

# **Materialien** für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen

## **Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW**

Modul 3:  
Kommunikation - sprachliches Handeln:  
Hörverstehen



**Leitung der Arbeitsgruppe** : Vera Luis, Bezirksregierung Detmold, Detmold  
**Mitglieder der Arbeitsgruppe** : Margarete Frederichs, Grundschule Altenautal, Lichtenau  
Christine Hankemeier, Grundschule Kampstraße, Lemgo  
Evelin Hartmann-Kleinschmidt, Grauthoffschule,  
Schloß Holte-Stukenbrock  
Diana Hein, Grundschule Wellbachschule, Bielefeld  
Dörte Kuchenbecker, Don Bosco-Förderschule, Harsewinkel  
Ursula Stoll, Grundschule Oberbauerschaft, Hüllhorst

**Wissenschaftliche Begleitung:** Prof. Dr. Dieter Wolff  
**Beratung** : Gaby Engel, MSW

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. Theoretische Grundlagen .....</b>	<b>4</b>
1.1 Lehrplan.....	4
1.2 Fachdidaktische Aussagen.....	5
1.2.1 Hörverstehen als grundlegende Fertigkeit im Fremdspracherwerb.....	5
1.2.2 Hör-Sehverstehen.....	7
1.2.3 Verarbeitungsprozesse: 'top- down' und 'bottom-up'.....	8
1.2.4 Psycholinguistische Grundlagen des Hörverstehens .....	8
1.2.5 Hörwahrnehmung .....	11
1.2.6 Probleme bei Verarbeitungsprozessen.....	12
1.3 Didaktisch-methodische Konsequenzen .....	13
1.3.1 Unterstützung der Hörverstehensprozesse .....	13
1.3.2 <i>Storytelling</i> als Methode zur Schulung des Hörverstehens .....	14
1.3.3 Hörverstehensarbeit .....	15
<b>2. Anlagen .....</b>	<b>17</b>
Anlage 1 Verstehenshilfen im Unterricht.....	18
Anlage 2 <i>Stories</i> im Englischunterricht der Grundschule.....	19
<b>3. Literatur .....</b>	<b>20</b>

# 1. Theoretische Grundlagen

## 1.1 Lehrplan

Die Fertigkeit Hörverstehen ist im Lehrplan als Schwerpunkt dem **Bereich Kommunikation – sprachliches Handeln** neben dem Sprechen, dem Leseverstehen, dem Schreiben und der Sprachmittlung zugeordnet. Für diesen Bereich gilt:

„Die Schülerinnen und Schüler lernen die englische Sprache so, dass sie sie in Alltagssituationen der Schule und in ihrer Lebenswelt gebrauchen können. Sie erwerben kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ihnen erlauben, in häufig vorkommenden Situationen einfaches Englisch zu verstehen und sich in einfachen und vertrauten Gesprächssituationen zu verständigen und eigene Redeabsichten zu verwirklichen.“<sup>1</sup>

„**Der Aufbau sprachlicher Kompetenz beginnt mit der Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten (Hör- bzw. Hör-/Sehverstehen** und zunehmend auch Leseverstehen). Hierzu zählt vor allem die Fähigkeit, Wörter und Wortfolgen und Aussagen/Sätze (wieder-) zu erkennen und ihnen im Kontext der jeweiligen Situation Bedeutungen zuzuordnen. **Der überwiegend einsprachig geführte Unterricht** mit seinen konkreten Situationen sprachlichen Handelns ist dafür die geeignete Lernumgebung.“<sup>2</sup>

Dem **Hörverstehen**, das häufig durch visuelle Unterstützung auch ein Hör-Sehverstehen ist, kommt im Englischunterricht der Grundschule also **eine wichtige** Rolle zu:

„Ein entscheidender Schritt beim Aufbau einer Sprachkompetenz ist das **Verstehen**. Neue sprachliche Formen und Strukturen müssen zunächst in situativen Kontexten auditiv und visuell wahrgenommen, intern mit Bekanntem abgeglichen und innerlich organisiert werden, ehe sie den Schülerinnen und Schülern für die Sprachproduktion zur Verfügung stehen. Dafür brauchen Schülerinnen und Schüler **ein intensives Sprachangebot** (Sprachbad) und **vielfältige Verstehenshilfen** (ausdrucksstarke Mimik, Gestik und Intonation, Realia, Abbildungen). Auf diese Weise erleben die Kinder, dass sie dem Unterrichtsgeschehen folgen können und englischen Geschichten, Hörtexten und Hörsehtexten (Videos) – auch unter Einbezug ihres Weltwissens – wesentliche Informationen entnehmen können.“<sup>3</sup>

Die unterrichtlichen Angebote zum sprachlichen Handeln müssen **interessant, authentisch und bedeutungsvoll** sein, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre rezeptiven Fertigkeiten entwickeln und ein Repertoire sprachlicher Mittel aufbauen sollen.<sup>4</sup>

Unmittelbar im Zusammenhang mit dem Hörverstehen stehen auch die anderen Fertigkeiten: die Kompetenzen im Hörverstehen werden nicht isoliert aufgebaut; im Sinne eines ganzheitlichen Spracherwerbs werden vielmehr von Anfang an auch Gelegenheiten zum Sprechen geschaffen und sukzessive die schriftlichen Fertigkeiten lernunterstützend einbezogen.

In Kapitel 3 sind die folgenden Kompetenzerwartungen für das Hörverstehen<sup>5</sup> festgeschrieben:

<sup>1</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 73

<sup>2</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 71; Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>3</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 73; Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>4</sup> vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 71

<sup>5</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 77

<b>Bereich:</b> Kommunikation – sprachliches Handeln	
<b>Schwerpunkt:</b> Hörverstehen/Hör-Sehverstehen	
<b>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</b> Die Schülerinnen und Schüler	<b>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</b> Die Schülerinnen und Schüler
<p><b>entnehmen</b> Äußerungen und Hörtexten bzw. Hörsehtexten, die auf vertrautem Wortschatz basieren, mit Unterstützung relevante Informationen, wenn die Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind, zu helfen</p> <p><b>verstehen</b> häufig wiederkehrende classroom phrases (z. B. Einfache aufforderungen, erklärungen verstehen und für das eigene handeln nutzen)</p> <p><b>erkennen</b> einzelne Wörter und Wortfolgen wieder</p> <p><b>vollziehen</b> die wesentlichen Handlungselemente von einfachen kurzen (auch authentischen) szenischen und narrativen Texten nach (Was geschieht wo, wer kommt vor?)</p> <p><b>erfassen</b> wesentliche Inhaltsaspekte von authentischen Texten wie Liedern und Reimen und reagieren entsprechend gestisch und mimisch</p>	<p><b>verstehen</b> Äußerungen und Hörtexte bzw. Hörsehtexte mit vertrautem Wortschatz und entnehmen ihnen auch Detailinformationen</p> <p><b>folgen</b> dem classroom discourse (z. B. Komplexer werdende aufforderungen, erklärungen und dialoge verstehen)</p> <p><b>verstehen</b> didaktisierte und authentische kindgemäße fiktionale Texte und entnehmen ihnen in Bezug auf Handlungsschritte und Akteure wesentliche Informationen</p> <p><b>verstehen</b> kindgemäße Sachtexte und entnehmen ihnen relevante Aussagen</p>

## 1.2 Fachdidaktische Aussagen

### 1.2.1 Hörverstehen als grundlegende Fertigkeit im Fremdspracherwerb

„Als Hörverstehen (HV) bezeichnet man die Informationsentnahme aus der gesprochenen Sprache, während sich das Hören allein auf die Wahrnehmung von Geräuschen beschränkt. Das Hörverstehen dient entweder dem Aufrechterhalten kommunikativer Beziehungen oder der Informationsvermittlung. Beim Hör-Sehverstehen kommt - verständnis erleichternd - eine visuelle Komponente hinzu, ...“<sup>6</sup>, z.B. bei audio-visuellen Medien wie Film, Video und DVD.

In der Fachdidaktik des Fremdsprachenunterrichts werden folgende **Fertigkeiten** unterschieden: das Hörverstehen, das Sprechen, das Leseverstehen und das Schreiben. Der Lehrplan ordnet in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) darüber hinaus die Sprachmittlung dem Bereich Kommunikation – sprachliches Handeln zu. Die Kompetenzen werden nach **rezeptiven und produktiven Fertigkeiten** gegliedert. Das **Hörverstehen** zählt zu den **rezeptiven skills**.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Haß, Frank (Hrsg.) (2007), S. 74

<sup>7</sup> Börner/ Edelhoff in: Doyé, P. (2005), S. 116

<b>Basiskomponenten der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten</b>			
	mündlich	schriftlich	interaktiv und funktional
rezeptiv	(Zu) Hören	Lesen	Verstehen
produktiv	Sprechen	Schreiben	Sich-verständlich-machen
Sprachbau und Sprachverwenden verstehen: SprachLERNkompetenz			

Der **Fremdspracherwerb** vollzieht sich **ganzheitlich** unter Einbezug aller Komponenten, der Aufbau sprachlicher Kompetenz **beginnt** aber mit der rezeptiven Fertigkeit **Hörverstehen**. „Rezeptiv“ bedeutet nicht „passiv“; die Lernenden leisten vielmehr eine Vielzahl von Konstruktionsprozessen, und es muss eine Reihe von Voraussetzungen erfüllt sein, damit die Schülerinnen und Schüler die fremde Sprache verstehen. Vor allem am Anfang des Lernprozesses müssen **vielfältige Verstehenshilfen** durch die Lehrkraft zur Verfügung gestellt werden, sodass die Schülerinnen und Schüler<sup>8</sup> von Anfang an erfahren, dass sie die fremde Sprache verstehen und **Verstehensstrategien entwickeln** können.

Sarter hebt hervor, wie bedeutsam die Kompetenzen im Bereich der rezeptiven Fähigkeiten zu Beginn sind: „(...) angefangen mit situativem Hörverständnis, über die Herausbildung zielsprachenspezifischer Hördiskriminierungsfähigkeit, hin zum Hörverstehen (...). In dem Sprachbad, in das die Lerner eintauchen, lernen sie nach und nach, die anderssprachige Lautkette zu untergliedern, den einzelnen Lautsegmenten Bedeutung zuzuordnen.“<sup>9</sup>

Die Kinder lernen durch Zuhören auch, metrisch-rhythmische Elemente, wie Betonung, Intonation, Rhythmus zu deuten und als Ausdrucksmelodie (Prosodie) des Englischen zu internalisieren.<sup>10</sup> Dabei ist die Hörwahrnehmung nicht bei jedem Kind vollkommen gleich, das Gehörte wird vielmehr subjektiv verarbeitet, und Bedeutungszusammenhänge werden individuell hergestellt. Darauf nimmt die Lehrkraft in ihrem Unterricht Rücksicht.

Bleyhl spricht im Gegensatz zum instruierenden traditionellen Fremdsprachenunterricht von der **konstruktivistischen Konzeption** des modernen Fremdsprachenunterrichts.<sup>11</sup> „Das Konzept des **konstruktiven nichtlinearen Spracherwerbs** befindet sich (...) in Übereinstimmung mit dem neueren Welt- und Menschenbild, der neueren Linguistik und der neuen Wissenspsychologie. Diese bio-psycho-soziale Konzeption wird der Komplexität und Dynamik des Sachverhalts weit besser gerecht.“<sup>12</sup>

Die Schulung des **Hörverstehens** spielt bei Bleyhl eine entscheidende Rolle. Er propagiert für die erste Phase des Spracherwerbs den regelmäßigen Einsatz der Technik bzw. Methode des **Total Physical Response (TPR)**, die von dem Amerikaner James Asher in den 60er Jahren entwickelt wurde und im Deutschen als **Verstehensmethode** bezeichnet wird.<sup>13</sup> Diese Methode geht davon aus, dass das Hörverstehen Ausgangspunkt der Sprachaneignung ist.

**TPR verbindet die Sprachvermittlung mit Bewegungen.** Die Lehrkraft spricht etwas vor (in der Regel Befehle) und macht die passenden Bewegungen dazu vor, die Kinder hören zunächst nur zu, dann reagieren sie nach einer festgelegten Schrittfolge durch Bewegungen auf die Sätze der Lehrkraft und stellen ihr Verständnis nonverbal unter Beweis. Die Verknüpfung von Bewegung und Sprache wirkt sich positiv auf den Lernprozess aus. Gerade für Kinder, die anfangs Zeit brauchen, um sich in die fremde Sprache einzuhören, ist die Methode des **TPR** nach Bleyhl gut geeignet. Die Phase des aktiven Hörens, in der die Lerner sich aber noch nicht zu sprechen trauen, wird als **silent period** bezeichnet.

<sup>8</sup> Schülerinnen und Schüler werden im Folgenden SuS genannt.

<sup>9</sup> Sarter, H. (2006), S. 36

<sup>10</sup> vgl. Piepho, H.-E. in: Bleyhl, W. (2002), S. 25 f

<sup>11</sup> vgl. Bleyhl, W. (2000), S. 18 f

<sup>12</sup> vgl. Bleyhl, W. (2000), S. 19

<sup>13</sup> vgl. Bleyhl, W. (2000), S. 31 ff

Es gibt viele Didaktiker und Praktiker, die die „reine“ Methode des *TPR* mit ihren Befehlen, die dem normalen Sprachgebrauch eigentlich nicht entsprechen, nur eingeschränkt befürworten, wohl aber **TPR-Elemente** in vielfältiger Form (durch bedeutungsunterstützende Bewegungen bei der Sprachvermittlung, in Bewegungsliedern, -reimen, -chants, -spielen, -geschichten etc.) einsetzen, weil sie der Lernweise von Grundschulern in besonderem Maß entgegenkommen.

Schmid-Schönbein sagt zu *TPR*: „Zweifellos kann mit *Total Physical Response*, wie schon die deutsche Übertragung „Verstehensmethode“ sagt, allein keine kommunikative Kompetenz aufgebaut werden. Dazu ist der Input in der Beschränkung auf Aufforderungen, selbst wenn diese zu Ketten erweitert werden wie in ‚*Close your eyes, put your hands on your arms and snore*‘ viel zu einseitig. Der Ansatz bietet sich jedoch an, um in den Anfangsphasen des Grundschulunterrichts mit noch geringem Sprachinventar die Fremdsprache handlungsorientiert umzusetzen, um Kindern mit anfänglicher Sprechhemmung Zeit zum Einhören in die Fremdsprache und zum Aufbau von Selbstvertrauen zu geben (...).“<sup>14</sup>

Auch Sambanis setzt sich mit dem von Bleyhl u.a. verfolgten **verstehensbasierten Ansatz**, bei dem die Bedeutung des Hörens und die Wichtigkeit des Hörverstehens für die Fremdsprache eine besondere Rolle spielen, kritisch auseinander. „Verstehensansätze erheben den Anspruch, die Fremdsprachenaneignung in Orientierung am Erstspracherwerb zu gestalten, d.h., vor allem eine Phase der Sprachrezeption an den Beginn des Fremdsprachenunterrichts zu stellen.“<sup>15</sup>

Sie bemängelt die „**zu große Zergliederung der eigentlich interdependenten Fertigkeiten des Hörens und Sprechens**“<sup>16</sup>. Da ihrer Meinung nach auch im Erwerb der Muttersprache keine Schweigephase durchlaufen wird, sollte der Unterricht nicht nach rezeptionsorientierten und produktionsorientierten Lehr- und Lernprozessen gegliedert werden<sup>17</sup>. Sprechversuche der SuS sollten nicht zu Gunsten einer zu langen Hörphase unterbunden werden. Nach Sambanis sollten dagegen die **Hör- und Verstehenstätigkeiten** und das Sprechen von Anfang an mehr **ineinander verzahnt** werden. Diese frühe Verzahnung der beiden Fertigkeiten ist auch Anliegen des nordrhein-westfälischen Lehrplans, denn der Unterricht zielt auf die sprachliche Handlungsfähigkeit der Kinder ab.<sup>18</sup>

## 1.2.2 Hör-Sehverstehen

Von **Hör-Sehverstehen** wird im engeren Sinne dann gesprochen, wenn das Hörverstehen durch **bewegte Bilder** unterstützt wird, beispielsweise beim Verständnis von Filmen, die als Video oder DVD mit dem Fernseher oder mit dem PC/ Beamer präsentiert werden.

Im weiteren Sinne lässt sich aber jedes Hörverstehen, das **durch visuelle Unterstützung** erreicht wird, als Hör-Sehverstehen bezeichnen. Sarter spricht auch von „Sehverstehen“<sup>19</sup>.

Visuelle Unterstützung zum Verstehen von Gehörtem wird in der Grundschule in vielfältiger Art und Weise geboten. Eine sehr wichtige Form sind die Illustrationen in Bilderbüchern. Diese „helfen über schwierige Textpassagen hinweg, lassen zukünftiges Geschehen vermuten und helfen, Inhalte aus dem Textzusammenhang zu erschließen.“<sup>20</sup>

<sup>14</sup> Schmid-Schönbein, G. (2001), S. 104

<sup>15</sup> Sambanis, M. in: Christiani/ Cwik (2008), S. 54

<sup>16</sup> vgl. Sambanis, M. in: Christiani/ Cwik (2008), S. 54; Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>17</sup> vgl. Sambanis, M. in: Christiani/ Cwik (2008), S. 55

<sup>18</sup> vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 71

<sup>19</sup> vgl. Sarter, H. (2007), S. 45

<sup>20</sup> Böttger, H. (2005), S. 77

### 1.2.3 Verarbeitungsprozesse: 'top-down' und 'bottom-up'

Die **Verarbeitung von gehörten Informationen** ist ein vielschichtiger Prozess. „Beim **Hörverstehen** lassen sich grundsätzlich **zwei Arten von Informationen unterscheiden**, die vom Hörer verarbeitet werden müssen, nämlich die „**eingehenden Daten**“ einerseits und die **Wissensstrukturen des Hörers** andererseits. (...) Diese Teilprozesse laufen in der Muttersprache weitgehend automatisiert und problemlos ab. In der Fremdsprache hängt ihr Funktionieren natürlich in starkem Maß vom Grad der Sprachbeherrschung ab. Hier kann es bei der Verarbeitung der eingehenden Daten (d.h. der einzelnen Äußerung bzw. des gesamten Hörtextes) leicht zu Verstehensproblemen oder Missverständnissen kommen.“<sup>21</sup>

In der Sprachwissenschaft wird zwischen **absteigenden (top-down)** und **aufsteigenden (bottom-up)** Verarbeitungsprozessen beim Hörverstehen unterschieden.<sup>22</sup>

Der **top-down-Prozess**: Im Strom der Sprache identifiziert der Hörer übergeordnete Einheiten, also den Sinn des Gehörten. Er geht von seinen Wissensstrukturen aus und versucht, die eingehenden Daten mit diesen zu verbinden, d.h. die Wörter und Sätze vor dem Hintergrund der Wissensstrukturen zu interpretieren.

Der **bottom-up-Prozess**: Aus kleinsten Elementen des Sprachsystems (Phonemen) werden übergeordnete Einheiten (Wörter, Sätze, Texte, Gesprächseinheiten) zusammengebaut. Dem Hörer gelingt es demnach, sich von den kleinsten Einheiten, also von den wahrgenommenen Lauten, über seine Wort- und Satzkenntnis zur Gesamtbedeutung des Gehörten vorzuarbeiten.

**Optimales Hörverstehen** findet dann statt, wenn **beide Prozesse zu gleichen Teilen genutzt** werden, was letztlich nur Sprechern in der Muttersprache bzw. fortgeschrittenen Fremdsprachenlernern gelingt. Authentische Hör- und Sprechsituationen sind für Lernende sehr anspruchsvoll, weil ihre *bottom-up*-Prozesse für das Verständnis häufig noch nicht ausreichen. Damit die SuS Gehörtes mit Hilfe von *top-down*-Prozessen bewältigen können, bietet die Lehrkraft je nach Lernstand der SuS eine entsprechende Unterstützung an, beispielsweise durch Mimik und Gestik, Bilder, *TPR etc.* Mit fortschreitenden Kenntnissen sind die Kinder immer weniger auf diese Hilfen angewiesen.

### 1.2.4 Psycholinguistische Grundlagen des Hörverstehens

Bei den in den Sprachzentren unseres Gehirns ablaufenden mentalen Prozessen handelt es sich um ein kompliziertes Zusammenspiel verschiedener Komponenten.<sup>23</sup> Die Abfolge dieser mentalen Prozesse stellt Haß wie folgt dar:<sup>24</sup>

Prozesse	Erläuterung
Auditorische Analyse der eingetroffenen Sprachlaute: Die Signale werden vom Hörer als Sprachsignale wahrgenommen.	Dieser Prozess beginnt nach dem Eintreffen der Sprachsignale im Innenohr (nach ca. 100 Millisekunden). Hier wird bereits festgestellt, um welche Textsorte es sich handelt (z.B. ein Streitgespräch oder Nachrichten).
Phonologische Analyse des Lautkontinuums	Im Lautkontinuum werden Phoneme, Silben, Wörter bzw. Bedeutungseinheiten wahrgenommen.
Lexikalisch-syntaktisch-semantische Integrationsprozesse auf der Satzebene	Der Sinn eines Satzes wird konstruiert. Dazu ist u.a. Wissen über die syntaktische Struktur einer Sprache nötig, ferner lexikalisches

<sup>21</sup> Studienbrief von Bahns, J. (2000), S. 21

<sup>22</sup> vgl. Studienbrief von Bahns, J. (2000), S. 21 ff

<sup>23</sup> vgl. Haß, F. (2006), S. 74

<sup>24</sup> Haß, F. (2006), S. 75

	Wissen und das entsprechende themenspezifische Weltwissen.
Erkennen der Gesamtaussage einer Mitteilung / eines Textes	Sätze werden auf die semantischen Aussagekerne reduziert, mit deren Hilfe die Textaussage konstruiert wird.

Für das Verstehen ist **entscheidend**, dass der Hörer erfasst, **wer mit wem über was, wann und wo, in welcher Absicht** oder **aus welchem Anlass spricht** und welche Beziehungen zwischen den Sprechenden Personen bestehen. Die nonverbalen Elemente (Mimik, Gestik, Körpersprache) sind dabei wichtige Mittler von Informationen.<sup>25</sup> Englisch zu hören und zu verstehen, bedeutet, detailliert Informationen aufnehmen zu können und weiter zu verarbeiten.

Um erfolgreich kommunizieren zu können, müssen die Gesprächspartner einander zuhören, und das **Gehörte muss verarbeitet, verstanden, interpretiert und bewertet werden, damit eine angemessene Reaktion erfolgen kann.**

Neben der **Dekodierungs-** und **Entschlüsselungsleistung** wird auch die Intention sowie die Wirkung des Gesagten vom Hörer eingeschätzt.<sup>26</sup>

Wie hochgradig komplex und aktiv die Sprachverarbeitungsprozesse beim Hörverstehen sind, zeigt die Auflistung bei Haß.

Man muss:

- „sich konzentrieren können;
- das zum Thema nötige **Vorwissen** oder kulturspezifische Weltwissen mitbringen;
- sich die **Gesprächssituation** vorstellen können;
- die unterschiedlichen **Laute** des Englischen **erkennen** können (Lautdiskriminierungsfähigkeit) und den Phonemen, den Wörtern, den Syntagmen (Komposita, idiomatische und phraseologische Wendungen), den Satzteilen und ganzen Sätzen entsprechende **Bedeutung beimessen** können;
- **Bedeutungseinheiten** (*chunks*) erkennen, was die exakte Semantisierung jedes einzelnen Wortes erspart und das Verstehen von authentischer Sprache (Sprechgeschwindigkeit) erleichtert;
- mit den **Merkmale der gesprochenen Sprache** vertraut sein, z.B. Vokalreduktionen (*“I’ve been to Norway.”* Die beiden ee in been sind kaum zu hören), Auslassungen (Elisionen: *“Ever seen one?”*), Schwachtonformen am Satzende (*“Where are you going to?”* Das to ist kaum zu hören), Kontraktionen (*we’re, she’ll*), Frageanhängsel (*question tags: “...won’t you?”*), fehlende Markierungen der Wortgrenzen (*slurring over*), Assimilationen (Angleichung eines Auslautes an den Anlaut des folgenden Wortes), falsche Satzanfänge (*false starts*), Verzögerungen mit Füllwörtern (*verbal fillers*), Anakulthe (Satzabbrüche), Selbstkorrekturen, etc.;
- die **prosodischen bzw. parasprachlichen Merkmale der Äußerungen** interpretieren (Intonation, Rhythmus, Stimmhöhe, Pausen, Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke, etc.) und somit Bedeutung konstruieren können;
- die **zur Verfügung stehenden ‚Restaurationsprogramme‘** zur Behebung einer defizitär ankommenden Information aktivieren, z.B. Verstehensprobleme wegen dialektaler Färbung, unverständener Wörter oder Satzteile meistern (Dekodierungskompetenz);
- auf einer fortgeschrittenen Ebene auch dialektale, regiolektale, idiolektale (spezifische Merkmale des individuellen Sprechers), soziolektale und funktiolektale (fachsprachliche) Merkmale der gesprochenen Sprache verkräften können;

<sup>25</sup> vgl. Haß, F. (2006), S. 75

<sup>26</sup> vgl. Böttger, H. (2005), S. 121ff

- die **Textsorte** und die damit verbundene Textsortenspezifika erkennen;
- die **Satzart** (Aussage, Frage und Aufforderung), den Zeitbezug einer Äußerung (Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft) und die Modalität (Können, Müssen, Dürfen, Sollen, Wollen) herausfinden;
- **sprachliche Register** unterscheiden können, z.B. höflich – unhöflich;
- die **emotionale Färbung der sprachlichen Äußerungen interpretieren** können (Ironie, Zuneigung), was beim Hör-/Sehverstehen wesentlich einfacher gelingt (TV, Video, DVD);
- **illokutive Sprechakte** erkennen, z.B. *“It’s stuffy in here, isn’t it?”* (Jemand soll das Fenster öffnen.);
- **unablässig Vermutungen über den weiteren Verlauf des Informationsflusses** anstellen können (*predicting*);
- die **komplexen Informationen auf merkfähige Aussagekerne reduzieren** können.<sup>27</sup>

Das folgende Schema<sup>28</sup> zeigt die **Informationsquellen beim Hörverstehen** nach Anderson und Lynch:

---

<sup>27</sup> Haß, F. (2007), S. 76 f; Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>28</sup> Anderson/Lynch (1988)

<p><b>Faktenwissen / Weltwissen</b> (z.B.: Dunkle Wolken bedeuten, dass es bald regnet.)</p> <p><b>Soziokulturelles Wissen</b> (z.B.: In England meldet man sich am Telefon mit seiner Nummer, in Deutschland mit seinem Namen.)</p> <p><b>Sprachverwendungswissen</b> (z.B.: Die Äußerung, "There's a car coming." kann in diesem Moment die Warnung an einen Fußgänger oder dass die lang erwarteten Gäste nun endlich eintreffen, bedeuten.)</p>	<p><b>Schemawissen</b> (Gesamtheit aus individuellem Wissen, Erinnerung und Erfahrung)</p> <p style="text-align: center;">↓      ↑</p>	<p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>	<h1 style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: mixed;">VERSTEHEN</h1>
<p><b>Kenntnis der Situation</b> (z.B.: Tageszeit, Wochentag, wer ist Sprecher, der Hörer?)</p> <p><b>Kenntnis des Ko-Textes</b> (z.B.: Welche Frage ging der Antwort voraus?)</p>	<p><b>Kenntnis des Kontextes</b></p> <p style="text-align: center;">↓      ↑</p>		
<p><b>Semantisches Wissen</b> <b>Syntaktisches Wissen</b> <b>Phonologisches Wissen</b></p> <p style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</p> <p style="vertical-align: middle;">(Kenntnis von Wörtern, Strukturen und Lauten)</p>	<p><b>Kenntnis des Sprachsystems</b></p>		

### 1.2.5 Hörwahrnehmung

Im Alter von 1 bis 4 Monaten entwickelt sich die menschliche Fähigkeit, Laute zu unterscheiden. Dabei ist zu beobachten, dass Säuglinge eine Vorliebe für die Laute der „Muttersprache“ entwickeln. „Dies setzt voraus, dass sie aus den aufgrund ihrer Erfahrung wahrgenommenen Lauten Prototypen und damit ein lautliches Categoriesystem bilden.“<sup>29</sup> Diese Entwicklung ist noch vor dem 2. Lebensjahr abgeschlossen; Kinder nehmen Laute ihrer Muttersprache als bedeutungsunterscheidend wahr.

Das phonologische System der Muttersprache wirkt beim Fremdspracherwerb wie ein Filter, durch den nur Bekanntes durchgelassen wird. Beispielsweise haben deutsche Lerner aufgrund der in der Muttersprache üblichen Auslautverhärtung Schwierigkeiten, den Unterschied zwischen *bag* vs. *back* herauszuhören. Dadurch können jedoch Fehler und Missverständnisse entstehen. Eine Visualisierung durch das Schriftbild kann vielen SuS helfen, den richtigen Laut zu hören.

<sup>29</sup> Bleyhl, W. (2000), S. 19

Jeder Mensch hat lautliche Prototypen entwickelt, an denen er die Realisierungen der Phoneme in der Alltagssprache misst. Damit ein zweites Phonemsystem durch den Erwerb einer Fremdsprache so erworben wird, dass es sich in neue Prototypen der Wahrnehmung verwandelt, sind Übungen des Wiedererkennens (Hörwahrnehmungsübungen) notwendig.<sup>30</sup>

Um den SuS im Unterricht beim Erwerb der Fremdsprache ein breiteres Spektrum von Realisierungen von Phonemen vorzustellen, als es die Lehrkraft abbilden kann, müssen viele sprachliche Vorbilder geboten werden. Dazu zählen neben der Lehrkraft auch Hörtexte oder Hör-Sehtexte z.B. durch Video- oder Audio-Darbietungen, bei denen **native speakers** zu hören sind.<sup>31</sup>

Auch Betonung und Intonation müssen wahrgenommen und entsprechend gedeutet werden. Bei der **Betonung** geht es um:<sup>32</sup>

- die Betonung von Wörtern und Wortgruppen
- die Betonung im Satz
- den Sprechrhythmus
- die Prosodie und Sprachmelodie

Bei der **Intonation** ist wichtig:<sup>33</sup>

- der Einfluss der Intonation auf die Aussage
- der Ausdruck von Gefühlen und Einstellungen
- ihre Funktion in Dialogen

**Betonung und Intonation** unterstützen den Sprecher bei der Hervorhebung dessen, was ihm wichtig ist und **tragen zur Klärung der Redeintention bei**. Beispielsweise wird ein Satz je nach steigender oder fallender Satzmelodie als Frage oder Aussage verstanden.

Die **Intonation übermitteln dem Hörer wichtige Zusatzinformationen**, z.B. bezüglich des Ausdrucks von Gefühlen und Einstellungen. Die englischen und deutschen Intonationskurven ähneln sich zwar, die Sprechhöhe ist im Englischen in der Regel aber etwas höher und *wh*-Fragen haben eine abfallende Satzmelodie. Darüber hinaus lassen sich etliche Muster ohne situativen Bezug kaum korrekt verstehen und bieten manche Möglichkeit für interkulturelle Missverständnisse.

Für den Unterricht bedeutet dies – vor allem bei längeren Texten (z.B. beim *Storytelling*) - besonders darauf zu achten, muttersprachliche Intonationsmuster zu vermeiden bzw. als vermeintliche Vereinfachung nicht Wort für Wort zu artikulieren.

### 1.2.6 Probleme bei Verarbeitungsprozessen

Für den Englischunterricht in der Grundschule bedeutet das Wissen um die Komplexität der Verstehensprozesse, dass die Kinder intensive Unterstützung benötigen. Das **Hörverstehen selbst kann zwar nicht vermittelt, wohl aber gefördert** werden.

Im Unterricht können Hörverstehensprobleme unterschiedlicher Art und Ursache auftreten, die sich die Lehrkraft bewusst machen muss, damit sie im Unterricht entsprechend reagieren kann, und die sie schon bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen muss.<sup>34</sup>

#### Faktoren, die die Hörwahrnehmung erschweren

- Die Hörwahrnehmung kann durch **fehlende Lautkategorien** erschwert werden.<sup>35</sup>
- **Akustische Probleme**

Sie können entstehen durch zu viele andere Geräusche (z. B. Baustelle, Verkehr, Musik) oder weil mehrere Leute gleichzeitig reden (z.B. Nebengespräche im Unterricht).

<sup>30</sup> vgl. Bleyhl, W. (2000), S. 20

<sup>31</sup> Bleyhl, W. (2000), S. 14 ff

<sup>32</sup> vgl. Bleyhl, W. (2002), S. 18

<sup>33</sup> vgl. Bleyhl, W. (2002), S. 16

<sup>34</sup> vgl. z.B. Studienbrief von Bahns, J. (2000), S. 28 ff und Böttger, H. (2005), S. 123 ff

<sup>35</sup> vgl. Böttger, H. (2005), S. 122

- **Sprechtempo**

Häufig besteht eine Diskrepanz zwischen (normaler) Sprechgeschwindigkeit und (noch verlangsamer) Verarbeitungsgeschwindigkeit, die das Gefühl aufkommen lässt, nicht „mitzukommen“. Daher ist es wichtig, die Strategie *listening for gist* zu vermitteln.

- **Konzentrationsprobleme**

Wenn die Aufmerksamkeit des Hörers aus verschiedenen Gründen nachlässt, ist das Hörverstehen nicht mehr gewährleistet. Gründe können z.B. sein Müdigkeit, Desinteresse, Ablenkung, schlechte Akustik, unzureichende Abspielgeräte, zu viele Informationen, Überforderung, ein zu langer Text, ein Thema, das dem Erfahrungshorizont der Kinder nicht entspricht.

- **Lexiko-semantische Probleme**

Enthält ein Text zu viele Begriffe und Strukturen oder auch Aussprachevarietäten, die dem Hörer nicht vertraut sind, erschwert dies das Hörverstehen. Der Anspruch, jedes einzelne Wort verstehen zu wollen, kann ebenfalls dazu führen, dass das Folgende verpasst wird und der Gesamtzusammenhang nicht mehr erschlossen werden kann. Auch hier hilft die Strategie *listening for gist*.

## 1.3 Didaktisch-methodische Konsequenzen

### 1.3.1 Unterstützung der Hörverstehensprozesse

Ziel einer **Hörverstehensschulung** muss es sein, die SuS in die Lage zu versetzen, in möglichst vielen Situationen die Rolle des Hörers erfolgreich übernehmen zu können. Es sollte ein **reichhaltiger, variationsreicher sprachlicher Input (Sprachbad)** geboten werden. Dieser Input bezieht sich neben den Hörtexten von auditiven und audio-visuellen Medien auf alle Hörverstehensleistungen im Unterricht. Dazu zählt in erster Linie auch der Input, den die Lehrkraft bietet. Die **Lehrkraft** muss daher ein **gutes Sprachvorbild** bieten und über eine sehr gute Aussprache und Intonation verfügen.

**Gerade zu Beginn des Lernprozesses ab Klasse 1 müssen ausreichend Hörverstehenshilfen seitens der Lehrkraft zur Ausbildung der Hörverstehensstrategien angeboten werden** (vgl. Anlage 1).

Bei der Unterstützung der Hörverstehensprozesse sollte die Lehrkraft folgende Aspekte berücksichtigen:

- **Visuelle Hörverstehenshilfen**

Hörverstehensarbeit im Fremdsprachenunterricht wird durch visuelle Hilfen (Bilder, Skizzen, Material, *TPR*, Mimik-Gestik-Bewegung, Videos etc.) unterstützt. Je jünger die Kinder sind, umso mehr visuelle Begleitung ist nötig.

- **Vielfalt der Hörverstehenssituationen**

Der reichhaltige sprachliche Input durch die Lehrkraft und der Einsatz vieler unterschiedlicher Hörtexte ermöglicht den SuS die Übernahme der Rolle des Hörers in vielfältigen Hörsituationen, z. B. *classroom discourse, storytelling, dialogues, weather report*.

- **Länge des Hörbeispiels**

Die Regel „je länger, desto schwieriger“ scheint einleuchtend zu sein, denn das aufmerksame Zuhören erfordert Konzentration. Eine durchgehende Aufmerksamkeit vermeidet das Abschalten und damit die Gefahr, den „Anschluss“ zu verpassen, daher muss der Textumfang der Aufnahmefähigkeit der SuS angepasst sein.

- **Schwierigkeitsgrad eines Hörtextes**



Für das Hörverstehen ist die Informationsstruktur des Textes wichtig (genaue Reihenfolge?, Rückblenden?, Unterbrechungen?). Die Eindeutigkeit der Informationen ist wichtig (z. B. gleiche Person/Sache – gleiche Formulierungen).

#### ○ **Sprachliches Anspruchsniveau**

Hörtexte sollten den Lernvoraussetzungen der SuS entsprechen. Zugleich wird den Kindern die Einsicht vermittelt, dass sie Hörtexte verstehen können, auch wenn sie nicht jedes einzelne Wort kennen (*listening for gist*).

#### ○ **Sprecherfaktoren**

Die Kinder werden in angemessener Form mit „unterschiedlichen Sprechern“ des Englischen konfrontiert (z. B. *received pronunciation*-Sprecher, australisches Englisch, regionale Akzente). Die Kinder sollen so früh wie möglich an das Verstehen von einfachen Hörtexten herangeführt werden, die in normaler Geschwindigkeit gesprochen werden. Das Verstehen wird erleichtert, wenn Schlüsselwörter betont werden und sinnvolle Sprechpausen gemacht werden und wenn in einem Dialog die Sprecher deutlich unterscheidbare Stimmen haben.

#### ○ **Hörerwartungen**

Die SuS werden nicht unvorbereitet mit einem Hörtext konfrontiert. Durch die Hörerwartung schaffen sie sich ein Gerüst, mit dem sie das vorhandene Wissen mit dem neuen in Bezug setzen können (siehe *top-down*-Prozess).

#### ○ **Höraufgaben**

Das gezielte Hinhören wird **durch eine präzise und herausfordernde Aufgabenstellung gelenkt**. Dazu gehören auch – vor allem zu Beginn des Lernprozesses – Aufgaben, die eine nicht-sprachliche Reaktion bzw. Antwort einfordern (z. B. *TPR*), da sie leichter zu bewältigen sind als solche, auf die der Lerner sprachlich reagieren soll.

### **1.3.2 Storytelling als Methode zur Schulung des Hörverstehens**

Geschichten können anregend, spannend oder lustig sein. Sie helfen eine positive Grundhaltung gegenüber der Fremdsprache zu entwickeln, die Vorstellungskraft der Kinder anzuregen und das Verstehen der englischen Sprache zu schulen.<sup>36</sup> Gerade beim **Storytelling** werden hohe Anforderungen an den Hörer gestellt. Informationen werden zum einen aus dem Kontext gewonnen. Dafür sind wiederum die verschiedenen Wissens- und Kenntnisebenen, auf die sich Anderson und Lynch beziehen, entscheidend. Zum anderen spielt neben der Inhaltsebene die Beziehungsebene eine große Rolle. Damit sind die emotionale Akzeptanz seitens des Hörers, sowie das „Wie“ beim Erzählen gemeint.

„Es geht nicht darum, Texte „durchzunehmen“, sondern die Kinder und Jugendlichen **für das Hören von Geschichten zu gewinnen** und sie mit Hilfe aller denkbaren methodischen Maßnahmen und Tricks erfahren zu lassen, dass **Geschichten Sinn machen und dass Hören Spaß macht**.“<sup>37</sup> Für den Hörer kann der Erzähler einen Text entsprechend transportieren. Der Erzähler hat die Möglichkeit seine Stimme und seine Sprache dem Hörer anzupassen.

Er kann:

- das Tempo langsamer gestalten, mehr Pausen einlegen
- den Satzbau vereinfachen
- die Sätze kürzer gestalten
- die Intonationskurven ausgeprägter gestalten
- die Bedeutung sicherstellen (z.B. durch ausführliches Erzählen an bedeutsamen Stellen)<sup>38</sup>

<sup>36</sup> vgl. Böttger, H. (2005), S. 85

<sup>37</sup> Piepho, H.-E. in: Bleyhl, W. (2002), S. 23

<sup>38</sup> Piepho, H.-E. in: Bleyhl, W. (2002), S. 14

“The story form is a cultural universal; everyone everywhere enjoys stories. The story, then, is not just some casual entertainment; it reflects a basic and powerful form in which we make sense of the world and experience.”<sup>39</sup> Geeignete Geschichten leisten einen wesentlichen Beitrag zur kulturellen und sozialen Entwicklung des Kindes.

Sie sind:

- motivierend
- anregend
- entspannend
- für individuelles Umgehen geeignet.

Grundsätzliche Merkmale für altersgemäße Geschichten sind gegeben, wenn das Sprachniveau angemessen ist. Bekannte Wörter und syntaktische Einheiten erleichtern den Erzählfluss. Reime, Lautmalereien und Rhythmisierungen können die SuS gut imitieren.<sup>40</sup> Im Englischunterricht der Grundschule kommt es nicht darauf an, dass die Kinder jedes Wort einer *story* verstehen, sondern den Inhalt narrativ aufnehmen, sich orientieren und aus mehreren Faktoren (z. B. Mimik, Gestik, Stimmvarianten, Bildern...) den Sinn erschließen, um dann evtl. anschließend produktiv mit der Geschichte umzugehen. Weitere Aspekte des *Storytellings* werden in **Modul 7:** „(Kinder-)Literatur im Englischunterricht der Grundschule“ intensiver aufgearbeitet.

### 1.3.3 Hörverstehensarbeit

Beim *Storytelling* berücksichtigt die Lehrkraft – gleichgültig ob sie die Geschichte selbst erzählt oder als Hörtext von einer CD präsentiert – die Dreiphasigkeit der Hörverstehensarbeit. Mit **pre-listening activities** bereitet sie die Kinder auf die Geschichte vor, während des Hörens regt sie **while-listening activities** an, die den Hörverstehensprozess unterstützen, und in der Phase der Nachbereitung des Hörtextes arrangiert sie **post-listening activities**.

„Dreiphasigkeit der Hörverstehensarbeit“ in Anlehnung an Hadfield / Hadfield<sup>41</sup>:

<p><b>pre-listening</b></p> <p>Einstimmung auf den Hörtext:          * Erwartungshaltung aufbauen          * Aktivieren von vorhandenem Wissen          * Aktivieren von Wortschatz</p>	<p>Übungstypen und Techniken:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gemeinsam Bilder betrachten, die im Zusammenhang mit dem Hörtext stehen (dabei: Reaktivierung des erforderlichen Wortschatzes)</li> <li>• Auf der Grundlage einiger Informationen über den Hörtext Vermutungen (über einige Personen oder Handlungen) anstellen</li> </ul>
<p><b>while-listening</b></p> <p>Aktive Auseinandersetzung mit dem Text während des ersten/ zweiten/ weiteren Hörens</p>	<p>Wesentliche Charakteristika für die Aufgabenstellung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Auseinandersetzung mit dem Text ist vielfach bildgestützt (Illustrationen, Stabpuppen etc.), wird durch Realien ergänzt, durch eindeutige Mimik, Gestik, Stimmführung der Lehrkraft begleitet oder basiert auf Karten / Plänen, Tabellen, Rastern, graphischen Darstellungen.</li> <li>• Die Texte sollten möglichst wenig Schreibaufwand erfordern (z.B.: Informationen in Tabellen eintragen, etwas ankreuzen, abhaken, etwas ordnen / zeichnen):             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Listen and complete</i> □</li> </ul> </li> </ul>

<sup>39</sup> Kieran, E. (1986), S. 2

<sup>40</sup> vgl. Böttger, H. (2005), S. 85

<sup>41</sup> Hadfield, C. / Hadfield, J. (1999)

	<ul style="list-style-type: none"><li>○ <i>Listen and match</i></li><li>○ <i>Listen and reorder</i></li><li>○ <i>Listen and guess</i></li><li>○ <i>Listen and correct</i></li><li>○ <i>Listen and draw</i></li><li>○ <i>Listen and do</i></li><li>○ <i>Listen and point</i></li></ul>
<p><b>post-listening</b></p> <p>Mit Hilfe von Aktivitäten den Übergang zum Handeln, Sprechen, Lesen und Schreiben gestalten</p>	<p>Mögliche Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Probleme besprechen, die während der Hörphase aufgetreten sind</li><li>• den Hauptgedanken des Hörtextes wiedergeben</li><li>• Persönliche „Stellungnahme“ zum Hörtext: SuS benennen, was sie besonders interessant/ langweilig/ gut/ schlecht/ etc. fanden.</li><li>• Übergang zum Handeln, Sprechen, Lesen, Schreiben durch:<ul style="list-style-type: none"><li>- Erarbeitung eines Rollenspiels</li><li>- Erstellen einer <i>pocket story</i></li><li>- Vervollständigen von Schlüsselsätzen</li><li>- spielerisches Handeln mit dem verwendeten Wortmaterial oder den Charakteren der Story</li></ul></li><li>• ...</li></ul>

Die drei Phasen der Hörverstehensarbeit werden in der Literatur mit unterschiedlichen Begriffen beschrieben. Bei Bahns heißen sie z.B. „Vorphase“, „Hörphase“, „Nachphase“<sup>42</sup>, bei Ellis „*pre-storytelling*“, „*while-storytelling*“, „*post-storytelling*“<sup>43</sup>.

<sup>42</sup> vgl. Bahns, J. (2000), S. 62 ff

<sup>43</sup> vgl. Ellis, G. in: Enever/ Schmid-Schönbein, G. (2006), S. 99

## 2. Anlagen

## Anlage 1

### Verstehenshilfen im Unterricht

*child-directed speech* der Lehrkraft

- angemessenes Sprechtempo
- ausdrucksstarke Satzmelodie / Intonation
- klare Aussprache
- lebhaftes Mimik und Gestik
- Betonung von Schlüsselwörtern
- Wiederholungen und Paraphrasierungen

#### Visuelle Verstehenshilfen

- Gegenstände, Fotos, Abbildungen, Bildkarten, Storycards
- Bewegungen, Pantomime

#### Akustische Verstehenshilfen

- erklärende Geräusche (z.B. pusten, um *I'll huff and I'll puff* zu erläutern)
- Hintergrundgeräusche auf einer CD, die die Umgebung deutlich machen, in der eine Geschichte spielt, z.B. Kinderstimmen → *At school / In the playground*; Motorengeräusch, Autohupen → *Our town* etc.

#### Audio-visuelle Verstehenshilfen

- eindeutige, genau auf den Hörtext abgestimmte Zeichnungen in Cartoons / Zeichentrickfilmen (der Verlage) auf Video, DVD
- prägnante Situationen in Filmen (z.B. im Schulfernsehfilm *Groovy Granny Green*)

#### Einstimmung beim *Storytelling*

- Aufbau einer Erwartungshaltung (z.B. durch ein Bild / den Titel auf dem Buchdeckel)
- Aktivierung von Vorwissen (z.B. die Kenntnis einer Geschichte auf Deutsch; das Wissen, dass Märchen einen formelhaften Anfang und Schluss haben)

Im weitgehend einsprachig geführten Unterricht machen die Kinder **positive**

**Lernerfahrungen im Hörverstehen** dadurch, dass

- sie **Bestärkung** erfahren, wenn sie ihr Verständnis durch entsprechende (zunächst nonverbale) Reaktionen zeigen
- **Methoden** eingesetzt werden, die das Verstehen leicht machen:
  - *TPR (Total Physical Response, Verstehensmethode nach James ASHER)*
  - *TPR-Spiele wie Simon says; Robots, follow my commands*
  - *action stories*
  - *storytelling*
- **Übungen zum *listening for detail*** (z.B. *Listen and point to / match / colour etc.*) in inhaltlich und sprachlich vertrauten Zusammenhängen angeboten werden
- **motivierende auditive und audio-visuelle Medien** (mit von *native speakers* gesprochenen Texten wie Geschichten, Reimen, Chants, Liedern) eingesetzt und Gelegenheiten zum häufigen Hören gegeben werden.

## Anlage 2

### Stories im Englischunterricht der Grundschule

*“The story form is a cultural universal; everyone everywhere enjoys stories. The story, then, is not just some casual entertainment; it reflects a basic and powerful form in which we make sense of the world and experience.”<sup>44</sup>*

Was wäre ein Grundschulunterricht ohne Geschichten? Sie sind aus unserem Unterricht nicht wegzudenken. „Die Forschung weist eindeutig nach, dass Kinder umso fantasievoller zuhören und später erzählen und schreiben, desto häufiger man ihnen Geschichten vorgetragen oder mit ihnen entwickelt hat.“<sup>45</sup>

Geschichten leisten einen wesentlichen Beitrag zur kulturellen und sozialen Entwicklung des Kindes. Sie sind:

- motivierend
- anregend
- entspannend
- für individuelles Umgehen geeignet.

Im Englischunterricht der GS (EGS) kommt es nicht darauf an, dass die Kinder jedes Wort einer *story* verstehen, sondern den Inhalt narrativ aufnehmen, sich orientieren und aus mehreren Faktoren (z. B. Mimik, Gestik, Stimmvarianten, Bildern...) den Sinn erschließen, um dann evtl. anschließend produktiv mit der Geschichte umzugehen (*listening for gist*).

Wie erreicht die *story* die Kinder? z. B. als:

- Buch / Bilderbuch (in der Regel vorgelesen durch die Lehrkraft)
- Erzählung durch die Lehrkraft
- Bildergeschichte / Comic
- *Song / Chant / Nursery Rhyme*
- Kasette / CD
- Video / Film / DVD
- CD-ROM

Wesentlich für die Motivation und den Behaltensgrad von *stories* ist die richtige Auswahl. Wie sollten *stories* sein?

- kindgerecht
- interessant
- ansprechend
- geistig herausfordernd
- lustig
- für die Kinder bedeutsam
- fächerübergreifend einsetzbar

<sup>44</sup> Kieran (1986) S. 2

<sup>45</sup> Piepho in: Bleyhl, W. (2000), S. 43

### 3. Literatur

**Lehrplan Englisch 2008** in: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Frechen: Ritterbach

- Ebenfalls unter:  
[http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/upload/2075/322399\\_lp\\_gs\\_englisch\\_informationen.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/upload/2075/322399_lp_gs_englisch_informationen.pdf)
- **Studienbriefe:**
  - Bahns, J. (2000): Die Fertigkeit des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Grund- und Hauptschulen, Fernstudienprojekt „Fremdsprachen in Grund- und Hauptschulen“, Universität Koblenz-Landau
  - Quetz, J. (1998): Aussprache und Hörwahrnehmung, Fernstudienprojekt „Fremdsprachen in Grund- und Hauptschulen“, Universität Koblenz-Landau

#### Bücher und Artikel zum Hörverstehen

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| Anderson, A./ Lynch, T.             | Listening: Language Teaching: A Scheme for Teacher Education: Listening<br>Oxford University Press 1988                  |
| Bleyhl, W. (Hrsg.)                  | Fremdsprachen in der Grundschule<br>Grundlagen und Praxisbeispiele<br>Hannover 2000: Schroedel                           |
| Bleyhl, W. (Hrsg.)                  | Fremdsprachen in der Grundschule<br>Geschichten erzählen im Anfangsunterricht - Storytelling<br>Hannover 2002: Schroedel |
| Böttger, H.                         | Englisch lernen in der Grundschule<br>Bad Heilbrunn/ OBB. 2005: Klinkhardt   |
| Christiani, R./ Cwik, G.<br>(Hrsg.) | Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2<br>Berlin 2008: Cornelsen Scriptor   |
| Doyé, P. (Hrsg.)                    | Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der<br>Grundschule<br>Braunschweig 2005: Westermann                           |
| Enever, J /<br>Schmid-Schönbein, G. | MAFF Picture Books and Young Learners of English<br>München 2006: Langenscheidt  |
| Hadfield, C./Hadfield, J.           | Simple Listening Activities<br>Oxford 1999: Oxford University Press  |
| Hacke, A./ Sowa, M.                 | Der weiße Neger Wumbaba. Ein Kleines Handbuch<br>des Verhörens<br>München 2004: Verlag Antje Kunstmann                   |
| Haß, Frank (Hrsg.)                  | Fachdidaktik Englisch<br>Stuttgart 2006: Klett   |

- Kieran, E. Teaching as Story Telling  
Chicago 1986: University of Chicago Press
- Sarter, H. Einführung in die Fremdsprachendidaktik  
Darmstadt 2006: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Sarter, H. Teacher Talk: Darf's etwas mehr sein?  
in: Take off 3/2007. Braunschweig: Westermann
- Schmid-Schönbein, G. Didaktik: Grundschulenglisch  
Berlin 2001: Cornelsen
- Schmid-Schönbein, G.<sup>46</sup> Didaktik und Methodik für den Englischunterricht.  
Kompakter Überblick / Ziele - Inhalte - Verfahren / Für  
die Klassen 1 - 4. Berlin: Cornelsen Scriptor. Erscheint  
August 2008

### Web-Links zum Hörverstehen

Kontakt	Art
Elsner, D./ Universität Bremen: <a href="http://www.fb10.uni-bremen.de/homepages/elsner/">http://www.fb10.uni-bremen.de/homepages/elsner/</a>	Hörverstehenstest für Klasse 4
Ehlers, G./ Institut für Qualitätsentwicklung in Schulen in Schleswig-Holstein: <a href="http://faecher.lernnetz.de">http://faecher.lernnetz.de</a>	PDF- Material für den EGS/ Unterrichtsgestaltung Material: Kompetenzorientierter EGS/ Evaluations- und Diagnosebögen
Tings, N./ Download-Text: <a href="http://www.westermann.de/download/grundschule/gs_englisch/didaktik/didaktik.xtp">http://www.westermann.de/download/grundschule/gs_englisch/didaktik/didaktik.xtp</a>	Inhalt: Der Aufbau von Strategien beim Hörverstehen
Lehrer-Online/ Vorschlag zur Unterrichtsgestaltung: <a href="http://www.englisch-lernen-im-internet.de/hoerverstehen.html">http://www.englisch-lernen-im-internet.de/hoerverstehen.html</a>	Voice-Mail - die "sprechende" E-Mail

<sup>46</sup> Die neue Didaktik von G. Schmid-Schönbein konnte wegen des Erscheinungsdatums August 2008 nicht mehr berücksichtigt werden.