Metakognitive Strategien:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Bewertung - Identifikation von Problemen <p>Ist das Ziel erreicht? Habe ich den Hörtext verstanden? Habe ich die geplanten Strategien eingesetzt? Wenn nicht, welche Strategien soll ich ändern? Wie soll ich mit möglichen Fehlern umgehen? Wie soll ich bei zukünftigen Hörübungen vorgehen?</p> <p><u>Sozial-affektive Strategien:</u></p> <p>Zusammenarbeit mit Partner oder Gruppe</p>
<p><u>3. Nach dem Hören:</u></p>	<p><u>Reflexionsphase:</u> Studenten vergleichen mit Partner oder in Gruppen ihre Notizen und diskutieren über die Handlungen im Hörtext. Sie versuchen gemeinsam wichtige Teile und Informationen zusammenzufassen. Diese Reflexionsphase zeigt den Studenten, wie viel und wie richtig sie den Hörtext verstanden haben.</p> <p><u>Kontrollphase:</u> Der Hörtext wird zusammen in der Klasse als Text durchgelesen. Dabei kontrollieren Studenten die Teile, die sie nicht verstanden haben und markieren die Wörter oder Satzteile, die sie nicht</p>	<p><u>Metakognitive Strategien:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Überwachung des Verstehensprozesses -Evaluation des Verstehensprozesses -Evaluation der eingesetzten Strategien <p><u>Kognitive Strategien:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Zusammenfassung <p><u>Sozialaffektive Strategien:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Zusammenarbeit mit Partner oder Gruppe <p><u>Bottom-Up</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Phoneme -Wortendungen -Silbenmuster -Interjektionen in der Umgangssprache -Wörter und Wortgrenzen

	<p>verstanden haben. Sie korrigieren mögliche Fehler (Bottom-Up).</p> <p><u>Diskussionsphase:</u> Studenten und Lehrer diskutieren zusammen über ihre Hörerfahrungen.</p> <p><u>Selbstevaluationsphase:</u> Studenten hören individuell und autonom außerhalb des Unterrichts zu Hause deutsche Hörtexte und schreiben dabei ihre Hör-Tagebücher. Sie notieren ihre Hörerfahrungen, Probleme und Hörstrategien, die sie eingesetzt haben. Die Hör-Tagebücher dienen zur Selbstevaluation und zeigen, welche Strategien sie beim Hören einsetzen und wie sie gehört haben.</p>	<p>-Betonte Silben -Verschluckte Silben -Wörter im Redefluss -Betonung, Intonation und Satzaccent</p> <p><u>Hör-Tagebücher:</u> Das Hör-Tagebuch ist eine effektive Strategie, um seinen Hörprozess zu verfolgen und sich selbst zu bewerten. Hierbei werden alle Schritte im Prozess notiert und die eigene Entwicklung beobachtet.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabelle 7: Der Unterrichtsplan für die Durchführung

4.2. Strategien im Unterrichtsplan

Es wurden für den Unterricht verschiedene Lerneinheiten und Arbeitsblätter erstellt, die im Unterricht eingesetzt wurden (siehe Anhang). Diese Übungsblätter wurden seitens der Autorin zusammen mit den Studenten im Unterricht durchgeführt und bearbeitet. Der Arbeitsstil war kein klassischer Hörunterricht. Die Arbeitsblätter wurden Schritt für Schritt dem Unterrichtsplan unter 4.1. angepasst. Hörverstehensstrategien, die in diesen Lerneinheiten und Übungsblättern vermittelt wurden, sind im Folgenden aufgelistet:

4.2.1. Kognitive Strategien

Kognitive Strategien dienen dazu, direkt am Sprachmaterial (Wörter, Bedeutung, Schlussfolgerung usw.) zu arbeiten:

Globales Hören

Der Hörer soll sich ein Gesamtbild von dem gehörten Text machen können, indem er sein Weltwissen einsetzt.

Detailliertes Hören

Der Hörtext soll wortgetreu verstanden und wiederaufgebaut werden, indem alle Aussagen oder Informationen im Text detailliert aufgenommen werden sollen (vgl. Kitzler 2011).

Selektives Hören

Bestimmte Einzelheiten im Text sollen herausgehört werden:

Inferenz

Hier soll der Hörer den Kontext und sein Vorwissen dazu nutzen, fehlende oder unbekannte Wörter zu inferieren. Informationen oder Aussagen sollen benutzt werden, um die Bedeutung im Text zu erfassen. Der Hörer soll den Kontext und sein Vorwissen einsetzen, um Schlussfolgerungen zu ziehen und fehlende Informationen zu ergänzen.

Antizipation

Vorkenntnisse und der Kontext helfen dem Hörer, Voraussagungen zu machen. Unvollständige Aussagen werden mithilfe des Vorwissens ergänzt. Es werden Bezüge zwischen einzelnen Handlungen gezogen oder einzelne Wörter werden kombiniert.

Elaboration

Das Vorwissen wird aktiviert, indem neue Informationen mit dem Vorwissen verbunden werden. Dabei macht sich der Hörer Notizen, wobei er verstandene Wörter, Schlüsselwörter oder wichtige Begriffe und Ideen notiert.

Kompensation

Gemeint ist die Kombination von Informationen durch die Identifizierung des Inhalts mithilfe des Kontexts. Hier kann der Hörer seine Muttersprache oder eventuell eine Zweitsprache einsetzen oder mithilfe von internationalen Fremdwörtern oder Wörtern aus der Zielsprache die Bedeutung erschliessen.

4.2.2. Metakognitive Strategien

Zu metakognitiven Strategien zählen das Planen, die Steuerung, Überwachung und Bewertung der Lernaktivitäten (Goh, 2000). Nach Edmonson/House (2006) sollen diese Strategien dazu eingesetzt werden, um diese Aktivitäten zu planen oder vorzubereiten, zu kontrollieren und zu evaluieren (vgl. ebd. 2006 S. 232). Bei der Metakognition bzw. beim "Denken über das Denken" (Vandergrift, 2012) können Lerner ihr Denken kontrollieren und ihr eigenes Lernen selbst regeln. Beim Hörverstehen spielt es eine sehr wichtige Rolle. Wissenschaftler wie Baker (2002) oder Wenden (1998) meinen, dass die metakognitive Strategie das Denken und Verstehen erheblich verbessern (vgl. Vandergrift 2012).

Planen

Der Hörer soll sein Hörziel festlegen, indem er das Ziel von Höraufgaben identifiziert. Hierbei soll die Aussprache von bestimmten Inhaltswörtern geübt werden. Der Hörer soll festlegen, wie er sein Hörziel erreichen kann und sich entscheiden, auf welche Aspekte er sich in der Hörübung konzentrieren soll. Er soll in der Lage sein, die Hörübung im Voraus strukturieren zu können.

Steuerung

Der Hörer soll seine Aufmerksamkeit gezielt steuern. Schlüsselwörter, Intonationen oder Pausen sollen mit grösserer Vorsicht erfasst und beim Verstehen eingesetzt werden. Aussagen in der Höraufgabe sollen aufmerksam verfolgt und mögliche nachfolgende Aussagen bestimmt werden. Der Hörer konzentriert sich auf alle einzelnen Teile der Aussagen.

Überwachung

Im Ablauf der Hörübung soll der Hörer seinen Verstehensprozess selbst überwachen und sein Verständnis überprüfen.

Bewertung

Im Anschluß des Überwachungsprozess soll der Hörer seinen Hörprozeß bewerten. Er kann sich fragen, ob er mit seinem Ergebnis zufrieden ist. Folgende Aspekte sind dabei zu kontrollieren:

- Ist das Hörziel erreicht?
- Habe ich den Hörtext verstanden?
- Habe ich die geplanten Strategien eingesetzt?
- Wenn nicht, welche Strategien soll ich ändern?
- Wie soll ich mit möglichen Fehlern umgehen?
- Wie soll ich bei zukünftigen Hörübungen vorgehen?

4.2.3. Sozial-affektive Strategien

Folgende Aspekte sind hier zu beachten:

Soziale Strategien: Zusammenarbeit mit Anderen

- Hörübungen in Zusammenarbeit mit Anderen lösen
- Sich gegenseitig bewerten und ein geeignetes Feedback geben
- Austausch von relevanten Informationen
- Sich entspannen und eine stressfreie Umgebung schaffen

Affektive Strategien: Selbstbelohnung

Der Hörer soll fähig sein, sich für die Höraufgaben zu ermutigen und nach erfolgreichen Übungen mit sich zufrieden zu sein.

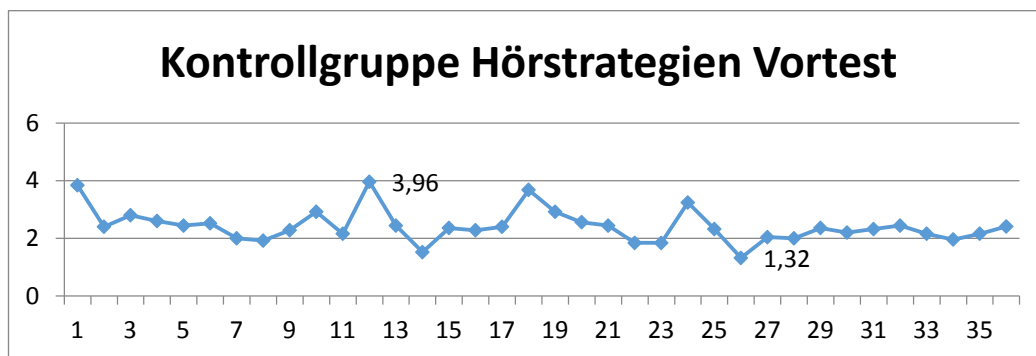
4.3. Auswertung der Ergebnisse von der Strategievermittlung

Es wurden keine Daten darüber gesammelt, ob die Teilnehmer an dieser Studie über vorherige Lern-bzw. Hörstrategien verfügen. Deswegen wurde der Fragebogen für Hörstrategien sowohl vor der Durchführung als auch nach der Durchführung eingesetzt, um den Unterschied beim Strategieneinsatz herauszufinden. Es stellte sich bei der Durchführung heraus, dass die Teilnehmer eine Vielzahl der vorgelegten Strategien kannten, es wurde jedoch auch deutlich, dass sie diese Strategien bisher eher unbewusst einsetzten. Bei der Aufgabenstellung wurden die Studenten aufgefordert, ihren Lernvorgang in ihren Hör- Tagebüchern zu reflektieren. Dadurch war es in dieser Studie möglich, die erworbenen Hörstrategien zu erschliessen und zu evaluieren.

Es hat sich in dieser Studie gezeigt, dass die Strategievermittlung die Arbeit mit Hörtexten relativ erleichtert hat. Die Berücksichtigung der Hörstrategien gleich zu Beginn des Hörunterrichts hat die Studenten in der Experimentgruppe besser motiviert. Somit sind die Ergebnisse in dieser Gruppe deutlich besser ausgefallen als in der Kontrollgruppe. Im Folgenden wird tabellarisch dargestellt, wie sich der Strategieneinsatz in beiden Gruppen verändert hat.

4.3.1. Ergebnisse der Kontrollgruppe

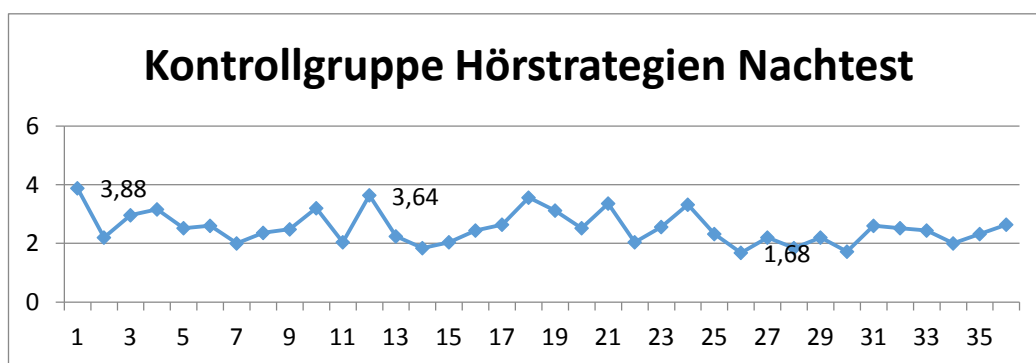
In der Kontrollgruppe wurde keine Strategievermittlung eingesetzt, der Unterricht wurde im klassischen Sinne durchgeführt. Demnach wurden die Hörübungen durchgeführt, wie sie im Lehrbuch festgesetzt waren. Es wurde festgestellt, dass sich auch in dieser Gruppe die Werte der Strategien verbessert haben, doch die Wertunterschiede waren eher gering:



Mittelwertsgraphik der Kontrollgruppe im Vortest der Hörstrategien

Die obige Tabelle beschreibt die Mittelwerte der 36 Items und gibt uns ein Überblick über die Strategien, die die Studenten vor der Durchführung schon anwendeten. Die Werte bewegen sich zwischen 4.0 und 1.0. Allgemein gesagt verfügen die Studenten in der Kontrollgruppe am Anfang der Durchführung über geringe Hörstrategien. Die meisten Werte liegen unter 3.0. Der höchste Wert liegt bei Item 12 (M= 3.96). Dieser Wert fällt aber erstaunlicherweise im Nachtest (M= 3,64).

Es wurde festgestellt, dass viele Mittelwerte im Nachtest gefallen sind, was ein Beweis dafür ist, dass die Studenten am Anfang der Studie ein höheres Selbstvertrauen hatten und sich ihr Strategien nicht genau bewusst waren. Zum Vergleich können die Werte im Nachtest betrachtet werden:



Mittelwertsgraphik der Kontrollgruppe im Vortest der Hörstrategien

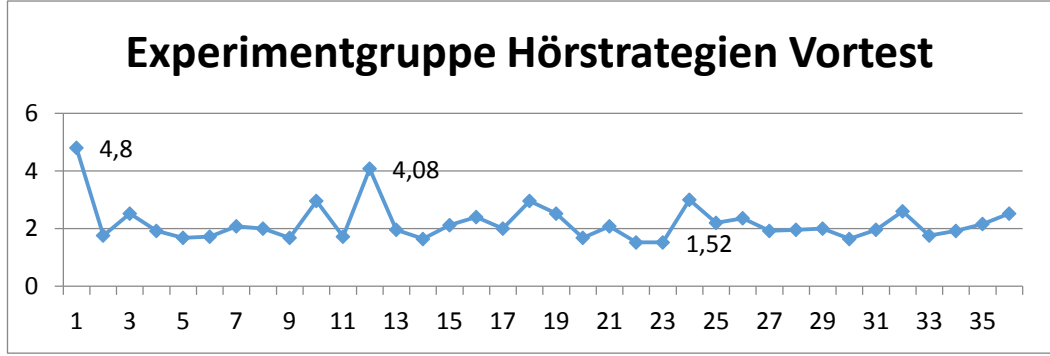
Es wurden in dieser Studie die Hörstrategien aufgelistet, die sich am meisten verbessert haben. Die folgende Tabelle gibt uns weitere Informationen dazu:

ITEM	DIE 10 HÖRSTRATEGIEN, DIE SICH AM MEISTEN ERHÖHT HABEN:	VORTEST	NACHTEST
4.	Radyodan veya CD'lerden Almanca dinlerken konuşulan konuya yönelik arka plan sesleri veya müziği gibi algısal ipuçlara dikkat ederim.	2.60	3.16
8.	Almanca dinlerken, parçadaki konuşma tarzları ve parçada geçen kişi /ünvanları benim parçayı anlamam için birer ipucu olur.	1.92	2.36
10.	Dinleme becerimi geliştirmek için radyoda Almanca konuşma programları dinlerim, televizyonda Almanca programlar veya Almanca sinema filmleri izlerim.	2.92	3.20
14.	Birisiyle Almanca konuşurken söylediklerini anlamıyorsam daha yavaş konuşmasını ya da tekrar etmesini isteyebilirim.	1.52	1.84
17.	Hiç öğrenmediğim veya anlamadığım kelimeler dinlediğimde, duyduğum bilgileri tahmin etmek için mevcut olan yabancı dil bilgimi kullanırım.	2.40	2.64
23.	Almanca dinleme yaparken, parçanın anlamını veren anahtar kelimeleri bulmaya çalışırım.	1.84	2.56
26.	Konuşan kişiyi dinlerken, dediğini anlamak için tüm dikkatimi bilinçli bir şekilde ona yöneltirim.	1.32	1.68
31.	Almanca dinlerken duyduğumu hatırlamak için duyduğum kelimenin/ifadenin zihnimde resmini/görselini oluştururum.	2.32	2.60
33.	Aralarında Almanca konuşan kişiler/parçalar dinlerken, onları anlamama yardımcı olan belirli kelimeleri yakalamaya çalışırım.	2.16	2.44
36.	Almanca dinleme becerimi geliştirmek için birileriyle Almanca konuşmanın fırsatlarını kollarım.	2.41	2.64

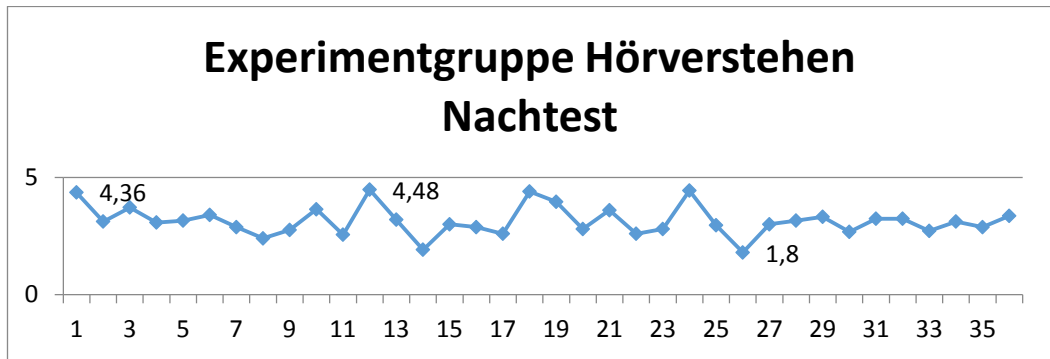
Tabelle 8: Die 10 Hörstrategien, die sich am Meisten erhöht haben - Kontrollgruppe

4.3.2. Ergebnisse der Experimentgruppe

Im Vergleich zur Kontrollgruppe wurde festgestellt, dass im Nachtest des Fragebogens zu den Hörstrategien ausser Item 14 (M= 1,92) und Item 26 (M= 1,80) die auch fast den Wert 2.0 erreicht haben, alle Werte der Experimentgruppe, nach der Durchführung über dem Wert 2.0 liegen. Aufgrund dieses Ergebnisses kann behauptet werden, dass sich die Studenten in der Experimentgruppe deutlich stärker verbessert haben als die in der Kontrollgruppe. Die einzelnen Werte der Experimentgruppe im Vor- und im Nachtest können in den folgenden Tabellen einzeln betrachtet werden:



Mittlere Werte der Experimentgruppe im Vortest Hörstrategien.



Mittlere Werte der Experimentgruppe im Nachttest Hörverstehen

Man kann der Tabelle entnehmen, dass die Strategienwerte von insgesamt 19 Items sich über den Wert von 1.0 verbessert haben. Im Folgenden sind die 10 Hörstrategien dargestellt, die sich am Meisten erhöht haben:

ITEM	Die 10 Hörstrategien, die sich am Meisten verbessert haben	VORTEST	NACHTEST
5.	Almanca öğrenme konusunda, özellikle de Almanca dinleme hususunda neler hissettiğimi başka insanlarla paylaşıyorum. (örneğin arkadaşlarım veya ailem)	1.68	3.16
6.	Dinlediğim parçayı hatırlamaya çalışarak söylenenleri bağlam içerisinde anlamaya çalışırım.	1.72	3.40
13.	Almanca parçalar dinlerken, konu başlığına uygun bazı kelimeleri not alırım.	1.96	3.20
18.	Hazırladığım bir plan dahilinde dinleme çalışmaları yapıyorum.	2.96	4.40
19.	Almanca konuşan kişinin önceki söylediklerine dayanarak, konuşmasının nasıl devam edeceğini, neler söyleyeceğini tahmin edebiliyorum.	2.52	3.96
21.	Dinlediklerimin ana fikrini yakalamak için genel arka plan bilgilerimi kullanırım.	2.08	3.60

23.	Almanca dinleme yaparken, parçanın anlamını veren anahtar kelimeleri bulmaya çalışırım.	1.52	2.80
24.	Arkadaşlarımla Almanca dinlemeler yaparım ve dinleme becerimi geliştirme hususunda onların görüşünü alırım.	3.00	4.44
29.	Almanca konuşulan bir kelimenin/ifadenin ritmi bana duyduğum kelimeyi hatırlamamda yardımcı oluyor.	2.00	3.32
30.	Almanca dinlerken, konuşan kişinin düşüncelerini ve duygularını anlayabilmek için ses tonunu ve ifadelerini dikkatlice dinlerim.	1.64	2.68

Tabelle 9: Die 10 Hörstrategien, die sich am Meisten verbessert haben - Experimentgruppe

Diese Ergebnisse sind im Vergleich zur Kontrollgruppe recht hoch ausgefallen, was uns Grund zur Annahme gibt, dass die Strategienvermittlung eine positive Auswirkung auf die Studenten hatte. Ein weiterer Grund kann sein, dass die Studenten wegen ihrer hohen Motivation und wegen dem positiven Einfluss des Unterrichts bei der Rückmeldung im Fragebogen (Nachtest) sich selbst belohnt haben. Die Durchführung der Studie war nämlich für sie ebenfalls recht anstrengend.

4.4. Effekt der Strategienvermittlung auf die Probleme beim Hörverstehen

Damit nachgewiesen werden kann, dass die Strategienvermittlung einen positiven Effekt auf die Hörprobleme der Studenten hat, wurden die höchsten 10 Werte der Hörprobleme und der Strategien in der Experiment- und in der Kontrollgruppe tabellarisch dargestellt und miteinander verglichen. Es wurde festgestellt, dass sich die Studenten vor allem in den kognitiven Strategien verbessert haben. Die Strategien der Elaboration (d.h. das eigene Vorwissen und den Kontext dazu zu nutzen, um sich Notizen zum Text zu machen), der Inferenz (Schlussfolgerungen bezüglich fehlender oder unbekannter Wörter) und der Antizipation (Vorhersagen machen, Bezüge herstellen) haben sich sichtbar verbessert. Im Bereich der metakognitiven Strategien hat sich die Fähigkeit zur Aufmerksamkeitssteuerung verbessert, undwobei die Studenten ihre Aufmerksamkeit steuern, und die gegebenen Hinweise (Gesten, Mimik, Hintergrundgeräusche) werden nun richtig eingeordnet. Die Strategienvermittlung hat also in dieser Durchführung besonderen Effekt auf die Bereiche Aussprache, Notizen machen, Erinnern, Hintergrundgeräusche, Weltwissen, Vorhersagen und Aufmerksamkeit.

Es soll an dieser Stelle daran erinnert werden, dass der Unterrichtsplan dieser Studie auf diesen Bereichen aufgebaut war. Zum Vergleich können die folgenden Tabellen herausgezogen werden:

ITEM	10 HÖRPROBLEME, DIE SICH AM MEISTEN VERRINGERT HABEN	VORTEST	NACHTEST
1.	Dinleme yaparken çoğu kelimeler anlaşılır bir biçimde söylenmediği için onları anlamıyorum.	3,09760	2,1837
2.	Dinleme çalışması esnasında not almak benim için zordur.	3,82930	2,8571
3.	Dinleme çalışması yaparken dinlediğim kelimeleri/ifadeleri hemen unutuyorum.	3,63410	2,5510
4.	Dinlerken duyduğum arka plan sesleri (müzik, gürültü vs.) parçayı anlamamı engelliyor.	3,51220	2,7959
5.	Dinleme çalışmasıyla birlikte yapılan boşluk doldurma, tablo doldurma gibi çalışmalarda zorlanıyorum.	3,92680	3,2041
6.	Eğer dinlediğim parça çok uzunsa, onu anlamakta zorlanıyorum.	3,17070	2,4286
7.	Dinleme çalışmasından sonra sınıfta öğretmenle yapılan tartışmaya katılmaktan çekinirim.	3,95120	3,2245
8.	Dinlediğim parçayı anlamak için genel arka plan bilgilerimi devreye sokarım.	1,87800	2,4898
9.	Dinleme çalışması yapılırken duyduklarımı kullanarak parçanın devamında yapılacak olan konuşmaları tahmin etmeye çalışıyorum.	2,41460	3,0408
10.	Dinlerken bazı kelimeleri kaçırdığımda dinlediğim metnin kalan kısmına dikkatimi veremiyorum.	3,19510	2,5102

Tabelle 10: 10 Hörprobleme, die sich am Meisten verbessert haben

ITEM	10 HÖRSTRATEGIEN, DIE SICH AM MEISTEN VERBESSERT HABEN.	VORTEST	NACHTEST
1.	Almanca dinleme yaparken, parçanın anlamını veren anahtar kelimeleri bulmaya çalışırım.	1,5435	2,82500
2.	Dinlediğim parçayı hatırlamaya çalışarak söylenenleri bağlam içerisinde anlamaya çalışırım.	2,0652	3,27500
3.	Dinlediklerimin ana fikrini yakalamak için genel arka plan bilgilerimi kullanırım.	2,2174	3,37500
4.	Radyodan veya CD'lerden Almanca dinlerken konuşulan konuya yönelik arka plan sesleri veya müziği gibi algısal ipuçlara dikkat ederim.	2,1522	3,22500
5.	Almanca dinlerken duyduğumu hatırlamak için duyduğum kelimenin/ifadenin zihnimde resmini/görselini oluştururum.	2,0652	3,05000
6.	Almanca dinleme becerimi geliştirmek için olanaklar araştırırım. Örneğin dinleme becerimi geliştirmek için Almanca şarkı dinlerim.	1,9783	2,90000
7.	Almanca bir program izlerken, spikerin ses tonunu, yüz ifadelerini ve beden dilini söylediklerini anlamak için birer ipucu olarak değerlendiririm.	2,0217	2,90000
8.	Almanca parçalar dinlerken, konu başlığına uygun bazı kelimeleri not alırım.	2,1739	3,05000
9.	Aralarında Almanca konuşan kişiler/parçalar dinlerken, onları anlamama yardımcı olan belirli kelimeleri yakalamaya çalışırım.	1,8043	2,62500
10.	Almanca konuşan kişinin önceki söylediklerine dayanarak, konuşmasının nasıl devam edeceğini, neler söyleyeceğini tahmin edebiliyorum.	2,7826	3,50000

Tabelle 11: 10 Hörstrategien, Die Sich Am Meisten Verbessert Haben

Probleme und Strategien im Vergleich:

10 HÖRPROBLEME, DIE SICH AM MEISTEN VERBESSERT HABEN	10 HÖRSTRATEGIEN, DIE SICH AM MEISTEN VERBESSERT HABEN
Dinleme yaparken çoğu kelimeler anlaşılır bir biçimde söylenmediği için onları anlamıyorum.	Almanca dinleme becerimi geliştirmek için olanaklar araştırırım. Örneğin dinleme becerimi geliştirmek için Almanca şarkı dinlerim.
Dinleme çalışması esnasında not almak benim için zordur.	Almanca parçalar dinlerken, konu başlığına uygun bazı kelimeleri not alırım.
Dinleme çalışması yaparken dinlediğim kelimeleri/ifadeleri hemen unutuyorum.	Dinlediğim parçayı hatırlamaya çalışarak söylenenleri bağlam içerisinde anlamaya çalışırım.
Dinlerken duyduğum arka plan sesleri (müzik, gürültü vs.) parçayı anlamamı engelliyor.	Radyodan veya CD'lerden Almanca dinlerken konuşulan konuya yönelik arka plan sesleri veya müziği gibi algısal ipuçlara dikkat ederim.
Dinlediğim parçayı anlamak için genel arka plan bilgilerimi kullanamıyorum.	Dinlediklerimin ana fikrini yakalamak için genel arka plan bilgilerimi kullanırım.
Dinleme çalışması yapılırken duyduklarımı kullanarak parçanın devamında yapılacak olan konuşmaları tahmin edemiyorum.	Almanca dinleme yaparken, parçanın anlamını veren anahtar kelimeleri bulmaya çalışırım. Almanca konuşan kişinin önceki söylediklerine dayanarak, konuşmasının nasıl devam edeceğini, neler söyleyeceğini tahmin edebiliyorum.
Dinlerken bazı kelimeleri kaçırdığımda dinlediğim metnin kalan kısmına dikkatimi veremiyorum.	Almanca dinlerken duyduğumu hatırlamak için duyduğum kelimenin/ifadenin zihnimde resmini/görselini oluştururum. Almanca bir program izlerken, spikerin ses tonunu, yüz ifadelerini ve beden dilini söylediklerini anlamak için birer ipucu olarak değerlendiririm. Aralarında Almanca konuşan kişiler/parçalar dinlerken, onları anlamama yardımcı olan belirli kelimeleri yakalamaya çalışırım.

Tabelle 11: Probleme und Strategien im Vergleich

Aus der obigen Tabelle kann herausgelesen werden, dass die Strategien, die in dieser Studie vermittelt wurden, zielgerecht diejenigen Hörprobleme verbessert haben, die mit dieser Strategie in Verbindung stehen. Werden alle Items der Reihe nach analysiert, so können folgende Ergebnisse festgehalten werden:

1. Ein Problem der Studenten in der Vorbereitungsklasse ist es, dass sie die Laute nicht richtig wahrnehmen. Sie können die Laute oder Wörter aufgrund von Verschleifungen, Dialekten, Akzenten oder Sprachgeschwindigkeiten nicht richtig wahrnehmen. Dieses Problem haben die Studenten überwunden, indem sie mehr Hörübungen gemacht und ihr Hören verbessert haben.

2. Die Studenten haben im Fragebogen für Hörprobleme angegeben, dass sie Probleme beim Notizen machen haben; die Mehrheit konnten sich keine Notizen während des Hörens machen. In der Strategievermittlung wurden Strategien für das Notizen machen vermittelt und geübt. Nach der Vermittlung dieser Strategie ergaben die Einträge der Studenten in ihren Hör-Tagebüchern, dass sich die Studenten in den einzelnen Hörphasen Notizen machen konnten.

3. Vor der Durchführung gaben die Studenten an, dass sie Lücken beim Verstehen hatten und sofort nach dem Hören vergaßen, was sie gehört hatten. Mittels der Strategien können sich die Studenten viel besser daran erinnern, was sie gehört haben. Sie können Bezüge zwischen den Wörtern und dem Hauptthema des Hörtextes herstellen.

4. Die Hintergrundgeräusche waren für die Studenten vor dem Unterricht eine Störquelle, sie fühlten sich von Geräuschen und fremden Lauten im Hörtext gestört. Nachdem sie lernten, dass diese Geräusche als Hinweise für die Handlung benutzt werden können, konnten sie auch dies als Strategie sehr gut einsetzen.

5. Die Studenten waren sich nach eigenen Angaben im Fragebogen ihres Hintergrundwissens nicht bewußt. Sie wussten nicht, dass sie bereits über Hintergrundwissen zu verschiedenen Themen verfügen und dieses beim Hören einsetzen können. Nach der Vermittlung der Strategie zum Hintergrundwissen können sie auch diese Strategie gezielter einsetzen.

6. Vor der Durchführung gaben die Studenten an, dass sie keine Vermutungen darüber anstellen können, was sie in einem Hörtext erwartet. Nachdem die Strategie der Vorhersage unterrichtet wurde, waren die Studenten in der Lage, aufgrund von einzelnen Wörtern, Hintergrundgeräuschen oder Bildern auf dem Übungsblatt Vorhersagen zu machen. Sie konnten Schlüsselwörter im Hörtext heraushören und diese dazu einsetzen, den Hörtext besser zu verstehen. In ihren Hör-Tagebüchern machten viele der Studenten die Bemerkung, dass sie die Strategie der Vorhersage sehr oft einsetzten.

7. Die Konzentration auf den Hörtext war ein anderes Problem, das von den Studenten im Fragebogen hervorgehoben wurde. Die Studenten gaben an, dass sie versuchten, jedes einzelne Wort im Hörtext zu erfassen, was dazu führte, dass sie den

Text als ganzes verpassten. Durch die Strategievermittlung lernten sie, die allgemeine Aussage im Hörtext gezielter herauszuhören. Sie konnten so die Strategie der Redundanz üben, um Verstehenslücken im Hörtext zu schliessen. Sie setzten auf vielseitige Weise die Strategien ein, die sie gelernt hatten. Aus den Hör-Tagebüchern konnte man herauslesen, dass die Studenten die Vorinformationen, wie Bilder, Titel des Textes, Hintergrundgeräusche, Intonation der Sprecher usw. nun dazu einsetzten, den Kern des Hörtextes zu erfassen.

Zusammenfassend kann aus den obigen Ergebnissen herausgelesen werden, dass die Vermittlung von Hörstrategien schon während einer kurzen Durchführung von 12 Wochen das Hörverstehen der Studenten in der Vorbereitungsklasse auffallend verbessert hat. Diese Ergebnisse wurden von den Studenten auch in ihren Hör-Tagebüchern eingetragen (siehe Anhang Hör- Tagebücher).

5. AUSWERTUNG DER HÖR-TAGEBÜCHER

Lern-Tagebücher sind schriftliche Daten, die in Form einer zeitlichen Erhebung von Lernaktivitäten vorliegen. Die Eintragungen sind individuell verschieden, wobei sich die Lernenden Notizen dazu machen, wie sie lernen oder in welcher Art und Weise sie die Fremdsprache einsetzen. Diese Eintragungen liefern dem Untersucher Informationen darüber, wie die Aktivitäten und Handlungen von den Lernern geplant, organisiert und durchgeführt werden. Ziel dabei ist es, dass Lerner dazu gebracht werden, sich selbst zu beobachten, und so die eigenen Lernhandlungen zu reflektieren.

Die Hör-Tagebücher dienen nach Goh (1997) dazu, das metakognitive Bewusstsein der Lerner zu entwickeln. Schüler, die in ihrer Studie die Hörstagebücher einsetzen, entwickelten einen hohen Grad an metakognitivem Bewusstsein, und sie wurden dabei gefördert, selbstgesteuert zu lernen (vgl. Goh, 1997). In seiner Studie über Beginner im Französischen setzt sich Vandergrift (2002) damit auseinander, wie die Reflexion über Hörprozesse den Lernern helfen kann, metakognitives Wissen zu entwickeln und die Höraufgaben mit Erfolg durchzuführen (Vandergrift, 2002). Das Einsetzen von Hörstagebüchern und eine Diskussion über die Höraufgaben wird die Lerner dazu motivieren, ihr eigenes Hörverstehen zu planen, zu steuern und zu bewerten.

5.1. Auswahl aus Studenteneinträgen

Im Rahmen unserer Durchführung wurden die Studenten dazu aufgefordert, ein Hör-Tagebuch zu führen, wobei genaue Angaben dazu gemacht wurde, wie sie dabei vorgehen sollten. Richtungsweisend dabei waren die Anweisungen von Bimmel & Rampillon (2000, S. 170), die danach fragten, wann, was und wie sie lernten und auch, ob und wie sie das Lernziel erreicht haben. Demzufolge schrieben die Studenten in der Experimentgruppe acht Wochen lang ihre Hör-Tagebücher. Sie suchten Hör-Texte im Internet aus und bearbeiteten sie in dem Format, wie sie im Unterricht behandelt wurden. Es wurde ihnen dazu ein Aufgabenblatt ausgeteilt, das ihnen beim Ausfüllen ihrer Tagebücher weiterhelfen sollte (siehe Anhang).

Die Studenten in dieser Gruppe sind Anfänger in Deutsch als Fremdsprache. Deswegen wurde ihnen die Sprache freigestellt, die sie beim Eintragen der Tagebücher benutzten. Einige Studenten waren aber so positiv motiviert, dass sie ihre türkischen Eintragungen auch ins Deutsche übersetzten.

In der folgenden Tabelle befinden sich Einträge aus zufällig ausgewählten Tagebüchern:

Tagebuch	Studenteneintragungen
1. Tagebuch	Vor dem Hören: -Welche Wörter werde ich hören? (Erwartungen vom Hörtext.) Gezmek (spazieren), dolaşmak(trödeln), tatil (Urlaub), deniz (das Meer), kum (der Sand), güneş (die Sonne), güzellik (Schönheit) Welche Handlung erwarte ich? Tatile giden iki arkadaş. (Zwei Freunde fahren ins Urlaub.) Nach dem Hören: Was habe ich verstanden? Otel adresini bulmaya çalışan bir çift. (Die Freunde suchen das Hotel.) Welche Hörstrategien habe ich eingesetzt? Canlandırma, tahmin etme (Visualisierung, Vorhersagen)

2.Tagebuch	<p>Was weiß ich schon über das Thema? -Sie suchen das Cafe Chef. Was fand ich interessant? Nicht sehr interessant für mich. Welche Strategien habe ich eingesetzt? Tekrar etme (Wiederholen), Çevirme (Übersetzen), Not alma (Notizen machen), Welche Probleme hatte ich beim Hören? Anlamadığım Kelimelerde zorluk yaşadım. Was kann ich tun, damit ich diese Probleme befheben kann? Daha çok kelime ezberlemeliyim. (Unbekannte Wörter; ich muss mehr Wörter lernen.)</p>
3.Tagebuch	<p>Was habe ich verstanden? Şarkıda anlamadığım çok kelime vardı, o yüzden bazı bölümleri anlamadım. (Es gab viele unbekannte Wörter, deswegen habe ich manche Teile nicht verstanden.) Was fand ich interessant? Çocukların alt tabaka insanlardan bahsetmesi ilgimi çekti. (Ich fand interessant dass die Kinder von armen Leuten erzählten.)</p>
4.Tagebuch	<p>Welche Hörstrategien habe ich eingesetzt? -Bu parçada dinleme stratejilerinden top-down stratejilerini kullandım. Ana fikir için dinlemeye çalıştım. Kognitif stratejiler kullandım, çevirme, özetleme, çıkarım yapma. Metakognitif olarak da yönlendirilmiş dikkat stratejisini ve kendini yönetmeyi, kendini izlemeyi kullandım. (In diesem Hörtext habe ich Top-down Strategien eingesetzt, Hauptaussage heraushören. Kognitive Strategien wie übersetzen, zusammenfassen, Rückschlüsse ziehen, und metakognitive Strategien wie Hörmotivation, Überwachung und Bewertung habe ich eingesetzt.)</p>
5.Tagebuch	<p>Welche Wörter erwarte ich zu hören? Wald, Maus, Vogel, Schildkröte, Reh. Nach dem Hören: Woruber geht es im Text? Ormanda yaşayan dört arkadaşın bir insan tarafından yakalanması. (Vier Freunde leben im Wald und werden von einem Menschen gefangen.) Was habe ich verstanden? Ormanda geyik, kaplumbağa, karga ve fare iyi arkadaşlıklar. Bir gün geyik tek başına ormanda dolaşırken bir tuzağa takılır, arkadaşları onu aramaya çıkar. Fare tuzağı kemirir ve geyiği kurtarır. Yine birgün bir insan kaplumbağayı yakalar ve ayaklarından bir çubuğa bağlayarak götürür. Bir yerde adam kaplumbağadan uzaklaşınca fare yine ipi kemirir ve arkadaşını kurtarır. Ormandan çıkıp küçük bir adaya yerleşen dört arkadaş orada mutlu olur. Bu hikayeyi anladım ve çok sevdim. (In einem Wald Leben ein Reh, eine Schildkröte, eine Krähe und eine Maus. Eines tages fällt das Reh in eine Falle. Die Maus knabbert an der Falle und rettet das Reh. Eines Tages wird die Schildkröte von einem Menschen gefangen und an einen Stab</p>

	gebunden. Als der Mensch sich entfernt, knabbert die Maus wieder am Seil und rettet die Schildkröte. Die vier Freunde gehen auf eine Insel und leben dort. Ich habe verstanden und ich fand diese Geschichte sehr gut.
6. Tagebuch	<p>Was weiss ich schon über das Thema? Meiner Meinung nach kann dieses Thema über Einkaufen, Bazaar und Geld sein.</p> <p>Welche Wörter erwarte ich, zu hören? Ich erwarte Geld, Zahlen, Gemüse, zu hören.</p> <p>Was hab ich verstanden? Der Text war über das Einkaufen. Ich habe verstanden. Ich bin zufrieden damit, was ich verstanden habe.</p> <p>Welche Strategien habe ich eingesetzt? Tahmin, bottom-up yani dilbilgisi, çeviri (Vermutung, Bottom-Up und Grammatik, Übersetzung)</p>
7. Tagebuch	<p>Worum geht es im Text? (Die Antwort ist komplett auf Deutsch).</p> <p>Das Thema ist der Navigator. Sie fahren mit dem Auto. Sie finden den Weg. Der Mann macht den Navigator an. Die Frau sagt, der Navigator ist falsch. Der Mann sagt, der Navigator ist richtig.</p> <p>Was konnte ich nicht verstehen? Ich habe ein paar Wörter nicht verstanden.</p> <p>Was kann ich tun, damit ich besser verstehe? Hören auf mehrere Male. Wiederholen Notizen machen.</p> <p>Welche Strategien habe ich eingesetzt? Wiederholen, Übersetzen, Rückschlüsse ziehen.</p>

Tabelle 13: Beispiele aus den Tagebuch- Einträgen

5.2. Auswertung der Hör- Tagebücher

Die Einträge in den Hör-Tagebüchern waren sehr aufschlussreich und wegweisend für unsere Untersuchung. Es konnte ein guter Einblick darin gewonnen werden, wie die Studenten die Strategien in ihren Lernprozess integrierten und wie sie außerhalb der Klasse gearbeitet haben. Beim Ausfüllen der Hör-Tagebücher meinten viele Studenten, dass sie ihre Eintragungen im Laufe der Zeit von sich aus auf Deutsch verfassen.

Die Studenten kommentierten später im Studenteninterview, dass sie eine sehr positive Haltung gegenüber den Hör-Tagebüchern und gegebenenfalls der Durchführung allgemein hatten. Sie hoben besonders hervor, dass es sehr angenehm für sie war, vom Lehrenden wichtiggenommen zu werden.

6. STUDENTENINTERVIEW

Neben den Hör-Tagebüchern wurde auch ein Interview mit der Experimentgruppe durchgeführt, wobei die Studenten den Unterricht bewerteten. Das Interview diente dazu, die in dieser Studie aufgestellten Forschungsfragen zu beantworten und zu erklären. Im Interview wurden die Studenten zu dem 12-wöchigen Unterricht und zur Strategien-Vermittlung befragt. Nach Rubin (2005) sollen die Befragten im Interview genügende Informationen über das Thema haben. Sie sollen dazu fähig sein, aus verschiedenen Perspektiven das Thema zu bewerten und einen Beitrag zur Studie leisten können. Unter Berücksichtigung dieser Idee suchte ich mir 24 Studenten aus, die mir mit ihren mündlichen Beiträgen neue Perspektiven zeigen könnten. Ich erwartete von diesen Studenten, dass sie den Unterrichtsprozess ausreichend analysieren und die vermittelten Strategien gut beschreiben könnten.

Vor dem Interview erstellte ich Fragen zum Unterrichtsprozess, die ich dann im Interview den Studenten stellte. (siehe Anhang).

Bezüglich der Durchführung kommentierten die Studenten, dass sie sich immer mehr an das Hören gewöhnt hätten und dass sich ihr Hörverstehen verbessert hätte. Darüberhinaus waren sie der Meinung, dass sich ihr Vokabular und ihre Aussprache durch wiederholtes Anhören der Hörtexte verbessert hätten.

6.1. Qualitative Interviews - Einführung

Um die 12-wöchige Durchführung aus erstem Munde evaluieren zu können, habe ich das Interview als qualitative Methode eingesetzt. Qualitative Interviews spielen in empirischen Studien eine sehr wichtige Rolle und legen dar, was die Teilnehmer in der Durchführung selbst für wichtig halten. Die persönlichen Erfahrungen der Befragten und ihre Meinungen sind für diese Studie von immanenter Wichtigkeit, denn Ziel des qualitativen Interviews ist es, mit offenen Fragen das Gespräch frei laufen zu lassen und die persönlichen Erfahrungen der Befragten und ihre Meinungen zu erfassen. Froschauer/Lüger (2003) äußern sich dazu folgenderweise: „Im Zentrum qualitativer Interviews steht die Frage, was die befragten Personen für relevant erachten, wie sie ihre Welt beobachten und was ihre Lebenswelt charakterisiert.“ (Froschauer/Lüger 2003: 16). Am Ende der Studie

werden die Ergebnisse der Befragten analysiert und die für diese Studie festgelegten Forschungsfragen bestätigt. Grundlegend ist es dabei, das Ziel dieser Studie zu erreichen. Dazu werden mit Hilfe der Forschungsfragen die Ergebnisse dieser Befragung dargestellt.

Beim qualitativen Interview gilt das Prinzip der Offenheit. Die Teilnehmer in der Studie werden als „handelnde und interagierende Subjekte“ betrachtet. (vgl. Lamnek, 1995). Daneben sollen die Interviews flexibel durchgeführt werden, damit die Teilnehmer den Forschungsgegenstand erfassen und den Forschungsprozess begreifen können. Ein weiteres Prinzip wird von Lamnek (2005) als Kommunikativität beschrieben, wobei der Interviewer sich auf die Kommunikation des Befragten einstellen soll (vgl. ebd, S. 351).

Das qualitative Interview besteht aus einem Interview bzw. einer Gesprächssituation, die ein bewusstes Ziel hat und zwischen mindestens zwei Personen hergestellt wird, wobei mindestens eine Person Fragen stellt und demgegenüber mindestens eine Person auf diese Fragen antwortet. Normalerweise handelt es sich dabei um ein Einzelgespräch zwischen dem Interviewer und dem Teilnehmer (Befragten), wobei in der Regel keine leitenden Fragen gestellt werden, sondern der Teilnehmer frei von seinen Erfahrungen berichtet und nur wenn nötig, Fragen dazu gestellt werden. Lamnek (2005) fordert, dass gegenüber dem Befragten ein „sympathisierendes Verständnis für die spezielle Situation“ gezeigt wird.

Die Auswertung der Interviews erfolgt in vier Phasen. Alle Interviews werden in der ersten Phase transkribiert, um in der zweiten Phase besonders wichtige Informationen aus den Interviews hervorzuheben. Dabei werden „wörtliche Passagen des Interviewers“ mit den „Wertungen und Beurteilungen des Forschers“ verknüpft (vgl. Lamnek 2005, S.404). In der nächsten Phase werden die Erkenntnisse in Einzelfallanalysen miteinander verglichen, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede dargelegt werden. Die letzte Phase ist die kritische Auswertung der Interviews (vgl. ebd, S. 404).

6.2. Qualitative Interviewformen

König (1969) beschreibt folgende Interviewformen:

6.2.1. Ein standardisiertes Interview

Die Formulierung der Fragen sowie die Reihenfolge und die Antwortmöglichkeiten werden genau festgelegt. Offene Ja-Nein- Fragen oder geschlossene Fragen, die eine Antwort verlangen, sind typisch für diese Form. Diese Strukturierung hat zum Vorteil, dass viele Daten innerhalb des Gesprächs erhoben werden können, und ist geeignet für die Endphase einer Durchführung, in der auch quantitative Messungen erhoben werden.

6.2.2. Ein halb- standardisiertes Interview

Ein Fragenkatalog wird eingesetzt, mit dem das Gespräch in Gang gesetzt und strukturiert wird. Der Interviewer darf den Wortlaut der Fragen verändern oder zusätzliche Fragen stellen, falls etwas nicht genau verstanden wurde. Vorteil in dieser Strukturierung ist es, dass das Gespräch stärker vertieft werden kann als in der standardisierten Form. Der Interviewer darf auch vom Leitfaden im Gespräch abweichen. Diese Form ist geeignet für eine Untersuchung von Sachverhalten vor oder nach der Durchführung einer Studie.

6.2.3. Ein unstrukturiertes Interview

Diese Form des Interviews wird eingesetzt, wenn ein Intensivinterview beabsichtigt wird. Das heißt, das Gespräch verläuft in einer freien und nur wenig gesteuerten Atmosphäre und ist einem Alltagsgespräch ähnlich. Diese Form hat zum Vorteil, dass der Interviewer viele Informationen und Detailwissen erhalten kann.

6.3. Interviewtechnik und Formulierung von Interviewfragen

Folgende technische Punkte sollten beim qualitativen Interview beachtet werden:

- Es ist für die qualitative Befragung wichtig, sie in einer möglichst natürlichen, vertrauten und freundschaftlichen Atmosphäre durchzuführen. Diese Atmosphäre kann man am besten in der alltäglichen Umgebung der Befragten erzeugen.

- Die Fragen des Interviews sollten nicht standardisiert sein, so dass sich das Gespräch nicht versteift und unnatürlich verläuft.
- Der Interviewer sollte sich im Gespräch bemühen, ein Vertrauensverhältnis zum Teilnehmer herzustellen.
- Längere Fragen sollten vermieden werden, da nicht alle Fragen beantwortet werden können.
- Das Gespräch sollte aufgenommen werden (mittels Computer usw.).
- Fragen, die eine Antwort von nur „Ja“ oder „Nein“ erhalten, sollten vermieden werden. Stattdessen helfen allgemeine Fragen mit Bezug auf die Erfahrung des Teilnehmers in der Durchführung.

6.4. Verlauf des Interviews

Nach unserer 12-wöchigen Durchführung wurden die Teilnehmer der Experimentgruppe über ihre Erfahrungen im Unterricht interviewt. Dabei wurde das halbstandardisierte Interview eingesetzt, denn diese Interviewform dient zur Erhebung der Eigenerfahrung der Teilnehmer und kann den Effekt der Durchführung besser beleuchten. Folgende Fragen wurden den Teilnehmern im Interview gestellt:

1. Seit wie vielen Jahren lernst Du Deutsch?
1. Kaç yıldır Almanca ders görüyorsun?
2. Benim dersim dışında Almanca Dinleme yapılan bir ders var mı?
2. Wird außer in meinem Unterricht Hörverstehen unterrichtet?
- Varsa: Öğretmen dinlerken herhangi bir metot veya yöntem öğretti mi yoksa sadece dinleme ve alıştırmaları mı yapıldı?
- Wenn ja: Lehrt dir die Lehrkraft Methoden oder Techniken zum Hörverstehen? Oder macht ihr den Unterricht im klassischen Sinne?
- Öğrettiyse: Nasıl öğretti?
- Wenn ja: Wie hat die Lehrkraft diese Methoden oder Techniken gelehrt?
3. Dinlerken en çok zorlandığın şey nedir?
3. Welche Schwierigkeiten hast du beim Hören?
4. Sınıfta dinleme alıştırmaları yapılacağı zaman kendini nasıl hissedersin?
4. Wie fühlst du dich, wenn du Höraufgaben im Unterricht machen musst?

5. 12 hafta boyunca dinleme stratejilerini çalıştık. Bu dönemde sence dinleme becerin gelişti mi, kötüleşti mi?
5. Wir haben 12 Wochen Strategienunterricht angewandt. Haben sich deine Hörfertigkeiten verbessert oder verschlechtert? Was denkst Du?
6. Öğrendiğin stratejilerin dinleme becerisinin gelişmesinde katkısı olduğunu düşünüyor musun?
6. Denkst Du, dass die Strategien deine Hörfertigkeit gefördert haben?
- evet ise: Nasıl? Örnek verebilir misin?
- Wenn ja, wie? Kannst Du ein Beispiel geben?
7. Bu dönem şu stratejileri öğrendin. Sence hangileri en çok işine yaradı? Neden? Örnek verebilir misin?
7. Du hast dieses Semester neue Strategien kennengelernt. Welche Strategien haben dir am meisten geholfen? Warum? Kannst Du ein Beispiel geben?
8. Hangi stratejilerde en çok zorlandın? Neden? Örnek verebilir misin?
8. Bei welchen Strategien hattest Du Schwierigkeiten? Warum? Kannst Du ein Beispiel geben?
9. Sence gelecekte de bu stratejileri kullanabilecek misin? Nasıl? Örnek verebilir misin?
9. Wirst Du diese Strategien weiterhin einsetzen? Wie? Kannst Du ein Beispiel geben?
10. Senin eklemek istediğin bir şey var mı?
10. Gibt es etwas, was du hinzufügen möchtest?
- Teşekkür ederim. (Danke.)

Alle Interviews wurden auf dem Computer gespeichert und später transkribiert, um im weiteren Einsicht in den Gesprächsprozess zu erhalten. Alle Teilnehmer wurden angerufen, um die Interviewtermine zu vereinbaren. Alle Gespräche fanden im Büro der Autorin statt und dauerten bis zu 10 Minuten pro Person.

Die Interviews wurden in türkischer Sprache durchgeführt, da die Teilnehmer noch Anfänger im Hinblick auf die deutsche Sprache sind und damit die Fragen auch wirklich richtig beantwortet werden konnten. Die Ortsauswahl und die Sprache entspricht den Kriterien der qualitativen Interviews nach Lamnek (1995), wobei die

Umgebung der Einbettung in die Lebenswelt der Teilnehmer entspricht. Dadurch wurde eine freundschaftlich-vertraute Gesprächsatmosphäre geschaffen.

Mit den Interviews wurde nach der Durchführung der 12-wöchigen Unterrichtsphase begonnen, wobei die Forschungsfragen dieser Studie berücksichtigt worden sind. Die Teilnehmer wurden nach Hörverstehensproblemen, ihren positiven bzw. negativen Erfahrungen im Umgang mit den Hörverstehensstrategien und Aufgaben und zu ihren Schwierigkeiten beim Hörverstehen befragt.

Zu Beginn des Gesprächs wurden Fragen zum persönlichen Hintergrund und zur Dauer des Deutschlernens gestellt. Danach wurden die Teilnehmer zu ihren Gefühlen im Unterricht insbesondere bei Hörübungen befragt. Des Weiteren gab es Fragen zu Hörverstehensproblemen sowie zum Einsatz von Hörstrategien und dazu, welche positiven bzw. negativen Erfahrungen sie dabei gemacht hatten. Wie sie sich im Unterricht und außerhalb des Unterrichts fühlten, als sie ihre Hör-Tagebücher hielten, war eine weitere Frage, die beantwortet werden sollte.

Didaktische Fragen wie „Welche Strategien sind Dir nicht gelungen? Wie erfolgte die Durchführung der Höraufgaben?“ waren weitere Fragen, die beantwortet werden sollten.

Fragen zur Motivation, wie die Strategien das Hörverstehen beeinflusst haben und wie sie beim weiteren Lernen eingesetzt werden, waren die letzten Fragen des Interviews.

6.5. Ergebnisse der qualitativen Interviews

Die Erhebung der Ergebnisse der Studenteninterviews erfolgte nach den Interviewtreffen. Die Studenten wurden zuerst über Ziel, Sinn und Inhalt informiert. Die Motivation der Studenten für das Interview war sehr hoch. Die Rückmeldungen waren im Allgemeinen optimistisch und positiv. Die Studenten fühlten sich im Allgemeinen sehr ernst genommen. Die Interviewatmosphäre war kollegial-freundlich. Die qualitativen Interviews wurden transkribiert und tabellarisch dargestellt, damit ein Zusammenhang zu den Forschungsfragen hergestellt werden konnte. Die im Folgenden dargestellten Interviewergebnisse beziehen sich auf den Effekt der Strategievermittlung auf die Hörprobleme und die fördernde Wirkung der Strategien auf diese Probleme. Ziel war es, zu erfassen, welche Wirkungen oder

Veränderungen auf die Hörprobleme und Hörleistungen erzielt worden waren. Die Ergebnisse wurden tabellarisch dargestellt, damit eine übersichtliche Interpretation durchgeführt werden kann.

Es wurden insgesamt 24 Studenten befragt. Im Folgenden werden allgemeine Ergebnisse der Interviews tabellarisch dargestellt:

Tabelle 1: Demographische Informationen zu den Befragten

Befragte	Geschlecht	Vorherige Deutschkenntnisse (in Jahren)	Hörverstehen im Unterricht vor Dicle
St 1	W	1	Nein
St 2	W	0	Nein
St 3	W	0	Nein
St 4	W	2	Nein
St 5	W	0	Nein
St 6	W	0	Nein
St 7	M	0	Nein
St 8	W	0	Nein
St 9	W	4	Nur ein oder zwei Lieder
St 10	W	0	Nein
St 11	W	4	Nein
St 12	M	0	Nein
St 13	W	3	Nein
St 14	W	4	Nein
St 15	W	0	Nein
St 16	W	0	Nein
St 17	W	0	Nein
St 18	W	2	Wenige Male
St 19	W	0	Nein
St 20	M	0	Nein
St 21	M	2	Nein
St 22	M	0	Nein
St 23	W	0	Nein
St 24	W	4	Ein paar Mal

Die Tabelle 1 zeigt die demographischen Angaben der Studenten hinsichtlich des Geschlechts, vorherigen Deutschkenntnissen und ob sie vor Aufnahme an der Dicle-Universität bereits Hörübungen gemacht haben. Die Tabelle zeigt, dass die große Mehrheit der Studenten zum ersten Mal mit der deutschen Sprache und mit dem Hörverstehen im Deutschunterricht konfrontiert ist. 15 der TeilnehmerInnen begegneten zum ersten Mal in ihrem Leben Deutsch als Fremdsprache. Es handelt

sich um Studenten, die ohne vorherige Deutschkenntnisse an die Dicle Universität angenommen wurden. Die meisten Teilnehmer haben zum ersten Mal an einem Hörunterricht teilgenommen.

Tabelle 2: Hörverstehensprobleme der Studenten

St 1	Aussprache
St 2	Aussprache und Dialekt
St 3	Aussprache
St 4	Dialekt und Hintergrundgeräusche
St 5	Hintergrundgeräusche Aussprache
St 6	Aussprache und Sprechgeschwindigkeit
St 7	Sprechgeschwindigkeit
St 8	Mangel an Wortschatz
St 9	Aussprache
St 10	Sprechgeschwindigkeit
St 11	Dialekt
St 12	Aussprache und Sprechgeschwindigkeit
St 13	Sprechgeschwindigkeit und Hintergrundgeräusche
St 14	Sprechgeschwindigkeit und Hintergrundgeräusche
St 15	Sprechgeschwindigkeit
St 16	Sprechgeschwindigkeit
St 17	Sprechgeschwindigkeit und Aussprache
St 18	Aussprache, Mangel an Wortschatz
St 19	Sprechgeschwindigkeit und Aussprache
St 20	Mangel an Wortschatz
St 21	Sprechgeschwindigkeit
St 22	Sprechgeschwindigkeit, Keine visuelle Hilfe
St 23	Aussprache
St 24	Dialekt, Mangel an Wortschatz

Hörverstehensprobleme im Hörunterricht: In Bezug auf Hörprobleme im Hörunterricht wurden von den Studenten der Reihe nach 5 häufige Gründe genannt:

Sprechgeschwindigkeit, Aussprache, Dialekt, Mangel am Wortschatz und Hintergrundgeräusche. Die Studenten wurden stark von der Sprechgeschwindigkeit und Aussprache der Personen im Hörtext beeinflusst. In den Interviews hat sich herausgestellt, dass sich die mangelnden sprachlichen Vorkenntnisse, der Mangel an Wortschatz und das lückenhafte Verstehen der Hörtexte als problematisch erweisen.

Die Teilnehmer wurden gefragt, ob die Vermittlung von Strategien zu einer Verbesserung bei ihrer Hörfertigkeit geführt hat. Die folgende Tabelle stellt die Aussagen über den Effekt dar, den die Studenten der Strategievermittlung zuschreiben. Im Allgemeinen wird ersichtlich, dass die Strategievermittlung die Hörfertigkeit verbessert hat.

Tabelle 3: Studentenmeinungen zur Frage “Haben kognitive, metakognitive und sozial-affektive Hörstrategien die Fertigkeit Hören verbessert“?

St 1	Ja, sehr. Meine Aussprache war ziemlich schlecht, mit der Zeit haben sich meine kognitiven Fähigkeiten verbessert. Ich kann verstehen, ohne zu übersetzen.
St 2	Ich denke, dass ich mich verbessert habe. Ich kann jetzt die kognitiven Strategien beim Hören einsetzen. Die Metakognitiven auch. Ich habe keine großen Probleme mehr.
St 3	Ich kann besser verstehen, was ich gehört habe.
St 4	Ja natürlich. Ich höre viel Musik. Mit den Strategien kann ich jetzt verstehen, was dort gesagt wird. Ich habe mich kognitiv verbessert.
St 5	Vorher versuchte ich, alles auf einmal zu verstehen und verpasste vieles. Mithilfe der Strategien kann ich jetzt besser folgen. Ich mache mir Notizen, ich kann besser Vermutungen ausstellen...
St 6	Mithilfe der Strategien habe ich gelernt, alles der Reihe nach zu hören und somit kann ich besser Folgerungen machen, ich verstehe die Wörter besser.
St 7	Natürlich. Ich verstehe die Aussprache besser. Ich verstehe meistens, was ich höre.
St 8	Ich verstehe besser als vorher. Ich habe mich kognitiv verbessert.
St 9	Meiner Meinung nach habe ich mich sehr verbessert. Ich höre jetzt bewusst und weiß, worauf ich aufpassen muss beim Hören. Ich verstehe viel besser.
St 10	Sehr. Ich kann die Wörter jetzt verstehen und aufschreiben.
St 11	Das Hören hat sich etwas verbessert. Ich höre bewusster. Ich weiß, was ich höre und an was ich denken muss.
St 12	Das Hören hat sich sehr verbessert. Ich verstehe die Aussprache, ich kann mich motivieren beim Hören.

St 13	Es hat sich verbessert. Ich kann jetzt fast alles verstehen, was ich höre.
St 14	Ich verstand vorher sehr wenig, jetzt verstehe ich mehr. Ich kann beim Hören besser Notizen machen.
St 15	Ich weiß jetzt, wie ich besser verstehen kann, welche Strategien ich einsetzen muss zum verstehen.
St 16	Ich kann jetzt beim Hören kognitiv beschreiben, was ich höre. Ich kann alles visualisieren...
St 17	Ich kann die Sätze im Kopf besser aufstellen. Die Strategien Detailverstehen, Wiederholen, Übersetzen... Alle kann ich beim Hören gut einsetzen.
St 18	Es hat mich positiv beeinflusst.. Das Vermuten hat mir sehr geholfen. Und das geistige Visualisieren im Kopf...
St 19	Ich kann die Wörter besser verstehen, ich denke die Strategien haben meine Fähigkeiten verbessert.
St 20	Ja, Detailverstehen und die Schlüsselwörter.. Ich kann besser verstehen. Es ist besser, das Gehörte mit direkter Motivation zu hören. Ich verstehe die Situation schneller.
St 21	Ich kann jetzt besser Rückschlüsse ziehen, Verbindungen herstellen.
St 22	Ich kann jetzt besser vorausahnen, was im Gespräch vorkommen wird. Die Vorhersage also.
St 23	Ich habe mich verbessert. Ich verstehe die Wörter, ich kann vorhersagen, was passieren wird, jetzt verstehe ich viel besser.
St 24	Die Top-down Strategien, die metakognitiven, alle. Ich versuche alle Strategien einzusetzen. Ich verstehe jetzt viel besser, was beim Hören vorgeht.

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Studentenmeinungen darüber, wie die kognitiven, metakognitiven und sozial-affektiven Hörstrategien ihre Fertigkeit Hören verbessert haben. Wie erwartet, belegen die Aussagen der Studenten eine Leistungsentwicklung. Im Laufe der Durchführung berichteten die Studenten, dass sie sich gegenüber Hörübungen bewusster verhalten haben. Zum größten Teil wurden kognitive Strategien genannt, doch die metakognitiven und sozial-affektiven Strategien wurden auch genannt; meist zwar nicht namentlich, aber sie wurden umschrieben. Einige Studenten gaben direkt an, auch metakognitiv oder sozial-affektiv zu handeln. Sie können metakognitiv handeln, indem sie ihren Hörprozess planen, in die Reihe bringen und sich selbst motivieren. Zur Veranschaulichung sollen hier die wichtigen Äußerungen dargestellt werden:

Student 2: Ich denke, dass ich mich verbessert habe. Ich kann jetzt die kognitiven Strategien beim Hören einsetzen. Die Metakognitiven auch. Ich habe keine großen Probleme mehr.

Student 6: Mit den Strategien habe ich gelernt, alles der Reihe nach zu hören und somit kann ich besser Folgerungen machen, ich verstehe die Wörter besser.

Student 9: Meiner Meinung nach habe ich mich sehr verbessert. Ich höre jetzt bewusst und weiß, worauf ich aufpassen muss beim Hören. Ich verstehe viel besser.

Student 11: Es hat sich etwas verbessert. Ich höre mit Bewusstsein. Ich weiß, was ich höre und wie ich denken muss.

Student 12: Es hat sich sehr verbessert. Ich verstehe die Aussprache, ich kann mich motivieren beim Hören.

Somit hat sich durch die Strategienvermittlung ein bedeutsam hohes Effekt ergeben, der auch aus dem Leistungsvorsprung im Hörtest entnommen werden kann. Ergebnissen zufolge fällt den Studenten in der Experimentgruppe das Hören leichter; sie bemühen sich viel mehr darum, ihr Hörprozess bewusster zu gestalten. Die obigen Aussagen in Tabelle 3 unterstützen die Beobachtung, dass sich eine strategische Haltung gegenüber Höraufgaben entwickelt hat und dass eine positive Veränderung zustande gekommen ist.

Die nächste Tabelle zeigt die Strategien, die von den Studenten am Meisten eingesetzt wurden. Man kann sich so eine Vorstellung daran machen, welche Strategien die Studenten einsetzten, um ihr Hörverhalten zu steuern. Es soll berücksichtigt werden, dass das eigene Handeln der Studenten für diese Studie von Bedeutung ist und dass sie nur dadurch ein nachhaltiges Hörverhalten hervorbringen können.

Tabelle 4: Welche Strategien wurden am meisten eingesetzt?

St 1	Notizen machen, geistige Vorstellung, Erwartungen
St 2	Notizen machen, Schlüsselwörter, Stimmen und Geräusche interpretieren.
St 3	Kognitive Strategien wie Zusammenfassen, Interpretieren, Notizen machen, Vorwissen aktivieren.
St 4	Schlüsselwörter, Bottom-up
St 5	Erwartungen, Notizen machen, Übersetzung und Bottom-up

St 6	Vorhersage, Vorwissen aktivieren, Notizen machen, Geräusche und Stimmen interpretieren.
St 7	Schlüsselwörter, Übersetzung, Notizen machen, Detailverstehen, Bottom-up, Planen, Überwachen
St 8	Keine Aussage
St 9	Wiederholen, Übersetzen, Notizen machen,
St 10	Wiederholen, bekannte Wörter aufschreiben, Notizen machen,
St 11	Top-down, kognitive Strategien, Planen
St 12	Hörinteresse wecken, motivierte Aufmerksamkeit, Wiederholen, Schlüsselwörter, Erwartungen, Vorhersagen, Hintergrundgeräusche und Stimmen interpretieren, im Kontext hören, Vorwissen aktivieren...
St 13	Wiederholen, Schlüsselwörter, Vorhersagen
St 14	Wiederholen, Schlüsselwörter, Übersetzen, Vorhersagen,
St 15	Top-down, Geräusche und Stimmen interpretieren,
St 16	Geistige Vorstellungen, Erwartungen, Interpretation
St 17	Detailverstehen, Wiederholen, Übersetzen,
St 18	Vorhersagen, Geräusche und Stimmen interpretieren
St 19	Notizen machen, Vorhersagen
St 20	Schlüsselwörter, Notizen machen, Detailverstehen, Hörinteresse, Detailverstehen,
St 21	Vorhersagen, W-Fragen, Geräusche und Stimmen interpretieren
St 22	Vorhersagen, Geräusche und Stimmen interpretieren
St 23	Top-down, Vorhersagen, Erwartungen, Geräusche und Stimmen interpretieren
St 24	Top-down, Erwartungen, Vorhersagen, Vorwissen aktivieren,

Die nächste Tabelle gibt eine Übersicht über die Studentenmeinungen über die Motivation im Unterricht. Die Aussagen der Studenten zeigen, dass die Strategienvermittlung auch ein positives Effekt auf ihre Motivation im Unterricht gemacht hat.

Tabelle 5: Studentenmeinungen über die Motivation im Unterricht:

St 1	Der Unterricht hat mir Freude bereitet, zuerst hatte ich Angst, nichts zu verstehen, doch durch die Strategien habe ich mich an das Hören gewöhnt.
St 2	Zuerst fühlte ich mich sehr unsicher im Unterricht. Ich hatte Angst, am Unterricht teilzunehmen, weil es falsch sein könnte, was ich sagen werde. Doch ich gewann an Selbstvertrauen in Ihrem Unterricht. Die ganze Klasse hat teilgenommen, niemand hat gelacht, wenn etwas falsch war.
St 3	Ich fühle mich sehr motiviert.
St 4	Zuerst fühlte ich mich schlecht, weil ich nichts verstanden habe. Doch die Strategien haben mir geholfen. Mit Ihnen im Unterricht haben wir gelernt, wie man das Gehirn richtig einsetzt, wie man Brainstorming macht.
St 5	Ich habe gesehen, dass Sie mich im Unterricht wichtig genommen haben, das hat mich sehr motiviert. Deswegen war dieser Unterricht sehr wichtig für mich.
St 6	Ich fühlte mich sehr speziell in Ihrem Unterricht. Als ob ich was ganz Besonderes mache, das andere nicht im Unterricht machen. Ich fühlte mich sehr speziell.
St 7	Ich fühlte, dass der Unterricht sehr ergiebig für mich war.
St 8	Zuerst fühlte ich mich sehr schlecht, weil ich nicht verstanden habe. Doch später wurde es besser und ich fühlte mich glücklich.
St 9	Ich motiviere mich immer zum Unterricht. Ich will es schaffen.
St 10	Wir strengen uns sehr an.
St 11	Ich denke, dass ich aufpassen muss, damit ich nichts verpasse. Ich fühle keinen Stress.
St 12	Ich finde das Hören macht Spaß. Ich mag es, etwas zu hören. Mit einer Lehrerin im Unterricht, die hilft, ist es viel besser und spezieller, etwas zu machen, was man allein nicht versteht.
St 13	Ich bin aufgeregt, und muss mich vorher motivieren, dass wir

	heute Hörunterricht haben. Der Tag fängt damit an.
St 14	Ich fühle mich normal.
St 15	Ich bin am meisten von Ihrem Unterricht begeistert. Am meisten gefällt es mir in Ihrem Unterricht. Es gibt gute Aktivitäten, wir lernen immer etwas Neues. Ihr Unterricht ist anders.
St 16	Ich bin glücklich und freue mich auf die Höraktivitäten. Vorher hatten wir so etwas nicht, ich freue mich sehr darauf.
St 17	Ich freue mich auf Ihren Unterricht und bin sehr aufgeregt. Es hat mir gefallen, Aktivitäten zu machen.
St 18	Zuerst habe ich nichts verstanden. Doch später hat es mir gefallen, es war gut.
St 19	Ich war ein bisschen gestresst am Anfang, dass ich es nicht schaffen werde. Doch später war es besser. Doch ich war immer ein wenig schüchtern.
St 20	Ich fühlte mich gelassen.
St 21	Am Anfang war ich ein bisschen unruhig, weil ich nichts verstanden habe, später war es besser.
St 22	Keine Aussage
St 23	Zuerst habe ich nichts verstanden. Nach den Strategien war es besser.
St 24	Ich hatte Angst, nichts zu verstehen, doch jetzt versuche ich, mehr zu verstehen.

7. ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Studie wurde der Effekt von Vermittlung von Hörstrategien auf die Leistungsentwicklung, sowie auf Hörprobleme und auf die Motivation der Studenten in der Vorbereitungsklasse der Dicle Universität untersucht. Ziel war es, einen Unterricht durchzuführen, der die kognitiven, metakognitiven und sozial-affektiven Hörstrategien von Deutschlernern fördert und die Studenten in die Lage versetzt, ihre Hörfertigkeitskompetenz zu verbessern. Hinsichtlich der Untersuchungsmethodik sind nicht nur quantitative sondern auch qualitative Daten erhoben worden, wobei qualitative Daten (Tagebücher, Interviews) weitere Informationen über die Empfindungen der Lernenden geliefert haben.

Im ersten Teil wurden theoretische Grundlagen des Hörverstehens erforscht und zusammengestellt. Der zweite Teil ist der empirischen Forschung und der Darstellung der einzelnen Ergebnisse von quantitativen und qualitativen Messungen gewidmet. In der Studie wurden neben quantitativen Forschungsmethoden auch qualitative Methoden eingesetzt. Es wurde ein eigener Test für Hörverstehens-Probleme entwickelt und ein vorher von Oxford eingesetzter Test übersetzt und in der Durchführung eingesetzt. Daneben wurden zwei Hör-Tests vom Goetheinstitut durchgeführt, um die Leistungsunterschiede beider Gruppen festzustellen. Die qualitativen Methoden waren zum einen Hörstagebücher, zum anderen Studenteninterviews.

Den aufwendigsten Teil dieser Studie bildete die 12-wöchige Unterrichtsdurchführung, in der kognitive, metakognitive und sozial-affektive Hörstrategien unterrichtet wurden, durch die die Leistungsergebnisse und die Lernmotivation der Studenten überprüft und zielgerecht verbessert wurden. Unsere Durchführung zeigte, dass eine gezielte Vermittlung von Hörstrategien mit DaF-Anfängern eine positive Auswirkung auf deren Lernverhalten und auf ihre Motivation hatte. Anhand der Beobachtungen und Ergebnisse der vorliegenden Studie kann behauptet werden, die Studenten, die eine Vermittlung von Hörstrategien erhielten, über bessere Leistungsergebnisse und eine höhere Motivation verfügen als die Studenten, die im klassischen Sinne unterrichtet wurden. Hörstrategien zählen zu dem wichtigsten Teil der Durchführung, denn dabei wurden die Studenten sich ihrer vorhandenen Kenntnisse bewusst gemacht. Dadurch war es möglich, dass sich die Lerner ihrer Lernprozesse bewusst werden konnten und ihren Lernprozess selbständig gestalten konnten.

Bezüglich der Hör-Tests wiesen die Studenten in der Experimentgruppe schon im Umfang von 12 Wochen bessere Leistungsergebnisse gegenüber der Kontrollgruppe auf. Des Weiteren zeigte sich die Experimentgruppe viel motivierter als die Kontrollgruppe. Dass die Experimentgruppe einen besseren Leistungsvorsprung gezeigt hat, lässt sich durch die hohe Motivation aufgrund der Strategien-Vermittlung erklären. Bereits im Rahmen vorheriger Studien über Strategien-Vermittlung wurde dargelegt, dass Strategien motivationsfördernde Wirkungen haben.

Der große Leistungsvorsprung im Nachtest der Hör-Tests in der Experimentgruppe geht auf die intensiver gestalteten Lernvoraussetzungen im Unterricht zurück, wobei authentische Lernmaterialien und Hör-Texte für den Unterricht vorbereitet wurden, um die Studenten besser motivieren zu können. Daneben haben sich vor allem die kognitiven, zum Teil auch die metakognitiven und sozial-affektiven Strategien verbessert. Diese beiden Hauptaspekte stehen in Zusammenhang mit der positiven Leistung der Studenten in der Experimentgruppe. Es wurde eine höhere Motivation und bessere Aktivitäts- und Leistungsbereitschaft bei den Teilnehmern konstatiert, weil in der Experimentgruppe zielorientiert gearbeitet und eine geplante Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt wurde.

Die Ergebnisse nach der Durchführung stellen also im Vergleich zur Anfangssituation eine Verbesserung dar, die in folgenden Punkten festgehalten werden sollen:

- Die Studenten in der Experimentgruppe zeigten mehr Ehrgeiz und Initiative im Unterricht und steigerten ihre eigenen Lernleistungen im Unterricht.
- Die Hör-Tagebücher haben die Motivation und die Selbstlernbereitschaft der Studenten erhöht.
- Die Erwartungen und die Motivation der Studenten haben sich gesteigert, sie wollen auch zukünftig die Strategien in ihrem Schulleben und danach.
- Die erhöhte Motivation der Studenten hat einen großen Einfluss auf den Erfolg im Unterricht.

8. SCHLUSSFOLGERUNG UND EMPFEHLUNGEN

Ziel war es, gemäß der Forschungsliteratur dieser Studie ein Unterrichtsplan für den Hörunterricht zu entwerfen, in dem die Strategienvermittlung eingebettet ist. Die Strategienvermittlung sollte nicht lehrbuchorientiert und vorgeschrieben sein, sondern stets auf die Selbstüberwachung und Selbstbeobachtung sowie eine selbstständige Planung der Studenten in der Vorbereitungsklasse der Dicle Universität angewiesen sein. Alle Lernphasen im Unterrichtsplan wurden mit kognitiven, metakognitiven und sozial-affektiven Hilfestellungen bzw. Strategien unterstützt und folgten dem Ziel dieser Studie: Verbesserung der Hörverstehensprobleme und Förderung der Hörverstehens-kompetenz der DaF-Studenten in der Vorbereitungsklasse durch strategische Lernhilfen. Im Folgenden

wird der Gewinn dieser Studie dargelegt und Empfehlungen zur Gestaltung eines mit Hörstrategien und Lernhilfen unterstützen Hörunterrichts gemacht.

8.1. Theoretischer Gewinn

1. Aus pädagogischer Sicht: Die Strategien schaffen wichtige Voraussetzungen, um den eigenen Lernerfolg zu gestalten und die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen kennenzulernen. Die Lerner kommen in Kontakt mit ihrer Lernumwelt und können ihre Lernumgebung gezielt gestalten und mögliche Angebote auswählen. Sie gewinnen an Selbstbewusstsein, welches wiederum zu einem verbesserten sozialen Unterrichtsklima führt, in dem die Lerner ihr Wissen frei austauschen können und ihre Fähigkeiten erweitern können.

2. Aus metakognitiver Sicht: Die Lerner können ihre Aktivitäten selbstständig planen, organisieren und durchführen. Sie können ihren Erfolg evaluieren und wenn nötig, durch geeignete Veränderungen verbessern. Nach Spinner gehört die Vermittlung von metakognitiven Strategien zum Strukturieren des Denkens und zum Erschliessen der Wirklichkeit (vgl. Spinner 2001, S. 24). Die Lerner können nach dieser Studie ihr Wissen, das sie selbst entdeckt und erworben haben, beständig nachfragend evaluieren und auswerten. Die Selbstständigkeit der Lerner fördert ihre Leistungen in positiver Weise. Durch den Einsatz von Hör-Tagebüchern gewinnen sie an Reflexionsfähigkeit, weil sie sich ständig beim Arbeiten mit Hörtexten beobachten müssen.

3. Umgang mit Problemen beim Hörverstehen: Die Lerner können, wenn auch nicht sehr professionell, eigene Maßnahmen ergreifen und eigene Strategien entwickeln, wenn sie Probleme beim Verstehen eines Hörtextes haben. Die Hör-Tagebücher der Studenten zeigen, dass sie versucht haben, alle Aktivitäten zu Ende zu führen; sie haben nicht aufgegeben. Sie haben versucht, selbstständig weitere Informationen herauszufinden oder unbekannte Wörter nachzuschlagen. Den Interviews kann man entnehmen, dass sie bei der Durchführung versucht haben, die Strategien zielgerecht einzusetzen und dass sie bei Bedarf auch ihre Mitschüler gefragt haben.

4. Motivation: Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die Studenten eine sehr hohe Motivation gegenüber dem Hörverstehen entwickelten. Viele Studenten betonten in den Interviews, dass die Vermittlung von Strategien einen positiven Effekt auf ihre Motivation hatte. Sie äusserten, dass das Unterrichtsklima zu einer

Motivationssteigerung geführt hat. Positive Erfahrungen zur Akzeptanz von möglichen Fehlern und eine ungestresste Lernumwelt in der Klasse waren weitere Punkte, die die Motivation der Studenten erhöht haben. Der Lernerfolg im Unterricht bereitete den Studenten Freude und steigerte ihr Selbstbewusstsein. Sie hatten Freiraum beim Umgang mit den Höraufgaben und konnten selber bestimmen, in welcher Weise und mit welchen Strategien sie lernen wollten.

8.2. Empfehlungen für die Praxis

Die Instruktion der Hörstrategien beim Hörverstehen ist sicherlich nur ein Teil zur Lösung der Verstehensprobleme bei Anfängern einer Fremdsprache; doch der Forschungsliteratur folgend kann dafür plädiert werden, dass es der schnellste Weg ist. Diese alternative Unterrichtsplanung ist ein Angebot für eine lernerzentrierte Planung des Hörunterrichts, damit die Lernerindividualität und die Selbstförderung der Studenten besser berücksichtigt werden kann. Durch die Strategievermittlung wurde den Studenten bewusst gemacht, dass die Hörstrategien der schnellere Weg zur Verbesserung ihrer Hörprobleme und ihrer Hörverstehenskompetenz ist. Während der Durchführung konnte beobachtet werden, dass die Hörstrategien den Studenten die Chance bieten, ihre eigenen Stärken und Schwächen beim Hören der Hörtexte zu erfassen und auftauchende Hörprobleme besser zu lösen.

Die Auswertung der Hörtests und die Ergebnisse der Fragebögen in dieser Studie ergeben, dass über den bisherigen Konzept im Hörunterricht eine neue Diskussion unter den türkischen Fremdsprachelehrern angeregt werden kann, um den Hörunterricht gezielter und geplanter zu gestalten. Das Verhältnis zwischen den Ergebnissen der jeweiligen Tests und Fragebögen verdeutlicht, dass die 12-wöchige Durchführung einen positiven Effekt bei den Studenten erzeugt hat. Die Studie hat im Allgemeinen dargelegt, dass die Vermittlung von Hörstrategien die Hörkompetenz der Studenten deutlich verbessert hat. Wie aus den Ergebnissen der Hörtests hervorgeht, haben Hörstrategien auch die Hörleistungen der Studenten erheblich erhöht. Daneben bestätigen die Ergebnisse der beiden Fragebögen, dass die Studenten sich den vermittelten Hörstrategien eigenständig bedienen und diese auch in selbständigen Hörübungen einsetzen können.

Aus den Studenteninterviews kommt hervor, dass die Strategievermittlung nicht nur die Hörverstehensprobleme oder die Hörkompetenz verbessert hat, sondern

auch ihre Motivation und ihre Haltung gegenüber den Hörunterricht auf positiver Weise beeinflusst hat.

Der Einsatz von dem Hör-Tagebuch hat den Studenten die Möglichkeit geboten, ihr eigenes Lernprozess zu kontrollieren und zu bewerten. Vor allem der Einsatz von Hörstrategien konnte mit Hilfe der Eintragungen der Studenten kontinuierlich beobachtet werden; die Studenten konnten auf diese Weise ihr eigenes Lernprozess planen, überwachen und evaluieren.

Die Studie kann natürlich in dieser kurzen Zeit nicht mit Gewissheit nachweisen, ob diese Ergebnisse und Befunde ein konkreter Resultat dieser Studie sind; doch es scheint gerechtfertigt, anzunehmen, dass die Strategievermittlung die Motivation und den Strategieneinsatz der Studenten sichtbar gefördert und verbessert hat. Auch die Lösung der Hörverstehensprobleme ist den Studenten im Laufe der Durchführung leichter gefallen. Der Ausgangspunkt dieser Studie war es, Anfängern des DaF-Studiums mit den Hörstrategien vertraut zu machen, damit sie autonom und selbstbewusst Hörverstehensprobleme lösen und ihr Hörverstehens-kompetenz selbständig fördern können. Wenn zu dieser Zielsetzung zurückgekehrt werden soll, kann die Schlussfolgerung gemacht werden, dass der Hörunterricht in der Vorbereitungs-klasse bei Anfängern des DaF-Studiums in der Türkei durch die Vermittlung von Hörstrategien nicht nur effizienter, sondern auch sinnvoll und praxisnah gestaltet werden kann. Der Einsatz vom Hör-Tagebuch scheint ebenfalls plausibel, da es die Motivation der Studenten erhöht, Selbstkontrolle bietet und wenn nötig, die Lösung bietet, bei Schwierigkeiten oder Misserfolg die eingesetzten Strategien zu verändern oder alternative Strategien anzupassen.

Die Forschungsliteratur dieser Studie legt dar, dass kognitive, metakognitive und sozial-affektive Lernstrategien im Hörunterricht grundlegend sind. Reduziert man diese Auffassung auf die Hörstrategien im Hörunterricht in dieser Studie, so kann eingeräumt werden, dass diese Strategien mit Verbindung des Hör-Tagebuchs einen positiven Einfluss auf den Hörprozess der Studenten gemacht hat und als Anregung für ein alternatives Konzept im Hörunterricht dienen kann. Es ist eine alternative Formulierung für die Unterrichtsvorbereitung von Fremdsprachelehrern, den Hörunterricht aus seinem klassischen Rahmen herauszuholen und eine Unterrichts-atmosphäre zu schaffen, in der die Lernenden zum autonomen Lernen

innerhalb und auch außerhalb der Klasse gefördert werden. Der Kontext des bisherigen Fremdsprachenunterrichts in der Vorbereitungsklasse wurde in dieser Studie dargestellt. Demnach ist das Bestreben dieser Studie damit begründet, die Hörverstehenskompetenz der türkischen DaF-Studenten in der Vorbereitungsklasse durch praxisnahe und strategische Lernhilfen im Hörunterricht qualitativer und effektiver zu gestalten. Die Definition des Unterrichtsplans und die Vermittlung der Hörstrategien dient an dieser Stelle das in dieser Studie festgelegte Anwendungskonzept in die Praxis umzusetzen. Es soll eine Anregung zur Planung und Materialerstellung für den Hör-Unterricht in türkischen Schulen (MEB) und in türkischen Vorbereitungsklassen an verschiedenen Universitäten der Türkei bieten und zu neuen Überlegungen sowie zur Planung von alternativen und lebensnahen Unterrichtsgestaltungen veranlassen. Es soll daneben dazu dienen, das klassische Rollenbild des Lehrers zu verändern und ihn als Wegweiser und Unterstützer im Unterricht von neuem zu bilden.

Aus den Darstellungen und Beobachtungen dieser Studie geht hervor, dass das Hörverstehen komplex und herausfordernd ist und zum Teil ein individueller, strategischer Prozess ist. Der Lehrende muss die Lernende zielorientiert durch diesen Prozess leiten können. Nach Untersuchungen von Can/ Can (2014) scheinen sich türkische Fremdsprachenlehrer zum größten Teil noch nicht mit neuen Entwicklungen auf diesem Gebiet erweitert zu haben; sie lehren immer noch mit alten, behavioristischen Methoden.

Die Sprachlehrforschung in der Türkei wirkt nur sehr bescheiden als Anregung für neue Entwicklungen. Es ist eine wichtige Aufgabe der Sprachlehrforschung, die bestehende türkische Fremdsprachendidaktik mit Neuentwicklungen zu verbessern und ihre Praxis auf die aktuelle Ebene der Sprachlehrforschung zu bringen. Diese Studie will im Bereich Hörverstehen den Anstoß dazu geben, ein Bewußtsein für neue Entwicklungen auf dem Gebiet „Hörverstehen für Neuanfänger in der Vorbereitungsklasse DaF“ herzustellen und verlangt, sowohl auf akademischer Ebene an Universitäten als auch von Lernenden in der Praxis der MEB (Türkisches Erziehungsministerium), ihre Perspektiven und Handlungen zum Thema Hörverstehen noch einmal zu reflektieren und sich mit den Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik ein neues Blickfeld zu schaffen.

Lehrende, die bislang nur als „Vermittler von Sprachwissen“ fungierten, haben den Bedürfnissen der neuen Generation nicht sehr viel zu bieten, denn sie sind heute mit autonomen, selbstständigen und unabhängigen sowie emanzipierten Lernern konfrontiert und müssen in der Lage sein, diese Lerner zielgerecht orientieren zu können.

In der Lehrerfortbildung sollen demnach Veranstaltungen für die Planung bzw. Gestaltung von alternativen Lehr- und Lernformen durchgeführt werden, wobei auf eine gezielte didaktische und methodische Fortbildung der Lehrenden oder der zukünftigen Lehrer, also Studenten, fokussiert werden soll. Es sollen die neuen Entwicklungen in diese Veranstaltungen miteinbezogen werden. Im Fall dieser Studie ist beim Hörverstehen der Ziel, den Lehr- und Lernprozess als Lehrender systematisch zu planen, zu untersuchen und die eigene Praxis auf diesem Gebiet zu aktualisieren.

9. FAZIT

Das Hörverstehen ist eine aktive Fertigkeit, die den Einsatz von gezielten Hörstrategien erfordert. Der Hörer muss beim Hören eines Textes mitdenken, nachvollziehen und Vermutungen über den Vorgang im Text aufstellen. Daneben muss er sein Hörziel richtig planen, durchführen und beobachten sowie auch evaluieren.

Abschliessend soll nochmals das Augenmerk dieser Studie wiederholt werden: Kann die Strategievermittlung allein eine Alternative im Hörunterricht sein, die den Hörverstehensprozess unterstützt? Natürlich wird diese Frage nicht sofort mit einem „Ja“ beantwortet werden. Doch in dieser Untersuchung kam heraus, dass die Strategievermittlung zumindest eine wichtige Stütze im Hörunterricht sein kann. Dazu muss aber vorerst der Lehrer diese Strategien effektiv einsetzen können, um sie dann den Lernern beibringen zu können. Damit dieses Ziel erreicht werden kann, ist eine entsprechende Lehreraus- und fortbildung notwendig.

Die Studenteninterviews gaben der Autorin den Impuls für weitere wissenschaftliche Arbeiten auf diesem Gebiet, denn fast alle Studenten in der Experimentgruppe erklärten, dass sie mehr Motivation zum Deutschlernen gewonnen

hatten. Die Studie hat zwei wichtige Schwerpunkte gezeigt, die man im Unterricht beachten sollte: Hörstrategien und die richtige Motivation.

Bezogen auf die Feststellungen von Karakaya (2013), dass türkische Studenten aus schulpolitischen Gründen eine geringe und unzureichende, meist negative Motivation gegenüber der Fremdsprache aufzeigen, kann gesagt werden, dass diese Studie repräsentative Ergebnisse hinsichtlich der Motivation und Leistungssteigerung erlangt hat. Es ist dringend nötig, diese Ergebnisse landesweit zu vermitteln, damit Lehrende den Hör-Unterricht in einem neuen Kontext durchführen können. Diese Studie kann einen Anstoß für eine stärkere Orientierung auf die Motivation der Deutschlerner in Schulen und an Universitäten liefern.

Für die Autorin war es wichtig, eine erhöhte Motivation und eine Steigerung der Hörleistungen von Neuanfängern in der Vorbereitungsstufe zu erlangen, was in dieser Studie gelungen zu sein scheint. Die Studenten in der Experimentgruppe beobachteten während und nach der Durchführung einen hohen Leistungszuwachs und erkannten ihre eigene Kompetenz und ihre Fähigkeiten; sie können sich selbst besser einschätzen und werden sich im weiteren Studium und im späteren Berufsleben kompetenter und selbstsicherer fühlen.

Am Ende dieser Studie bleibt die Hoffnung, dass diese Durchführung ein kleiner Beitrag zum Bereich Hörverstehen ist und dass sie die Diskussion über Strategienvermittlung in der Türkei und an türkischen Instituten bereichern kann. Es wurde mit dem Ziel gearbeitet, der Schülermotivation eine höhere Beachtung zu schenken. Gehofft wird, dass die Studie einen Anstoß für weitere Forschungen im Bereich Hörverstehen gibt. Vor allem in der Lehrerbildung sollte die Wichtigkeit von Motivation und die Strategienvermittlung den Studenten vertraut gemacht werden, denn Studenten mit hoher Motivation werden auch Schüler mit hoher Motivation ausbilden. Es ist von immenser Bedeutung, dass Studierende vor Beginn ihrer beruflichen Laufbahn bereits etwas Unterrichtserfahrung im Bereich der Motivation und der Lern- bzw. Hörstrategien mitbringen, damit sie in der Lage sind, die Kompetenz und die Fähigkeiten ihrer Schüler zu fördern. Doch es gilt hier die Voraussetzung, dass der Lehrende selbst in der Lage sein muss, die Motivation und die Hörstrategien bewusst einzusetzen.

10. LITERATURVERZEICHNIS

Adamczak- Krystofowicz Sylwia; "Hören und Hörverstehen": *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.) Hannover: Friedrich Verlag, 2010, Ss.79-83

Anderson, Anne und Lynch, Tony; *Listening*, Oxford: University Press, 1995.

Baker, Linda, & Brown, Al; "Metacognitive skills and reading", P. David (Ed.), *Handbook of reading research*, New York: Longman, 1984, ss. 353-394.

Brown, Gillian; *Listening to spoken English*, London: Longman, 1993.

Brown, H. Douglas; *Teaching by principles, An interactive approach to language pedagogy*, New York: Addison Wesley Longman, 2001.

Brunstein, Joachim C. (Hrsg.); *Intervention bei Lernstörungen, Förderung, Training und Therapie in der Praxis*, Göttingen: Hogrefe, 2014, S. 349-359

Can, Ertuğ ve Can, Canan; *Türkiye 'de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 2, 2014, ss.43-63.

Dahlhaus, Barbara; *Fertigkeit Hören*, (Fernstudieneinheit 5), Berlin, München (u.a.): Langenscheidt, 1994.

Diekmann, Andreas; *Empirische Sozialforschung, Grundlagen, Methoden, Anwendung*, 9. Aufl., Hamburg: Reinbek, 2002.

Doff, Sabine und Klippel, Friederike; *Englisch Didaktik*, Berlin: Cornelsen Verlag, 2007.

Edmondson Willis und House, Juliane; *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen, Basel: Francke, 2000.

Pan, Christoph; *Euromosaic, Eurobarometer Eurostat*, Die Volksgruppen in Europa, Ein Handbuch, 2006.

Froschauer, Ulrike und Lueger, Manfred; *Das qualitative Interview, Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*, Wien: Facultas, 2003.

Gardner, Robert. C. und Macintyre, Peter. D; *A student's contributions to second language learning, Part I: Cognitive variables*, Language Teaching, 22, 1992, ss. 211-220.

Gehring, Wolfgang; *Englische Fachdidaktik: Theorien, Praxis, Forschendes Lernen. 3.Auflage. Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik 20*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen; *Lernen, lehren, beurteilen*, Berlin, München: Langenscheidt-Verlag, 2011.

Goh, Christine. C.M; *A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems*, In: System 28, 2000, S.55-75.

Graham, Suzanne, Santos, Denise und Vanderplank, Robert. *Listening comprehension and strategy use: A longitudinal exploration*, System 36, 2008, ss.52–68.

Grotjahn, Rüdiger; *Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben: Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TESTDAF*. In: Bolton, S. (Hrsg.): TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests, Beiträge aus einem Expertenseminar, München: Goethe-Institut, 2000, S. 7-56.

—; *Testen und Bewerten des Hörverstehens*, In: Ó Dúill Micheál/ Zahn Rosemary/ Höppner Kristina (Hrsg.): Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss. Bochum: AKS-Verlag. 2005, S. 115-144.

Hasselhorn, Marcus; *Metakognition und Lernen*, In: Nold, G. (Hg.): Lernbedingungen und Lernstrategien, Tübingen, 1992, S. 35-63.

Hattie, John. A. C.; *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible learning*, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013, S.224.

Helmke, Andreas; *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze: Klett Kallmeyer, 2007.

Heringer, Hans Jürgen; *Textverständlichkeit, Leitsätze & Leitfragen*, In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 1984, S.5-70.

IŞIK, Ali; *Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?* Journal of Language and Linguistic Studies Vol.4, No.2, 2008.

Karakaya, Zeki; *Videoaufzeichnung für den Programm: 1000 kişiye sorduk*, TRT Haber. 20.Teil (am 17.08.2013).

Klauer, Karl Josef; *Teaching for learning-to-learn: A critical appraisal with some proposals*. *Instructional Science*,17,1988, 351-367.

Klingmair, Anita; *Zur Rolle des Hörens im Deutsch als Zweitspracheunterricht*, Diplomarbeit, Wien: Universität Wien, 2008.

König, Rene (hrsg.); *Das Interview Formen, Technik. Auswertung*, Praktische Sozialforschung I, Köln- Berlin: Kiepenheuer & Witsch, 1969.

Krashen, Stephen,D; *The input Hypothesis: Issue and Implication*,. London: Longman,1985.

Lamnek, Siegfried; *Qualitative Sozialforschung*. Band 1, Methodologie; Band 2, Methoden und Techniken, 3., korrigierte Auflage. Weinheim: Psychologie Verlagsunion, 1995.

Mendelsohn, David; *Applying learning strategies in the second/ foreign language listening comprehension lesson*, In D. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening*, San Diego: Dominie Press, 1995, S.132-150.

Neuner, Gerhard und Hunfeld, Hans; *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*, Berlin: Langenscheidt, 1993.

—; *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts- Eine Einführung*, Berlin, München, Wien; Langenscheidt, 2003.

O'Malley, J. Michael., Chamot, Anna. Uhl., und Walker, Carol; *Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition*, In: *Applied Linguistics*, 10 (4), 1989, S. 418-437.

—; *Some applications of cognitive theory to second language acquisition*, *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 1987, S. 287-306.

Ortner, Brigitte; *Alternative Methoden*. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.)(2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5., gegenüber der vierten unveränderte Auflage, Francke Verlag, Tübingen und Basel, 2007, S. 234-238.

Palincsar, Annemarie S. und Brown, Ann L; *Teaching and Practising Thinking Skills To Promote Comprehension in the Context of Group Problem Solving*, In: *RASE-Remedial and Special Edition* 1988, Vol. 9.

Paschke, Peter; *Fremdsprachliches Hörverstehen, Grundlagen, Lernziele und Probleme der Leistungsmessung*, M.A.- Thesis, Dublin, 2000.

Peterson, Pat W.,; *A synthesis of methods for interactive listening*, In: M. Celce-Murcia, (Ed), *Teaching English as a second or foreign language*, New York: Newbury House, 1991, S.106-122.

Riemer, Claudia; *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirkung ausgewählter Einflussfaktoren*, Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 1997.

Rost, Michael; *Introducing listening*, London: Penguin Books, 1994.

—; *Teaching and Researching: Listening*, London: Longman, 2002.

Rubin, Joan; *Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology*, In Wenden. L & Rubin, J. (Eds.), *Learner strategies in language learning* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987, ss. 15-30.

Schmidt, Richard; *The role of consciousness in second language learning*, *Applied Linguistics* 11(2), 1990, S.129–159.

Sachs, Lothar; *Angewandte Statistik. Anwendung statistischer Methoden*, Berlin, New York: Springer, 2003.

Solmecke, Gert; *Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht*, In: Fremdsprache Deutsch Heft 7: Hörverstehen. München: Klett Edition Deutsch. 1992, S. 4-11.

—; *Texte hören, lesen und verstehen, Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, München, Wien [u.a.]: Langenscheidt. 1993.

—; “Hörverstehen”, In: G. Helbig/ L. Götze/ G. Henrici/ H.-J. Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*, Band 2. Berlin, Artikel 92; 2001, S. 893-900.

—; *Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht*, In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 4+5, 2003, S. 4-10.

Spitzer, Manfred; *Lernen Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg: Spektrum, 2002.

Spörer, Nadine und Brunstein, Joachim.C; *Selbstgesteuertes Lernen als Interventionsmethode: Illustration am Beispiel der Aufsatzschreibens*, In: G.W. LAUTH, M. GRÜNKE, J. C., 2004.

Trim, John. L.M; *Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century*, In: MATTER, JOHAN F. (ed.): *Language Teaching in the Twenty-first Century, Problems and Prospects*, AILA Review, 9, 1992.

Turner, Kathy; *Listening in a foreign language*, London: CILT, 1995.

Vandergrift, Larry; *Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies*. *ELT Journal*, 53,. doi: 10. 1093/elt/53.3.168, 1999, S. 168-173.

—; *Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener*, *Language learning*, 53, 2003, S.461- 491.

Wenden, Anita und Rubin, Joan; *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987.

Wode, Henning; *Psycholinguistik Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*, Ismaning: Max Hueber, 1988.

Wolff, Dieter; *Hören und Lesen als Interaktion: zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung*, In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 4+5, 2003, S.11-21.

11. ANHANG

ANHANG 1: HÖR-TESTS A1 VOM GOETHE- INSTITUT

Erlaubnis für Forschungszwecke:

Kimden: **mazlume_1@hotmail.com**Gönderme tarihi:08 Haziran 2015
Pazartesi 08:16:15Kime:Account für Versand (accountfuerversand@goethe.de)

Guten Tag,

Ich arbeite als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Dicle Universität und schreibe zur Zeit an meiner Dissertation über Hörverstehen. Da ich verschiedene Hörtexte analysiere, möchte ich gerne auch die Hörtexte vom Goethe Institut den Studenten in meiner Studie anwenden. Auf der Website von Goethe befinden sich Online Tests, die ich mit dieser Absicht einmal im Unterricht einsetzen und durchführen will. Deswegen bitte ich um die Erlaubnis, dass ich die Online-Materialien im Unterricht nur für Untersuchungszwecke einsetzen darf.

Mit freundlichen Grüßen,
Mazlume DEMIRCI.

Kimden: **Schmitz, Ursula** (ursula.schmitz@goethe.de)
Gönderm 09 Haziran 2015 Salı 12:38:31
e tarihi:
Kime: **mazlume_1@hotmail.com**
(mazlume_1@hotmail.com)

Sehr geehrte Frau Demirci,

vielen Dank für Ihre E-Mail. Die Übungstests auf unseren Webseiten sind öffentlich und dürfen auch für Forschungszwecke genutzt werden.

Mit freundlichen Grüßen

Ursula Schmitz

Referentin Sprachkurse und Prüfungen

Goethe-Institut e.V.

Dachauer Str. 122

80637 München

Tel: +49 89 15921 -371

HÖRTEST 1

**GOETHE-ZERTIFIKAT A1
START DEUTSCH 1**

MODELLSATZ

A1 A2 B1 B2 C1 C2

**GOETHE
INSTITUT**
Sprache. Kultur. Deutschland.

Hören

Modellsatz

1 Was kostet der Pullover?



a) Dreißig Euro.



b) Fünfundneunzig Euro.



c) Neunzehn Euro
fünfundneunzig Cent.

2 Wie spät ist es?



a) 15 Uhr.



b) Gleich 5 Uhr.



c) Halb 5 Uhr.

3 Was isst die Frau im Restaurant?



a) Pommes.



b) Fisch.



c) Wurst.

4 In welche Klasse geht Frau Hegers Sohn?



a In die neunte Klasse.



b In die dritte Klasse.



c In die vierte Klasse.

5 Wie kommt die Frau in den 2. Stock?



a Mit dem Aufzug.



b Auf der Treppe um die Ecke.



c Mit der Rolltreppe.

6 Wohin fährt Herr Albers?



a In Urlaub ans Meer.



b Zur Arbeit.



c Zur Familie.

Hören

Modellsatz

Teil 2 Kreuzen Sie an: Richtig oder Falsch .
Sie hören jeden Text **einmal**.

Beispiel

- 0** Die Reisende soll zur Information in Halle C kommen. Richtig Falsch
- 7** Die Kunden sollen die Weihnachtsfeier besuchen. Richtig Falsch
- 8** Die Fahrgäste sollen sich im Restaurant treffen. Richtig Falsch
- 9** Die Fahrgäste sollen im Zug bleiben. Richtig Falsch
- 10** Der Herr soll sofort zum Schalter kommen. Richtig Falsch

Teil 3

Was ist richtig?

Kreuzen Sie an: a, b oder c.

Sie hören jeden Text **zweimal**.

11

Die Nummer ist:

a 11833.

b 11883.

c 12833.

12

Wo genau treffen sich die Männer?

a Am Zug.

b Am Bahnhof.

c An der Information.

13

Wie lange will der Mann noch warten?

a 20 Minuten.

b 2 Minuten.

c 10 Minuten.

Hören

Modellsatz

- 14** An welchem Tag will die Frau kommen?
- a Am Montag.
 - b Am Sonntag.
 - c Am Samstag.

- 15** Was ist kaputt?
- a Der Fernseher.
 - b Der Computer.
 - c Das Handy.

Ende des Tests Hören.

Schreiben Sie jetzt Ihre Lösungen 1 bis 15 auf den **Antwortbogen**.

HÖRTEST 2

Hören

Kandidatenblätter

1 Wo gibt es Kleidung für Kinder?



a Im 1. Stock.



b Im 2. Stock.



c Im 4. Stock.

2 Was bestellt die Dame?



a Hähnchen.



b Fisch.



c Salat.

3 Wie lange hat das Museum am Mittwoch geöffnet?



a Bis 15 Uhr.



b Bis 18 Uhr.



c Bis 22 Uhr.

Start Deutsch 1

Übungssatz 01

4 Welchen Sport empfiehlt der Arzt?



a Fahrrad fahren.



b Fußball.



c Laufen.

5 Wo macht Familie Bauer Urlaub?



a Am Meer.



b Bei Verwandten.



c Zu Hause.

6 Wie lange dauert der Flug nach München?



a 30 Minuten.



b 45 Minuten.



c 50 Minuten.

Hören

Kandidatenblätter

Teil 2 Kreuzen Sie an: Richtig oder Falsch .
Sie hören jeden Text **einmal**.

Beispiel

- 0** Frau Gundlach soll zur Information in Halle C kommen. Richtig Falsch
- 7** Die Fahrgäste sollen im Zug bleiben. Richtig Falsch
- 8** Fluggäste nach Rom sollen zu Ausgang A7 kommen. Richtig Falsch
- 9** Die Urlauber sollen um vier Uhr am Bus sein. Richtig Falsch
- 10** Der Vater von Mario soll sofort zur Information gehen. Richtig Falsch

Start Deutsch 1

Übungssatz 01

Teil 3 Was ist richtig?
Kreuzen Sie an: a , b oder c
Sie hören jeden Text **zweimal**.

11 Wann soll Frau Krause anrufen?

a Vor 13 Uhr.
 b Zwischen 13 und 18 Uhr.
 c Zwischen 18 und 19 Uhr.

12 Was möchte Nina heute Abend machen?

a Einen Film sehen.
 b Lernen.
 c Zu Hause bleiben.

13 Was soll Sarah mitbringen?

a Ein Deutschbuch.
 b Ein Wörterbuch.
 c Eine CD.

Hören

Kandidatenblätter

- 14** Wo wollen sich die Frauen mit Sabine treffen?
- a Beim Konzert.
 - b Im Café.
 - c In der Disco.

- 15** Wann will Herr Heinze Frau Solms treffen?
- a Um 12 Uhr.
 - b Um 13 Uhr.
 - c Um 18 Uhr.

Ende des Tests Hören.

Schreiben Sie jetzt Ihre Lösungen 1 bis 15 auf den **Antwortbogen**.

ANHANG 2: DIE FRAGEBÖGEN

Hazırlık Sınıfı Dinleme Problemleri Anketi

	Aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve sizin için doğru olan Seçeneğin Altındaki kutucuğu işaretleyiniz.	Her zaman	Sık sık	Bazen	Çok az	hiç
1.	Dinleme çalışması yaparken dinlediğim kelimeleri/ifadeleri hemen unutuyorum.					
2.	Dinleme çalışması esnasında not almak benim için zordur.					
3.	Dinleme yaparken çoğu kelimeler anlaşılır bir biçimde söylenmediği için onları anlamıyorum.					
4.	Dinlediğim parçalarda kullanılan dil bilgisi yapılarını anlamakta zorlanıyorum.					
5.	Eğer dinlediğim parça çok uzunsa, onu anlamakta zorlanıyorum.					
6.	Dinlerken bazı kelimeleri kaçırdığımda dinlediğim metnin kalan kısmına dikkatimi veremiyorum.					
7.	Dinlediğimi anlamadığımda kendimi kötü hissediyorum.					
8.	Dinlediğim parçayı anlamak için geçmiş ön bilgilerimi devreye sokarım.					
9.	Dinlediğimi anlamak için kendimi fazlasıyla zorlarım.					
10.	Dinleme çalışmasından sonra sınıfta öğretmenle yapılan tartışmaya katılmaktan çekinirim.					
11.	Dinleme çalışmasıyla birlikte yapılan boşluk doldurma, tablo doldurma gibi çalışmalarda zorlanıyorum.					
12.	Dinleme çalışması yapılırken duyduklarımı kullanarak parçanın devamında yapılacak olan konuşmaları tahmin etmeye çalışıyorum.					
13.	Dinleme çalışmasında ilk dinlemeyi yaptığımızda parçanın anlamını çok anlamam.					
14.	Dinleme parçası ilgimi çekmiyorsa onu anlamam.					
15.	Dinlediğim parçayı anlamam için konuşan kişilerin vücut dilini görmem lazım, yoksa anlamıyorum.					
16.	Dinleme parçasını yazılı olarak okuduğumda, daha kolay anlıyorum.					
17.	Dinleme parçasının başlığını okuduğumda, kişilerin ne konuşacaklarını tahmin etmek benim için zordur.					
18.	Parçayı CD'den dinlemektense öğretmenin okumasını tercih ederim.					
19.	Dinlerken duyduğum arka plan sesleri (müzik, gürültü vs.) parçayı anlamamı engelliyor.					
20.	Dinleme çalışması yapmadan önce parçayla ilgili ön bilgiler edinirsem, parçayı daha iyi anlıyorum.					
21.	Dinleme çalışması ile birlikte resim, grafik gibi yardımcı bilgiler anlamamı kolaylaştırıyor.					
22.	Dinleme yaparken sınıf içerisinden veya dışarisinden gelen gürültüler parçayı anlamamı engelliyor.					
23.	Dinleme çalışmasında sorulan sorular uzun cevaplar gerektiriyorsa, onları cevaplamaktan çekinirim.					
24.	Konuşmacıların kullandıkları dialekt veya aksanlar parçayı anlamamı engelliyor.					
25.	Dinlediğim parçayı özetlemek benim için zordur.					
26.	Dinlediğim parçanın konusunu anlamak için verilen tüm ipuçlarını dinlemeye çalışırım.					
27.	Dinleme çalışması yaparken bilmediğim/anlamadığım kelimeler parçayı anlamamı engelliyor.					
28.	Dinleme parçasında konuşan kişiler konuşma esnasında çeşitli doğal ifadeler kullanıyorlarsa veya sürekli konuşmasında "Ja, nun, aber,denn" gibi ifadeler kullanıyorlarsa, o konuşmayı anlamakta zorlanıyorum.					
29.	Dinlediğim parçada konuşan kişiler çok hızlı konuşuyorsa, dinlediğimi anlamakta zorlanıyorum.					

Fragebogen für Hörprobleme

Lies die einzelnen Aussagen und kreuze an, was für dich passend ist.	immer	sehr oft	manchmal	selten	nie
1. Bei Hörübungen vergesse ich die Wörter / Aussagen, die ich höre, sofort.					
2. Beim Zuhören ist es schwer für mich, Notizen während des Hörens zu machen.					
3. Weil viele Wörter unverständlich ausgesprochen werden, kann ich sie beim Hören nicht verstehen.					
4. Ich habe Schwierigkeiten, Grammatikstrukturen in den Hörübungen zu verstehen.					
5. Wenn das Stück zu lang ist, fällt es mir schwer, es zu verstehen.					
6. Wenn ich einige Wörter beim Hören vermisste, kann ich meine Aufmerksamkeit nicht auf den Rest des Textes richten.					
7. Ich fühle mich schlecht, wenn ich den Text beim Hören nicht verstehe.					
8. Ich aktiviere meine Vorwissen, um den Hör-Text besser zu verstehen.					
9. Ich strenge mich viel zu sehr an, um beim Hören alles zu verstehen.					
10. Ich zögere mich bei der Teilnahme an Diskussionen nach den Hörübungen im Klassenzimmer.					
11. Bei Übungen zum Hörtext wie zum Beispiel das Ausfüllen von Texten oder Lücken habe ich immer Schwierigkeiten.					
12. Mit dem, was ich vom Text verstanden habe, versuche ich den Rest des Hörtextes zu verstehen.					
13. Bei Hörübungen verstehe ich beim ersten Hören sehr wenig.					
14. Ich verstehe den Text nicht, wenn es mich nicht interessiert.					
15. Ich muss die Gesten und die Mimik von den Personen sehen, die im Text sprechen, sonst verstehe ich nicht.					
16. Ich verstehe beim Hören besser, wenn ich den Hörtext auch schriftlich vor mir habe.					
17. Auch wenn ich den Titel des Textes lese, ist es schwierig für mich, vorzustellen, über was die Personen sprechen werden.					
18. Ich ziehe es vor, dass die Lehrkraft den Text selbst vorliest, anstatt es von der CD zu hören.					
19. Die Hintergrundgeräusche (Musik, Geräusche, etc.) verhindert mein Verständnis beim Hören.					
20. Informationen vor dem Zuhören erleichtern das Verstehen beim Hören.					
21 Informationen wie Bilder und Grafiken erleichtern das Verstehen beim Hören.					

22. Geräusche innerhalb oder außerhalb der Klasse verhindern mein Verstehen beim Zuhören.					
23. Ich zögere mich nach den Hörübungen, Fragen mit längeren Antworten zu beantworten.					
24. Dialekte oder Akzente verhindern es, dass ich den Text verstehe.					
25. Es ist schwierig für mich, den Hörtext, den ich gehört habe, zusammenzufassen.					
26. Ich versuche alle Hinweise im Text herauszuhören, die es erleichtern, den Text zu verstehen.					
27. Wörter die ich nicht kenne/ verstehe, verhindern es, dass ich den Text verstehe.					
28. Wenn die Personen, die im Hörtext sprechen, natürliche Ausdrücke oder Konjunktionen wie „Ja, Nun, Denn, Aber“ benutzen, wird es schwieriger für mich, den Text zu verstehen.					
29. Wenn die Personen im Hörtext zu schnell sprechen, verstehe ich den Text nicht.					

Değerli Öğrenciler.

Aşağıdaki anket sizlerin kullandığı dinleme stratejilerine yönelik bir araştırmada kullanılacaktır. Ankette DOĞRU veya YANLIŞ cevap yoktur. Ankete vereceğiniz İÇTEN ve DÜRÜST cevaplar, yapacağımız çalışmanın geçerliliğine katkıda bulunacaktır. Ankete katılıp katılmama konusunda özgürsünüz, istemezseniz her an bırakabilirsiniz. Veriler, tamamen araştırma amaçlı kullanılacak olup, üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Arş.Gör. Mazlume DEMİRCİ

Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Almanca Öğretmenliği A.B.D.

DIYARBAKIR

	Aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve sizin için hangi seçenek doğruysa, onun kutucuğunu işaretleyiniz.	Her zaman	Sık sık	bazen	Çok az	hiç
1.	Öğrendiğim yeni yabancı dilin konuşulduğu ders dışı etkinliklere katılırım, örneğin Almanca kulübü veya Almanca kursları.					
2.	Almanca dinleme becerimi geliştirmek için olanaklar araştırırım. Örneğin dinleme becerimi geliştirmek için Almanca şarkı dinlerim.					
3.	Duyduğumu anlamak için öğrendiğim dil ile ilgili daha fazla kültürel ön bilgi öğrenmeye çalışıyorum.					
4.	Radyodan veya CD'lerden Almanca dinlerken konuşulan konuya yönelik arka plan sesleri veya müziği gibi algısal ipuçlara dikkat ederim.					
5.	Almanca öğrenme konusunda, özellikle de Almanca dinleme hususunda neler hissettiğimi başka insanlarla paylaşıyorum. (örneğin arkadaşlarım veya ailem)					
6.	Dinlediğim parçayı hatırlamaya çalışarak söylenenleri bağlam içerisinde anlamaya çalışırım.					
7.	Herhangi bir yerde Almanca konuşan insanlara rastlarsam, konuştuklarının ana fikrini anlayıp anlamayacağımı tespit etmek için onları dinlerim.					
8.	Almanca dinlerken, parçadaki konuşma tarzları ve parçada geçen kişi /ünvanları benim parçayı anlamam için birer ip ucu olur.					
9.	Duyduğumu kelimesi kelimesine kendi dilime tercüme etmeksizin dinlediğimi anlamak için her türlü gayreti gösteririm.					
10.	Dinleme becerimi geliştirmek için radyoda Almanca konuşma programları dinlerim, televizyonda Almanca programlar veya Almanca sinema filmleri izlerim.					
11.	Almanca dinlerken yeni öğrendiklerimle hafızamda var olan bilgiler arasında bağlantı kurmaya çalışırım.					
12.	Internet üzerinden anadili Almanca olan kişilerle arkadaş olurum ve dinleme becerimi geliştirmek için sesli sohbet yaparım.					
13.	Almanca parçalar dinlerken, konu başlığına uygun bazı kelimeleri not alırım.					
14.	Birisiyle Almanca konuşurken söylediklerini anlamıyorsam daha yavaş konuşmasını ya da tekrar etmesini isteyebilirim.					
15.	Anadili Almanca olan birinin konuşmasını taklit etmeye çok gayret ederim.					

16.	Duyduğum yabancı kelimelerin anlamlarını hatırlamak için çok çaba sarf ederim ve daha sonra o kelimeleri arkadaşlarıma veya öğretmenime sorarım.					
17.	Hiç öğrenmediğim veya anlamadığım kelimeler dinlediğimde, duyduğum bilgileri tahmin etmek için mevcut olan yabancı dil bilgimi kullanırım.					
18.	Hazırladığım bir plan dahilinde dinleme çalışmaları yapıyorum.					
19.	Almanca konuşan kişinin önceki söylediklerine dayanarak, konuşmasının nasıl devam edeceğini, neler söyleyeceğini tahmin edebiliyorum.					
20.	Almanca dinleme yaparken kendimi cesaretlendiririm ve duygularımı en iyisini yapma hususunda ayarlarım.					
21.	Dinlediklerimin ana fikrini yakalamak için genel arka plan bilgilerimi kullanırım.					
22.	Dinlediğim parçayı anlamıyorsa, kendimi (duygularımı) toparlayıp bir kez daha dinlerim.					
23.	Almanca dinleme yaparken, parçanın anlamını veren anahtar kelimeleri bulmaya çalışırım.					
24.	Arkadaşlarımla Almanca dinlemeler yaparım ve dinleme becerimi geliştirme hususunda onların görüşünü alırım.					
25.	Yeni öğrendiğim bir yabancı dilde tüm sesleri (harflerin okunuşunu) doğru çıkardığıma emin olana kadar çalışırım.					
26.	Konuşan kişiyi dinlerken, dediğini anlamak için tüm dikkatimi bilinçli bir şekilde ona yöneltirim.					
27.	Almanca bir program izlerken, konuştuklarını anlamak için spikerin yüz ifadelerine dikkat ederim.					
28.	Almanca dinlerken Almanca konuşan kişilerin ses tonundaki yükselmelere ve alçalmalara dikkat ederim, çünkü cümlenin ritmi duyduklarımı hatırlamama ve anlamama yardımcı oluyor.					
29.	Almanca konuşulan bir kelimenin/ifadenin ritmi bana duyduğum kelimeyi hatırlamamda yardımcı oluyor.					
30.	Almanca dinlerken, konuşan kişinin düşüncelerini ve duygularını anlayabilmek için ses tonunu ve ifadelerini dikkatlice dinlerim.					
31.	Almanca dinlerken duyduğumu hatırlamak için duyduğum kelimenin/ifadenin zihnimde resmini/görselini oluştururum.					
32.	Almanca dinlerken, konuşan kişinin ne dediğini tahmin etmek için onun ses tonunu bir ipucu olarak değerlendiririm.					
33.	Aralarında Almanca konuşan kişiler/parçalar dinlerken, onları anlamama yardımcı olan belirli kelimeleri yakalamaya çalışırım.					
34.	Almanca bir program izlerken, spikerin ses tonunu, yüz ifadelerini ve beden dilini söylediklerini anlamak için birer ipucu olarak değerlendiririm.					
35.	Almanca dinleme yaparken söylenenin Almanca gramer bilgilerimi kullanarak konuşulanların anlamını tahmin etmeye çalışırım.					
36.	Almanca dinleme becerimi geliştirmek için birileriyle Almanca konuşmanın fırsatlarını kollarım.					

Anket bitmiştir. Teşekkür ederim :)

Fragebogen für Hörstrategien

Lies die einzelnen Aussagen und kreuze an, was für dich passend ist.	immer	sehr oft	manchmal	selten	nie
1. Ich nehme auch außerhalb des Unterrichts an Aktivitäten für die Fremdsprache, die ich lerne, teil (z.B. Sprachkurse oder Sprachklubs).					
2. Ich erforsche immer Gelegenheiten, um mein Hörverstehen zu verbessern. Ich höre z.B. Musik auf Deutsch.					
3. Ich versuche immer neues Vorwissen über die Sprache zu lernen, damit ich beim Hören besser verstehen kann.					
4. Ich achte auf Hintergrundgeräusche oder lautliche Hinweise in Hörtexten auf CD's oder im Radio, damit ich den Hörtext besser verstehen kann.					
5. Ich teile meine Gefühle mit anderen darüber, was ich beim Hören auf Deutsch empfinde.					
6. Ich versuche, den Hörtext in Erinnerung zu behalten, damit ich den Hörtext als Ganzes im Kontext verstehen kann.					
7. Wenn ich auf Deutsch sprechende Personen treffe, höre ich ihnen zu und versuche, den Hauptkern ihres Gespräches zu verstehen.					
8. Die Sprechart, die Personenangaben oder Titel sind für mich ein Hinweis, damit ich den Text besser verstehen kann.					
9. Ich versuche den Hörtext ohne Wort-für-Wort Übersetzung zu verstehen.					
10. Ich höre deutsche Radioprogramme, sehe deutsche Filme oder Programme an, damit ich mein Hörverstehen verbessern kann.					
11. Ich versuche mein vorheriges Wissen mit neu gelerntem Wissen zu verbinden.					
12. Ich habe Freunde vom Internet, dessen Muttersprache Deutsch ist und spreche mit ihnen auf Deutsch, damit sich mein Hörverstehen verbessert.					
13. Ich notiere mir einige Wörter, die mit dem Titel des Hörtextes Bezug haben können.					
14. Wenn ich nicht verstehe, was jemand auf Deutsch spricht, bete ich ihn, langsamer zu sprechen und zu wiederholen.					
15. Ich versuche, die Aussprache von Personen nachzuahmen, die Deutsch als Muttersprache sprechen.					
16. Ich bemühe mich sehr, die Bedeutung von Wörtern zu lernen, die ich nicht kenne und ich frage auch meinen Lehrer oder meine Freunde um die Bedeutung dieser Wörter.					
17. Wenn ich unbekannte Wörter höre, versuche ich sie mit meinem Vorwissen zu erraten.					
18. Ich habe einen Plan vorbereitet, damit ich Hörübungen machen kann.					

19. Ich versuche durch mein Vorwissen zu erraten, was jemand, der Deutsch spricht, im weiteren sagen wird.					
20. Ich gebe mir Mut beim Hören in der Fremdsprache und ermutige mich, das Beste zu verstehen.					
21. Ich benutze mein Vorwissen, um den Hauptkern im Hörtext zu verstehen.					
22. Wenn ich den Hörtext nicht verstehe, konzentriere ich mich noch einmal und höre den Text erneut.					
23. Ich versuche Schlüsselwörter zu hören, damit ich die Bedeutung des Hörtextes erfassen kann.					
24. Ich mache Hörübungen mit meinen Freunden und frage ihre Ansicht danach, wie ich mein Hörverstehen verbessern kann.					
25. Ich wiederhole die Aussprache von Fremdwörtern, bis ich sie richtig spreche.					
26. Ich richte meine Achtung gezielt auf die Person, die Deutsch spricht, damit ich sie verstehen kann.					
27. Wenn ich ein deutsches Programm ansehe, achte ich auf die Gesten und Mimik des Sprechers, damit ich ihn verstehen kann.					
28. Ich achte auf die Intonation der Wörter wenn jemand Deutsch spricht, weil der Rhythmus der Wörter mein Verstehen erleichtert.					
29. Der Rhythmus eines Wortes/ einer Aussage erinnert mich an die Bedeutung des Wortes/ der Aussage.					
30. Ich achte auf die Stimme und auf die Gesten und Mimik von Personen, die Deutsch sprechen, damit ich ihre Gedanken und Gefühle verstehen kann.					
31. Ich erstelle mir ein Bild in meinem Gedanken darüber, was ich auf Deutsch höre.					
32. Die Stimme einer Person im Hörtext auf Deutsch ist für mich ein Hinweis darüber, was er spricht.					
33. Beim Hören von Texten/ Gesprächen auf Deutsch versuche ich, bestimmte Wörter zu erfassen, um sie zu verstehen.					
34. Die Stimme, Gesten und die Mimik sind für mich Hinweise darüber, was eine Person in Filmen auf Deutsch spricht.					
35. Ich setze mein Grammatikwissen ein, damit ich den Hörtext auf Deutsch verstehen kann.					
36. Ich nutze jede Gelegenheit, um mit Deutschen sprechen zu können, damit ich meine Hörfertigkeit verbessern kann.					

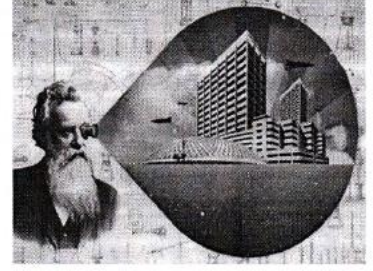
ANHANG 3: LERNANLEITUNGEN AUS DEM UNTERRICHT FÜR STRATEGIENVERMITTLUNG

1. Kognitive Strategien - Einleitung

BİLİŞSEL (KOGNITIV) STRATEJİ EĞİTİMİ (Chamot, 1999; Vandergrift, 1997)

1. Tahmin yürütme stratejisi

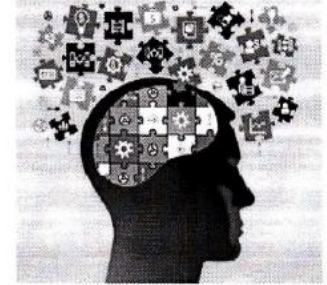
Diyelim ki bir mağazadan sevdiğin bir müzik CDsini alacaksın. Neler söylemen gerektiğini düşün. Söylediklerine karşılık nasıl cevaplar alacağını TAHMİN EDEBİLİR MİSİN???



- ✓ Metin içerisinde bildiğin/anladığın kelime ve sözler, bundan sonra nelerin olacağı hakkında sana ipucu verirler. Onları iyi dinlemelisin!!!
- ✓ Dinlediğin parçanın başlığı sana konu ile ilgili ipuçları verir. Öncelikle başlığa bakarak tahminler oluşturmalısın!
- ✓ Dinleme esnasında edindiğin yeni bilgiler olduğunda, tahminlerini de sürekli yenileyebilir, güncelleyebilirsin!

2. Ön Bilgilerimizi aktif hale getirme stratejisi

Diyelim ki yol tarifi ile ilgili bir parça dinleyeceksin. Daha parçayı dinlemeden bu konuyla ilgili önceden neler biliyorsun, onları zihninde çağrıştırmalısın: Örneğin, Tarif ederken kullandığımız sözcükler (Präpositionen), kavşak, duyma ihtimalimiz olan önemli bina isimleri (Okul, Kütüphane, Süpermarket, Karakol) veya konu ile ilgili fiiller (abbiegen, weiterfahren gibi).



- ✓ Daha önceden bildiğin şeyleri düşünmen, kendini dinleme alıştırmalarına hazırlamaya yardımcı olur. Zihnindeki bu bilgilerle dinlemeye başlarsan, dinleme esnasında duyduğun bilgileri daha kolay anlayabilir, aralarında daha kolay bağlantı kurabilirsin!
- ✓ Eğer sınıfta verilen konu hakkında bilgi sahibi isen, bu stratejiyi kullanmalısın, o zaman dinlemeyi daha kolay anlayabilirsin!

2. Kognitive und metakognitive Hörstrategien - Unterrichtseinheit

DİNLEME STRATEJİLERİ



Çözümleyici (top-down) stratejiler, dinleyici tabanlıdır. Dinleyici, konunun art alan bilgisi(arka plan sesleri), durum, bağlam, metin türüyle bağlantı kurmaktadır. Burada kullanılan art alan bilgisi, **dinleyicilere duyduklarını yorumlamada yardım etmekte ve bir sonraki adımda ne olacağını tahmin edici bir dizi BEKLENTİYİ** harekete geçirmektedir. Burada kullanılan stratejiler şöyledir:

- Ana fikir için dinleme, (konu genel olarak nedir?)
- Tahmin, (bence konu hakkındadır, kelimeleri duyabilirim v.s.)
- Çizimsel çıkarımlar,(zihninde resim olarak canlandırma)
- Özetleme (dinlediğini kısaca anlatabilme, hatırlayabilme)

Bütünleştirici (bottom-up) stratejiler, metin tabanlı stratejilerdir. Dinleyici, mesajdaki dilsel (gramer)yapıyla ilgilenir. Burada anlamı oluşturan sesler, sözcükler ile dil bilgisinin kombinasyonunu sağlanmaktadır. Kullanılan stratejiler şöyledir:

- Belirli detayları dinleme, (isim, sıfat, Artikel, Pronomen, Präposition vs.)
- Aynı kökleri tanıma, (Fiiller, Kelime Bilgisi)
- Sözcük dizilişini tanıma.(cümle bilgisi)



Dinleme stratejileri **bilîşsel(KOGNİTİV) ve üst bilîşsel (METAKOGNİTİV)** olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır:

Bilîşsel (KOGNİTİV)Dinleme Stratejileri:

(Zihnimizde yaptığımız alıştırmalar, beynimizi kullanıyoruz, anlama fonksiyonları)

- Tekrar etme,
- Fiziksel tepkiyi yönlendirme,
- Çevirme,
- Grup oluşturma,
- Not alma,
- Tümdengelim/Sonuç çıkarma,
- Canlandırma/Betimleme,
- İşitsel betimleme,
- Anahtar sözcükleri kullanma,
- Kavramlaştırma,
- Detaylandırma,
- Aktarma,
- Çıkarım yapma,
- Açıklama için soru sorma,
- Genel Kültür/Dünya bilgimizi kullanma

Üst Bilîşsel (METAKOGNİTİV) Dinleme Stratejileri:(planlama, kendini izleme, kendini değerlendirme)

- Yönlendirilmiş dikkat, (özellikle dikkat kesilme, motive olma)
- Kendini yönetme, (Dinlemeye yönlendirme, amaç belirleme)
- Kendini izleme/denetleme,
- Kendini sınama/değerlendirme,
- Kendini güçlendirme.

Görüldüğü üzere üst bilîşsel stratejiler, bilîşsel stratejilerden farklı olarak planlama, izleme, değerlendirme gibi eylemleri içinde barındırmaktadır ve öğrenciyi kendi okuma/dinleme sürecine ait farkındalık sağlamaktadır. Bu farkındalık da öğrencilerin "dinleme süreçlerini izlemelerini ve kontrol etmelerini kolaylaştırarak onlara dinleme süreçlerini düzenleme şansı tanımaktadır. Bir başka deyişle, öğrencinin okuma sürecini takip etmesi (monitoring), okuma amacıyla ilgili anlamayı gerçekleştirebilme düzeyi açısından kendini değerlendirmesi (selfevaluation) ve bu doğrultuda dinleme sürecini düzenlemesi – eksiklikleri saptama, gerekirse yeniden dinleme (regulation), onun üst bilîşsel farkındalığının göstergesi sayılabilir." (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010: 92). Öğretmenler dinleme/okuma becerisinin kazandırılması aşamasında öğrencilere bu üst bilîşsel farkındalığı edinme konusunda yardımcı ve model olmalıdırlar. Bu sayede ikinci dil kazanımı daha hızlı gerçekleşecektir.

KAYNAK: İKİNCİ DİL ÖĞRETİM KAYNAKLARINDA YER ALAN ANLAMA ETKİNLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI (YENİ HİTİT VE NEW HEADWAY ÖRNEKLEMİ)* Latif BEYRELİ** Duygu AK BAŞOĞUL***

3. Top – Down und Bottom – Up Strategien im Überblick

Top-Down und Bottom-up Strategien

“Sieben niedliche Kätzchen rennen zu dem Mädchen”

A) Wie viele Kätzchen?

- Phoneme
- Silben
- Wörter
- Sätze usw.

B) Ist das Mädchen in Gefahr?

- Hintergrundwissen
- Vermutung

Bottom-up(Töne, Klänge, Wortschatz, Grammatik usw.)

Auf dem Weg zur Arbeit sagte der junge Mann neben mir im Bus, dass er ein Restaurant im Stadtzentrum besitzt.

-
-
-

Top-down (Hören und Denken) (Kognitive Strategien)

1. Das Erdbeben in China hat viel Schaden verursacht.

Wo war das Erdbeben?

Wie groß war das Erdbeben?

Wie groß war der Schaden?

2. Ich gehe heute zum Zahnarzt.

Platz:

Personen:

Ziele:

Prozeduren:

Produkte:

!!! Mit Top-down kannst du:

Inferieren

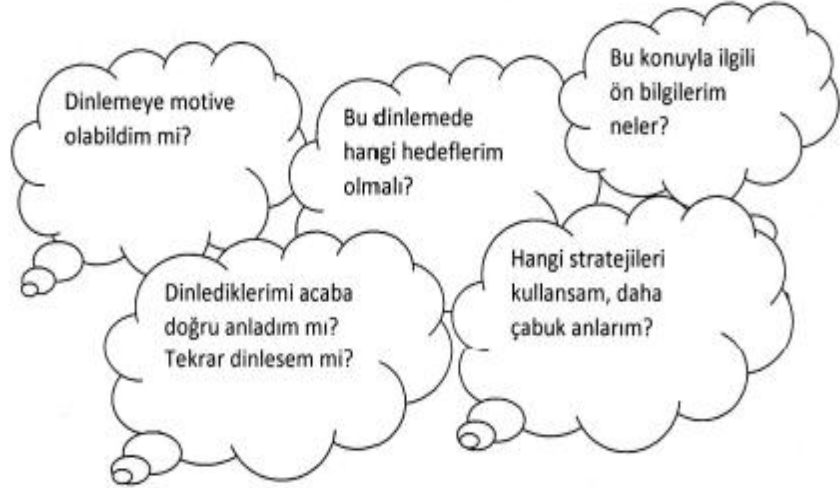
Die Handlung/ Rollen und Ziele/ Gründe und Effekte/ Ungesagte Details/ Fragen stellen

4. Metakognitive Strategien - Unterrichtseinheit

Üst-Bilişsel Stratejiler

Üst-Bilişsel strateji nedir?

Bu stratejiler sayesinde bilişsel dinleme stratejilerinizi kontrol altına alıp, onları tam yerinde ve tam zamanında kullanmayı öğreneceksiniz!!!



Ashnda sizler bu stratejileri kullanıyorsunuz!!!

Benim amacım, sizlerin bilmeden kullandığı bu stratejilerin farkına varmanızı ve onları etkin bir şekilde kullanmanızı sağlamak !!!

A- Planlama: Öncelikle kendini motive edip, dikkat kesilmelisin, neticede dinleme sürecini izlemen ve bu süreci iyi kontrol etmen lazım! Bunun için öncelikle bir amacın olmalı, mesela: Bu dinleme çalışmasında ne tür alıştırmalar var ve ben bunları çözmek için özellikle nelere dikkat etmeliyim? Böylelikle önceden kendini hazırlamış ve yönlendirmiş olacaksın!

B- Kendini izleme: Konuyla ilgili ön bilgilerini iyi yönetebilersen, hedefine daha çabuk ulaşabilirsin. Motivasyonunu ve kaygı düzeyini iyi kontrol etmelisin. Kendini en iyi sen tanıyorsun, o halde en iyi de sen motive edebilirsin! Dinleme sürecini dikkatle takip etmelisin.

C- Değerlendirme: Dinlediğin parça ile ilgili anlamayı gerçekleştirebildin mi? Eksiklerin nelerdi? Gerekirse yeniden dinleyip, eksiklerini tamamlamalısın. Seçtiğin strateji, bu dinleme için uygun muydu? Belki de bir başka yolla tekrar denemelisin? Motivasyon düzeyini kontrol etmeyi unutma, dikkatin dağıldıysa, baştan motive olup, yeniden denemelisin.

Güçlü ve zayıf yönlerini tanırsan, kendini kontrol etmen kolaylaşır, daha çabuk öğrenirsin!!!

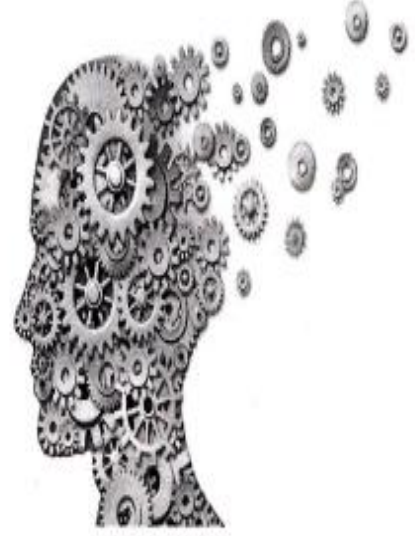
5. Wie kann man metakognitive Strategien beim Hören einsetzen?

Üst-Bilişsel Stratejileri kullanarak nasıl dinleme yapılır???

Dinlemeden önce dinleme alıştırmaları için kendinize bir plan yapın!!!

Neyi dinleyeceğinizi önceden kararlaştırın ve bir hedef belirleyin

Öncelikle dili anlamayı mı (bottom-up) hedefliyorsunuz, yoksa arka plan bilgileri mi (top-down). Ona göre dinlemeye giriş yaparken genel anlamda konu neyden bahsediyor, ona yoğunlaşırsınız veya kelime ve anlamları üzerinde durmayı tercih edersiniz.



Dinleme esnasında (kısmen sonrasında da kullanabilirsiniz): ne anladığınızı izleyin

Tahminlerinizin doğruluğunu kontrol edin, yanlış tahminleri eleyin. Önemli bulmadığınız veya atlayabileceğiniz kısımları belirleyin, sadece önemli olan kısımlara yoğunlaşın. Anladıklarınızı doğrulamak için tekrar dinleyin. Anlamadığınızda yardım isteyin!

Dinleme sonrası: dinlemenizi ve anladıklarınızı değerlendirin! Hangi stratejileri kullandınız, değerlendirin

Her dinleme için kendinizi yeniden değerlendirin. Genel dinleme sürecinizi ve aşamalarını değerlendirin. Kullandığınız stratejileri değerlendirin. Stratejilerinizi gözden geçirin ve gerektiğinde farklı stratejiler deneyin!



ANHANG 4: EINIGE ARBEITSBLÄTTER ALS BEISPIEL AUS DEM UNTERRICHT

1. LEB DEINE TRÄUME – SING MIT!

LEB DEINE TRÄUME

Labyrinth- Leben – Wind – Schatten – Tag – Sieger

Fragen – Sterne- Mauer – Welt – fliegen



Sieger- Leben – Wind – Tag – Fragen – Mauer – Welt – Tagen – klein – fliegen-Schatten-Sterne

Füll die Lücken aus.

An manchen _____
ist der Himmel schwer wie Blei
All die _____
irren durch dein inneres Labyrinth
Du hörst sie sagen
Das klappt nie! - hör gar nicht hin!
Dieses _____ hat soviel zu geben
und nur du gibst ihm den Sinn!

Refrain:

Leb' deine Träume dann gehört dir die _____!
Du weißt ganz alleine was dir gefällt!
Du musst kein _____ sein,
mach dich nie wieder _____!
Leb' deine Träume
Willst du _____,
dann stell dich gegen den _____.
Du kannst die _____ besiegen,
weil die _____ dir viel näher sind.
Und am Ende der _____
geht es weiter wenn du springst.
Jeder _____,
jede Stunde kann dir soviel geben
und nur du gibst ihr den Sinn!

Refrain:

Leb' deine Träume dann gehört dir die Welt!
Du weißt ganz alleine was dir gefällt!

Du musst kein Sieger sein,
mach dich nie wieder klein!
Leb' deine Träume
dann gehört dir die Welt!
Du weißt ganz alleine was dir gefällt!
Du musst kein Sieger sein,
mach dich nie wieder klein!
Leb' deine Träume (4x)
dann gehört dir die Welt!

Refrain:

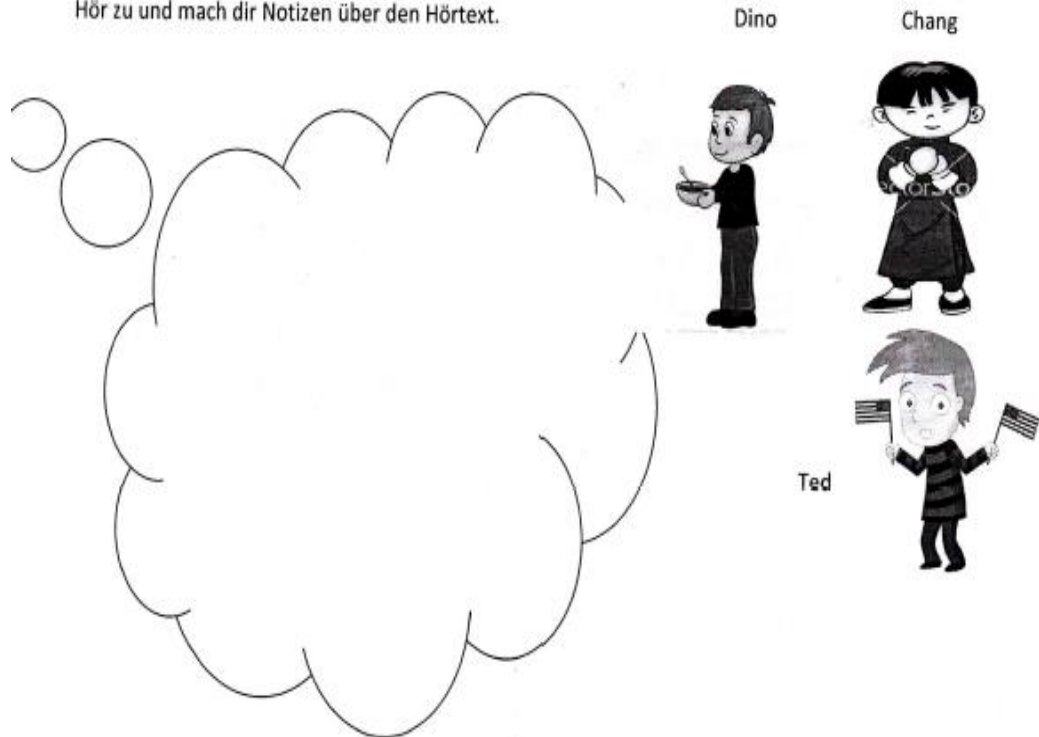
Leb deine Träume dann gehört dir die Welt!
Du weißt ganz alleine was dir gefällt!
Du musst kein Sieger sein,
mach dich nie wieder klein!
Leb' deine Träume
Du weißt ganz alleine was dir gefällt(*was dir gefällt*)
Du musst kein Sieger sein,
mach dich nie wieder klein!
Leb' deine Träume.

2. ARBEITSBLATT - DINO LERNT DEUTSCH

HÖRVERSTEHEN DINO LERNT DEUTSCH

Übung 1.

Hör zu und mach dir Notizen über den Hörtext.



Was bedeuten folgende Wörter im Hörtext?

vermissen=

Statistiken=

Stadtteil=

WG=

Ausländer=

Potsdam=

langweilig=

Mitbewohner=

fleißig=

darf benutzen (benutzen dürfen)=

"Deal"=

Übung 2.

Bringe die Sätze in die richtige Ordnung.

Meine Lehrerin kommt aus Potsdam.
Das ist ein Stadtteil in Berlin.
Ich versuche, meine Hausaufgaben selbst zu machen.
Mein Vater sagt, die Deutschen spielen gut Fußball.
Ich komme aus Sizilien.
Ted sagt, das ist ein guter "Deal".
Das ist nicht gut, sagt meine Lehrerin.
Jeden Tag gehe ich zum Deutschunterricht.
Wir sind alle Ausländer.
Ich wohne in einer WG, kurz für: Wohngemeinschaft.

Übung 3.

Sind die Aussagen richtig oder falsch?

1. Sein Vater sagt, die Deutschen trinken viel Bier. ____
2. Dino kommt aus Sizilien. ____
3. Kreuzberg ist eine Stadt. ____
4. In einer Wohngemeinschaft wohnt eine Familie. ____
5. Dino geht jeden Tag zum Englischunterricht. ____
6. Dino muß am Abend Hausaufgaben machen. ____
7. Chang kommt aus Amerika. ____
8. Die Deutschen sprechen meistens Englisch mit Dino. ____

Übung 4.

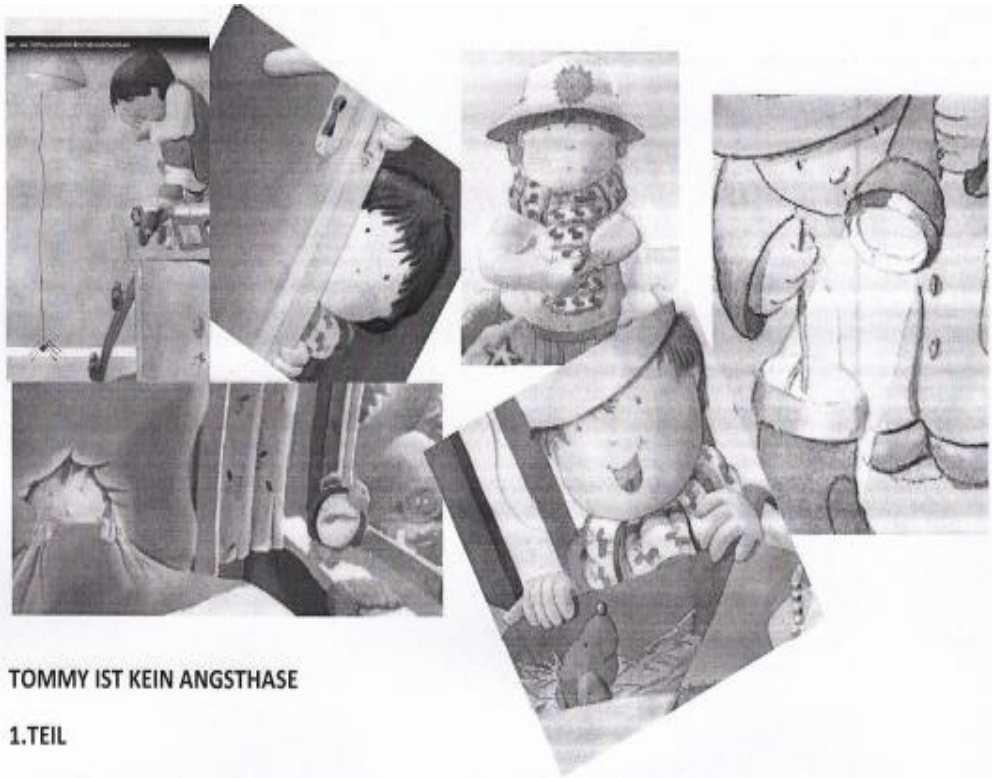
Beantworte die Fragen richtig.

1. Seit wann ist Dino in Berlin? A) Seit einem Jahr B) Seit einem Monat C) Seit vier Monaten.
2. Wie ist das Wetter in Berlin? A) Es ist sonnig. B) Es regnet oft. C) Es schneit immer.
3. Wo wohnt Dino?
A) In einer Wohnung mit seinem Vater.
B) In einer Wohngemeinschaft.
C) Im Hotel.
4. Welche Sprache sprechen die Freunde meistens? A) Deutsch B) Englisch C) Chinesisch
5. Wieviele Stunden Deutsch hat Dino jeden Tag? A) 1 B) 2 C) 3
6. Wo kann man gut Deutsch lernen? A) In der Schule B) In Berlin C) Auf Partys.

Übung 5. Fasse den Text zusammen.

aus: Learn German With Stories: Café in Berlin - 10 Short Stories For Beginners

ARBEITSBLATT 2 – TOMMY IST KEIN ANGSTHASE



TOMMY IST KEIN ANGSTHASE

1. TEIL

1. Vor dem Hören:

Lies den Titel des Textes-

- Mache deine Vermutungen darüber, was im Text alles passieren könnte.
- Welche Wörter erwartest du, zu hören? Schreibe sie auf:

Tipp: Die W-Fragen (Wer? Was? Wann? Warum? Wie?) helfen euch dabei.

2. Was bedeuten folgende Wörter, die im Hörtext vorkommen? Schreibe sie auf und lerne sie gut:

Angsthase=

Gummistiefel=

schwitzen=

Spinne=

Riesenschreck=

geheimnisvoll=

rascheln=

Töpfchen=

fürchten=

Schwimmreifen=

Baden=

gründlich untersuchen=

daran liegen=

sich trauen=

Während dem Hören:

3. Globalverstehen-

- Lies dir die Papierteile durch und versuche sie, beim Hören in die richtige Reihenfolge zu bringen.

Nach dem Hören:

4. Detailverstehen- Fragen:

1. Warum hat Tommy Nachts immer Angst?

a) Weil es dunkel ist.

b) Weil es vor dem Fenster immer so raschelt.

2. Was bekommt Tommy an seinem Geburtstag als Geschenk?

a) Luftballons

b) Ein Spielhund

3. Warum hat Tommy keine Angst mehr vor Spinnen?

a) Weil sein Hund ihn beschützt.

b) Weil er die Spinnen liebt.

Richtig-Falsch

1. Tommy hat Angst vor seinen Freunden. _____

2. Tommy bekommt ein Hund zum Geburtstag. _____

3. Tante Martha mag den Hund nicht. _____

c) Zusammenfassung mit eigenen Wörtern:

aus: Tommy ist (k)ein Angsthase 1997 von Klaus Baumgart

ANHANG 5: EINIGE BEISPIELE AUS DEN TAGEBUCH- EINTRÄGEN

1.

"DER KLEINE PIANIST"

"Vor dem Hören"

1- Was weiß ich schon über dieses Thema?

Bu dinleme metninin konusu bence piyanoya ilgis den küçük bir çocuğun piyano çalmaya başlamasıyla alakalı.

2- Welche neuen Informationen könnte ich in diesem Text hören?

Ben bu metinde ne öğreneceğim konusunda fikir sahibi değilim.

3- Welche Wörter erwarte ich, zu Hören?

Spieren, glücklich, sitzen, Rinder, Mutter, Lehrer, schnell, denken.

Während des Hören:

Jungen, spielt, Klavier, unterrichtet, großen, wunderschön, denken der Schmetterling, bewegen, sehen, der Weg, die Uhr, Schlossdachte Pianist, über, der Lehrer, aufregen.

"Nach dem Hören"

1- Worüber geht es im Hörtext? Stimmen meine Vermutungen?

Küçük ama çok zeki ve çok yetenekli bir çocuğun piyanoya ilgis ve fark edilmesi ile ilgili bir metindi. Tahminim doğru ama etnik kaldı çünkü Metin beklediğim gibi değildi.

2- Was habe ich verstanden? Bin ich zufrieden damit, was ich verstanden habe?

Aslında hızlı konuşulduğu için zorlandım anlamakta ama üç kez dinlersem yeterli oldu benim için.

3- Was fand ich interessant im Hörtext?

Bana göre ilginç olan şey tam olarak ne yapacağını bilmediği halde annesine konan kelebekte her şeyi anlaması oldu.

4- Welche Hörstrategien habe ich eingesetzt?

Aslında stratejilerin çoğunu kullandım.

Globalverstehen, Vermutungen, Detailverstehen arka plan sesleri

5- Welche Probleme hatte ich beim Hörtext? Was kann ich um diese Probleme aufzuheben?

Hızlı söylenen kelimeleri anlamıyorum, birbirine yakın telaffuzlu kelimeleri anlamadım. Bunu aşmak için daha fazla dinleme yapmam gerekiyor.

Mein Hör-Tagebuch

Vor dem Hören:

1- Was weiß ich schon über dieses Thema?

Videoda ilk resimde bir fırıncı var. Ekmek yapabilir. Yaparken nelerin gerektiğini söyleyebilir. Ekmekleri satabilir. Satarken başkasıyla konuşabilir.

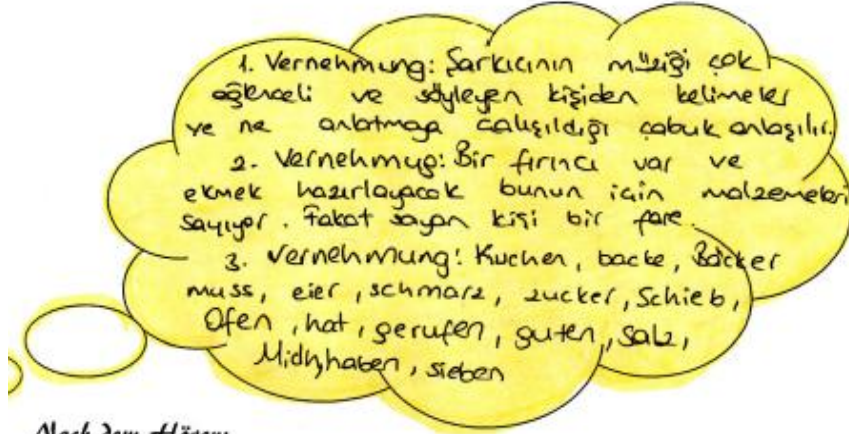
2- Welche neuen Informationen könnte ich in diesem Text hören?

Yeni kelimeler öğrenmeyi bekliyorum.

3- Welche Wörter erwarte ich, zu Hören?

Brot, Teig, Mehl, Wasser, Salz, Bäcker

Während dem Hören:



Nach dem Hören:

1- Worüber geht es im Hörtext? Stimmen meine Vermutungen?

İyi bir pasta yapmak istiyorlar. Tahminlerim az çok tuttu.

2- Was habe ich verstanden? Bin ich zufrieden damit, was ich verstanden habe?

Pasta yapmak istiyorlar ve bunun için malzemelerin; sayıyorlar. Anladıklarım bana yetti fakat çok farklı kelimeler öğrenmedim.

3- Was fand ich interessant im Hörtext?

Parçada ilginç olan fırında farenin bulunması, çünkü fare herkesin sevmeyeceği ve aslında fırında bulunmaması gereken bir hayvan. Çocukları dışlamak çokta faydalı bir video seçil.

4- Welche Hör-Strategien habe ich eingesetzt?

Bu parçada top-down stratejisini kullanarak, konunun bir pasta yapım aşaması olduğunu ve bunun için gerekli malzemelerin neler olduğunu öğrendim. Beynimde canlandırdıklarımı yazıya aktırmaya ve bunu yaparken de metakognitif stratejiyi kullanarak, dikkat kesilmeye, kendimin neleri ne kadar öğrendiğime ve kendimi yönetmeyi öğrenmeyi ve değerlendirme sırasına sonuca olarak ne kadar bildiğime baktım.

5- Welche Probleme hatte ich beim Hören? Was kann ich tun, um diese Probleme aufzuheben?

Dinlerken çok problemle karşılaşmadım. Bildiğim kelimeler vardı ve bunlar anlamamda rahatlık sağladı.

3.

ÜBUNGSBLATT ZUR HÖRAUFGABE

1- Vor dem Hören:

- 1- welche wörter werde ich hören?
- Recht das Stimmt der Navigator
 - Links Plan
 - Geraden Meter
 - suchen stehen

2- welche Handlung erwarte ich?

- Sie fahren mit dem Auto. Die beiden suchen Hotel nach. Der Mann macht den Navigator an. Die Frau sagt: der Navigator ist falsch.

2- während dem Hören:

1- Erstes Hören: was habe ich verstanden?

- ilk dülmede önce seslere dikkat. Çevre ve insan seslerine dikkat etmek.

2- Hören: was habe ich verstanden?

- ikinci dülmede dikkatli seslerden sonra ses tanıdım dikkat etmek. Ne konuştukları bildim.

3- Hören: was habe ich verstanden?

- üçüncü dülmede ne konuştukları, kelimeleri ve cümleleri bildim. Çevre yaptım.

3- Nach dem Hören:

1- Worum geht es im Hörtext?

- Das Thema ist der Navigator. Sie fahren mit dem Auto. Sie finden den Weg. Der Mann macht den Navigator an. Die Frau sagt: Der Navigator ist falsch aber der Mann sagt: Der Navigator ist richtig. Die Frau sagt: Mein Plan ist nicht falsch.

2- Was fand ich interessant?

- Die Frau sagt: Der Navigator ist falsch.

3- was konnte ich nicht verstehen?

- Ich habe ein paar worte nicht verstanden.

4- Warum habe ich nicht verstanden?

- Denn ich habe ein paar worte nicht gelernt.

5 - was kann ich tun, damit ich besser verstehe?

- Hören auf mehrere male
- Wiederholt
- Notizen machen

6 - welche Hörstrategien habe ich eingesetzt?

- Globalverstehen
- Detailverstehen
- wiederholt
- Übersetzung
- Begriffsbildung
- Eine frage stellen

4.

Masal, Bulut üstündeki çocuk.

Masal manileri öğrenebilirim.

Bulut, gökyüzü, çocuk, hayal, uçmak

Wolke
fenster
menschen kommen
menschen schlafen
das kind
bett
viele freunde

Computer
kopf
ein glas wasser
spielt
das ist nicht
allein
schlossen.

Das kind auf der
wolke. Die kinder
spielen, wir die
fernsehen apparat
die computer machte
Auch die wolke
sie bracht
ausgeladen
musik zu machen
kleine und große

Evet, çocuk, bulutlarla ilgiliydi.

Gök yarız bir çocuğun bulutlarda mutlu
olduğunu oradaki dünyasını.

Masal gerçek üstü, hayali şeyleri anlatır.
Ama bilgisayar ve televizyon beni şaşırttı.

Kendini yönetme Kendini sinema
Kendini izleme Kendini değerlendirme
Kendini denetleme Kendini gülerendirme

Bir problemle karşılaşmadım

5.

Mein Hör-Tagebuch

Vor dem Hören

1- Was weiß ich schon über dieses Thema?

Ich ging wie ein Ägypter

2- Welche neuen Informationen könnte ich in diesem Text hören?

Ademin kendini neden Misirliane benzettilerini öğrenelim.

3- Welche Wörter erwarte ich, zu hören?

sehen, fragen, singen, lieben, ich und du, Traum.

Während dem Hören Ich ging wie ein Ägypter, hab mit Tauben gewohnt,

für mich, Ich liess die Same, Und ich singe diese Lieder, Tanz mit Tränen,

in den Augen, Ich war willkommen, Und ich frage mich, Ich war am Ende

der Straße, ein Mensch, sagte mir, ich soll kommen wie ich bin,

Ich war einer von fünf Jungs, Ich sang nur noch für mich, In der Hand,

Denn wir singen diese Lieder.

Nach dem Hören

1- Worüber geht es im Hörtext? Stimmen meine Vermutungen?

Singende Mann sehnt seine Geliebte.

2- Was habe ich verstanden? Bin ich zufrieden damit, was ich verstanden habe?

Der Mann wurde von seinem Geliebte und er schrieb ihr ein Lied.

Ich bin so froh.

3- Was fand ich interessant im Hörtext?

Ich fand interessant im Hörtext diese Sätze "Ich war willkommen"

4- Welche Hör Strategien habe ich eingesetzt?

1- Not olme, 2- Belirleme, 3- Cevirme, 4- Cukerim yapme

5- Welche Probleme hatte ich beim Hören? Was kann ich tun, sie aufzuheben?

Ich hatte nicht Probleme.

6.

Mein Hör-Tagbuch

Vor dem Hören →

1. Was weiß ich schon über dieses Thema?

Pencere adı Bulut Üstündeki Cıvuk. Bu pencere bir masal.

2. Welche neuen Informationen könnte ich in diesem Text hören?

Masallerde gecen belli bizi kalipleri öğrenelim.

3. Welche Wörter erwarte ich, zu Hören?

Bulut, günyüzü, cıvuk, pencere, pencereyi açmak, yumak, uamak.

Während dem Hören →

Hören 1 → Wolke, Fenster, Menschen kommen, Menschen schlafen, Das Kind, Bet, Besuchen

Hören 2 → Kinder spielen, Computer, Koffi, Oh Ja, Ein Glass Wasser, spielt, Das ist nicht Allein, Schloss.

Hören 3 → Das Kind auf der Wolke, Die Kinder spielen, Wir die Fernseher apparaten die Computer machte. Doch die Wolke, Sie bracht, ausgeladen, Musik zu machen, kleine und große, viele Freunde.

Nach dem Hören →

1. Wovon geht es im Hörtext? Stimmen meine Vermutungen?

Kon bulutların üstünde yavaşça isteyen cıvukun hayalleriyle. Tahminler doğru.

2. Was habe ich verstanden? Bin ich zufrieden damit, was ich verstanden habe?

Cıvukun bulutları çok sevdiğini, orada hayali bir dünya oluşturduğunu, nametle

kendini çok rahat hissettiğini ama orada bir çok etkileşim olduğunu anlattım.

3. Was fand ich interessant im Hörtext?

Cocukların hayallerinde bile televizyon ve bilgisayarlı kopyalarını ilginç geldi.

4. Welche Hör Strategien habe ich eingesetzt?

1- Not alma, 2- İşitsel Belirleme 3- Anlatıcı Sözcük Kullanma, 4- Tonlendirilme İşlevi

5- Sözcük İstifası Tanıma.

5. Welche Probleme hatte ich beim Hören? Was kann ich tun, sie aufzuheben?

Okuyucu çok hızlı okuyordu. Bu yüzden cıvuk kelimesi duyuldu. Daha fazla dinleme yapmalıyım.

7.

Dinleme Günlüğüm

Dinlemeden önce:

- 1- Bu konu hakkında ne biliyorum? Konusu ne olabilir?
Bence bunun konusu adres arama olabilir.
- 2- Bu dinleme metninde yeni bilgiler kelimeler duyabildim mi?
Belki yol, şehir, otel isimleri ve yol tarifini öğrenebilirim.
- 3- Hangi sesleri, kelimeleri duymayı bekliyorum?
Yönler, adres, isimleri sayıları duyabilirim.

Dinleme sırasında:

- 1- Dinleme: Ziyaret etmek, 600 metre, dönüş, sağ, yanlış
- 2- Dinleme: Lütfen iki kilometre sonra dönüş, sağ, burada
- 3- Dinleme: Bu yanlış, geri dön, benim haritam, lütfen

Dinlemeden sonra:

- 1- Dinleme metni ne üzerineydi? Tahminlerim doğru muydu?
Navigasyonun yanlış tarif ettiği adresi, evet tahminim hemen hemen doğruydum.
- 2- Ne anladım? Anladığıma memnun olduğum mu?
Yanlış yolda olduklarını, Navigasyonun yanlış bilgi verdiğini anladım.
- 3- Parçada enteresane bulduğum, hoşuma giden ne vardı?
Cihazın yanlış bilgi vermesini enteresane buldum.
- 4- Hangi stratejileri kullandım?
Yazma, dinleme, tahmin, kelime ve dil bilgisi bilgisi.
Çözümler, çıkarımlar, bütünlük, tekrar, çevirme not alma
- 5- Dinlerken hangi problemlerle karşılaştım? Üstesinden gelmek için ne yaptım?
Navigasyon hızlı konuşuyordu, sesini anlamakta zorlandım.
Daha dikkatli olmalıyım.

1- Wir suchen das Hotel 3 Maribou.

8.

Mein Hör Tagebuch

Vor dem Hören:

- 1- Was weiß ich schon über dieses Thema?
- Meine Meinung dieses Thema kann einkaufen, kochen und essen-trinken auf dem Namen.
- 2- Welche neuen Informationen könnte in diesem Text hören?
- Ich kann vielleicht die Obst, Tee, Wein essen auf name und die Zahlen der hören Text gehören.
- 3- Welche Wörter erwarte ich, zu Hören?
- Ich kann die Zahlen und Tee auf dem Namen (erwarte) zu Hören.

Während dem Hören:

- Hören 1: Salad, Tremissu, heute nicht, Wein, ein glass
- Hören 2: Kartoffel Salad, sehrgutt nimmst du?
- Hören 3: trinkst du Wein? Ich liebe Wein groß Wein.

Nach dem Hören

- 1- Worüber geht es im Hörtext? Stimmen meine Vermutungen?
- Hörtext über Sie sind essen und schmecker, Ja mein Vermutungen stimmen.
- 2- Was habe ich verstanden? Bin ich zufrieden damit, was ich verstanden haben?
- Ich verstehe, dass ihr zu Abendessen gehen. Nein, ich bin nicht interessiert.
- 3- Was fand ich interessant im Hörtext?
- Ich fand nicht interessant.
- 4- Welche Hör Strategien habe ich eingesetzt?
- Hören grammatik, die Vermutung, Wörter.
- 5- Welche Probleme hatte ich beim Hören? Was kann ich tun, um diese Probleme aufzuheben?
- Sie war schnell Sprecher. Ich weiß nicht es!

- Mein Hör-Tagebuch -

Der kleine Pianist

Vor dem Hören:

1-Was weiß ich schon über dieses Thema?

Küçük bir çocuğun çok iyi piyano çaldığıyla ve bu çocuğun ilerde çok ünlü olmasıyla ilgili okunabilir hikayenin konusu.

2-Welche neuen Informationen könnte ich in diesem Text hören?

Bu metinde piyano çalmak için ne gibi yeteneklere sahip olmak gerektiğini öğrenebilirim.

3-Welche Wörter erwarte ich, zu hören?

Musik, das Piano, Note, die Fähigkeit, die Auftritt

Während dem Hören:

Klavierlehrerin

Publikum

Die Tasten

lächelte

bewegen

aufgeregt

runden

Herzen

Schmetterling

Tasten

Ahnung

Auftritt

Soal

Bühne

Flügel

Nach dem Hören:

1-Worüber geht es im Hörtext? Stimmen meine Vermutungen?

-Dinleme metni Azül'un piyano çalarken parmaklarını iyi kullanması üzerineydi.

-Tahminlerimin bir kısmı doğrudu.

2-Was habe ich verstanden? Bin ich zufrieden damit, was ich verstanden habe?

-Azül'un piyano sınavı için sahneye çıkması gerekiyordu. Günlerce klavye çalışıp durdu. Bir gün öğretmenini ona parmaklarını iyi kullanmadığını söyledi ve öğretmen elinde bir kutu resimle geri geldi. Azül kutudun bir resim çaktı, resimde bir kelebek vardı.

O resim artık onu rahatsız edecek, bir nevi ona ihtar kaynağı olacaktı. Bir gece Azul uyurken odasına giren bir tavşan resmi alıp gider. Azul uyanınca resmin olmadığını farkeder ve korkmaya başlar. Sınav günü gelir ve Azul piyano çalmaya başladığında kelebeği hayal eder ve sınavı başarıyla geçir.

- Hikayeden anladıklarından memnun oldum.

3- Was fand ich interessant im Hörtext?

Parçada benim için, bulunduğum tavşanın resmi olması.

4- Welche Hör-Strategien habe ich eingesetzt?

Not alma, çıkarım yapma, dinlemeye motive olma stratejilerini kullandım.

5- Welche Probleme hatte ich beim Hören? Was kann ich tun, um diese Probleme aufzuheben?

Dinlerken uzun kelimelerin olması sorun oluşturdu sadece. Bu sorunun üstesinden gelmem için bol bol çeviri yapmalıyım.

**ANHANG 6: TÜRKISCHES TRANSKRIPT DER INTERVIEWS
(ORIGINAL TRANSKRIPT) (Auswahl)**

1.

-İsim soyisim alayım.

A.....T.....

-sen kaç yıldır almanca dersi görüyorsun?

Ben Lise 1 den beri görüyorum lise 1de görmeye başladım ama hiç almanca aklımda yoktu gitmek. Çok derse vermemiştim kendimi. Zaten lise 2 ve 3te lgs hazırlık olduğu için hocalar çok üstümüze düşmedi. Hani yaklaşık 1 yıl felan gördüm sonra üniversitede başladım görmeye.

-peki gördüğünüz o bir yıl içerisinde dinleme becerisi yaptınız mı

Hiç yapmadık zaten ilk defa gördüğümüz için hep basitten yani en düşük seviyeden aldık, işte kolay tanışma, işte gramer konuları en basit kuralları felan gördük hiç dinleme yapmadık

-hm, anladım. Peki, em, burada dinleme yapan hocamız var mı?

B Hoca eee derslerde şey, bir kaç etkinlikte dinlememiz gereken bir şeyler var onları şey dinletiyordu bir de arada A hoca son zamanlara yakın ama şey, film felan izlettirmişti, ama biraz film ağır olduğu için onda çok zorlanmışım, hani filmde genelde sokak dili, günlük konuşma olduğu için çok zorlanmışım, çok anlayamıyordum yani. Bir de işte sizin dersinizde başladık o daha iyi oldu çünkü en basitten başladık, kolay parçalardan başladık.

-Peki A hoca ya da B hoca ee, onları dinletirken size yöntem, dinleme yöntemleri öğrettiler mi?

Yok, hiç bir yöntem öğrenmedik, sadece dediğim gibi B hocada etkinliği tamamlayabilmek için , A Hoca da hani kulak aşinalığı olsun, sokak diliyle, çünkü burda öğrendiğimiz kitap dili yani, okul dili ama, sokak diline de biraz aşinalığımız olsun diye.

-Dinlerken en çok zorlandığın şey nedir?

En çok zorlandığım telaffuz, telaffuz hiç anlayamıyorum, yani ilk başlarda hiç anlayamıyordum, çoğu kelimeyi zaten yutuyorlar ve çok hızlı konuşuyorlar, sonuçta onların ana dili, çok zorlanıyordum, ama.. şimdi daha iyi gibi yani telaffuz.

-Sınıfta dinleme alıştırası yapacağımız zaman kendini nasıl hissedersin?

Önce çok eğlenceli gelecek yani eğlenceli olacağını tahmin etmişim ama şey, dediğim gibi telaffuzu anlamadığım için korktum hani, hiç bir şey anlamayacağım diyordum, hani hızlı konuştukları için hiç kelime yakalayamayacağım, bir de ben ilk başlarda şey yapıyordum, sürekli bütün cümleyi yazayım diyordum, o yüzden hep parçanın geri kalanını kaçıırıyordum. O yüzden çok korktum hani hiç bir şey anlamam diye korkuyordum, o korkuyla girmişim.

Hmm,

Ama sonradan o stratejilerle yavaş yavaş, parça parça, anladığımı, sadece duyduğumu yazıp, sonradan o kelimeyi merak edip, sözlüğe felan bakıp, hani o şekilde daha çok aklımda kalıyor, demek ki yazılışı şöyle değilmiş, böyleymiş diye, daha çok aklımda kalıyordu.

-12 Hafta boyunca dinleme stratejileri çalıştık, bu dönemde sence dinleme becerin gelişti mi, yoksa geriledi mi?

Çok gelişti, çünkü dediğim gibi benim telaffuzum çok kötüydü, yani hala şuan çok iyi sayılmaz, ama ilk başlarda hani herhangi bir kelimenin nasıl okunuşunu bile doğru düzgün bilmiyordum, hani tamam kuralları felan biliyorsun ama, dilin dönmüyor. Dinledikçe kulak aşinalığı ister istemez onlar gibi onları taklit etmeye başladım. Hani, zaten bir kaç parça da sizden almıştık. Sürekli onları dinleyerek hani, taklit aslında bir nevi taklit ederek, telaffuzumu çok geliştirdim. Bir de imm, artık şöyle, ben eskiden yazıyordum mesela, teker teker kelimeleri çevirip çevirip şey yapıyordum ama şuan fark ediyorum, dinlediğimi kelimeleri çevirmeden anlayabiliyorum. Hani, şey gibi, Türkçe gibi, çevirmeden anlıyorum ne demek istediğini çok işe yaradı bu.

-Evet. Peki bu stratejiler senin dinleme becerine katkısı olduğunu düşünüyor musun?

Çok oldu, hani dilim döndü, parçaları anlıyorum, artık korkmuyorum. Bir de şey, parçalarla ilgili soruları daha rahat çözebiliyorum, önceden hem sorularla sanki parçalar birbirinden sanki alakasız gibi geliyordu bana ama bunlardan sonra arada bir bağ kurabiliyorum yani.

-Peki, bu dönemde öğrendiğin stratejilerden en çok hangisi işine yaradı?

Not almayı çok kullanıyorum zaten, bir de şey, e şey, canlandırma, işitsel betimleme, hani sürekli hayal dünyamda böyle bir şeyler oluşuyordu, hani ister istemez o an geçecek konuşmayı az çok tahmin edebiliyordum. Anahtar sözcükler zaten, o çok işe yarıyordu, bütün parçayı anlamama yardımcı oluyordu.

-Peki zorlandığın stratejiler oldu mu?

Zorlandığım stratejiler çok değil, hani 11, şey dediğim gibi telaffuzda biraz zorlandığım için çevirmede biraz sıkıntı yaşıyordum. O da kelimeleri ya okunduğu gibi yazıp, sonra araştıra araştıra kelimeleri bulunca biraz onu da geliştirmiş sayıldım yani çeviriyi de artık şey yapabiliyorum.

-Peki, bu stratejilerin dinleme becerisine katkısı oldu mu, geliştirdi mi?

Kesinlikle gelişti, zaten, sizin dersinizde bunları şey, dinlemeye başladıktan sonra, B hocanın ve A hocanın da dinlediğimiz parçalarda işe yaradığını gördüm, sadece ders için değil, anlamak için dinlemeye devam ettim, hani A hocanın izlettiği filmlerde felan çok işe yarıyordu.

-Gelecekte de bu stratejileri kullanmayı düşünüyor musun?

Kesinlikle bundan sonra zaten bunlarsız anlayamam gibi geliyor, hani daha kolay yani daha çabuk, daha kolay daha oturaklı anlayabiliyorum artık parçaları.

-Eklemek istediğin bir şey var mı?

Çok teşekkür ederim, bu stratejilerin devam etmesi bütün öğrenciler için daha iyi olacak.

-Teşekkür ederim.

Rica ederim. (5:04 dak.)