

Folkerts, Jens-Folkert

Wer Ohren hat zu hören. Qualitätskriterien für guten Hörverstehensunterricht aus der Perspektive von Englischfachleitungen

Lohe, Viviane [Hrsg.]; Lindl, Alfred [Hrsg.]; Kirchhoff, Petra [Hrsg.]: Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken. Münster ; New York : Waxmann 2024, S. 201-228



Quellenangabe/ Reference:

Folkerts, Jens-Folkert: Wer Ohren hat zu hören. Qualitätskriterien für guten Hörverstehensunterricht aus der Perspektive von Englischfachleitungen - In: Lohe, Viviane [Hrsg.]; Lindl, Alfred [Hrsg.]; Kirchhoff, Petra [Hrsg.]: Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken. Münster ; New York : Waxmann 2024, S. 201-228 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324289 - DOI: 10.25656/01:32428; 10.31244/9783830999201.09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324289>

<https://doi.org/10.25656/01:32428>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wer Ohren hat zu hören Qualitätskriterien für guten Hörverstehensunterricht aus der Perspektive von Englischfachleitungen

Abstract (der Herausgeber:innen)

In his article, “Who has ears to hear – quality criteria for good listening comprehension lessons from the perspective of experts in teaching English as a foreign language,” Jens-Folkert Folkerts addresses the question of what actually constitutes good listening comprehension lessons. To this end, he first describes the key processes that occur during listening and characterises the distinctive features of trans- and interactional listening. The article’s core is a qualitative interview study in which seven distinguished experts in teaching English as a foreign language were asked about their understanding of the quality criteria for good listening comprehension lessons. The study and its results, which are presented here, form part of an overarching design-based research project that aims to develop a comprehensive criteria grid for competence-oriented listening comprehension lessons.

1 Einleitung

„Deciens repetita placebit“ – „Zum zehnten Mal wiederholt, wird sie gefallen.“ (Horaz, *Ars Poetica*, 365)

Die Wiederholung – wenn auch nicht zehnmal – ist eines der markantesten Merkmale des Hörverstehensunterrichts in Deutschland. Es ist jedoch sowohl unklar, ob diese gängige Praxis überhaupt guter Unterricht ist als auch, was denn guten Hörverstehensunterricht ausmacht. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse einer qualitativen Vorstudie dargestellt, in der sieben Englischfachleitungen für Gymnasien und Gesamtschulen im Rahmen eines Leitfadenterviews zu ihrem Verständnis hinsichtlich Qualitätskriterien für guten Hörverstehensunterricht befragt wurden.

Mündlichkeitskompetenz, d.h. die kommunikativen Kompetenzen Sprechen und Hören (Matz, Rumlich & Rogge, 2023; Siepmann et al., 2024), hat in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung für den englischen Fremdsprachenunterricht im deutschen Schulkontext gewonnen, was sich beispielsweise in den bildungspolitischen Vorgaben ausdrückt (z. B. KMK, 2023). Die Vorgaben zur Stärkung der Mündlichkeit bedingen nicht nur, dass Lehrkräfte diese Kompetenzen fokussieren und gezielt unterrichten, sondern sie müssen darüber hinaus auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden diagnostizieren und mes-

sen. Dies wird für Hörverstehen summativ beispielsweise standardorientiert im Rahmen von VERA8 (VERgleichsArbeiten in Jahrgang 8) durchgeführt. Auch die zentralen Prüfungen (ZP10 – Zentrale Prüfungen am Ende von Jahrgang 10 – und Zentralabitur) der deutschen Bundesländer beinhalten zunehmend eine isolierte Überprüfung der Hörverstehenskompetenz. Wenig überraschend ist somit, dass die fremdsprachliche Forschung zum Bereich Hörverstehen zu einem Großteil auf die valide Überprüfung dieser Kompetenz ausgerichtet ist (vgl. insbesondere Buck, 2001; Rossa & Nold, 2007; Rossa, 2012; Field, 2019).

Bei einem Blick auf die internationale Forschungslage zur Förderung des fremdsprachlichen Hörverstehens fällt auf, dass vielversprechende theoretisch-konzeptionelle Modelle, insbesondere zu prozessorientiertem Hörverstehensunterricht (u. a. Field, 2009) und zur Schulung metakognitiver Hörverstehensstrategien (u. a. Goh & Vandergrift, 2022) vorliegen. Da es bisher jedoch sehr wenige empirische Hinweise zum fremdsprachlichen Hörverstehensunterricht in Deutschland gibt, ist unklar, ob diese Modelle dort auch (umfangreich) eingesetzt werden. Ein erster Versuch sich dieser Informationslücke zu nähern, wird von Folkerts & Matz (2024) sowie von Mertes (2019) unternommen. Der Beitrag von Folkerts & Matz (2024) erhebt in einer *small scale*-Studie die Perspektive der Lehrenden und Lernenden, die Dissertation von Mertes (2019) fokussiert sich auf die subjektiven Theorien von Lehrkräften zum Hörverstehensunterricht. Mit dem vorliegenden Beitrag wird die Perspektive von Fachleitungen für Englisch an Gymnasien und Gesamtschulen in Hinblick auf guten Hörverstehensunterricht näher erschlossen. Ferner werden die Aussagen der Fachleitungen auf das in diesem Band diskutierte MAIN-TEACH Modell (=Multi-layered and integrated in conceptualizing the quality of *teaching*, Lindl et al., in diesem Band; Praetorius & Gräsel, 2021; Ufer & Praetorius, 2022) bezogen und auf Implikationen für fachspezifische Ausprägungen hin untersucht.

Im Folgenden wird zunächst der theoretische Rahmen abgesteckt, indem eine Konzeptionalisierung der Elemente des Hörverstehensunterrichts vorgestellt wird. Ausgehend von den Befunden der Studie, welche zum Ziel hat, spezifische Qualitätsmerkmale von Hörverstehensunterricht aufzudecken, werden die theoretisch dargestellten Konzepte weiterentwickelt. Folgende Forschungsfrage wird in diesem Artikel untersucht:

Was sind aus Sicht von Expert:innen für Unterrichtsqualität¹ spezifische Merkmale von und Bewertungskriterien für Hörverstehensunterricht?

1 In diesem Beitrag werden die befragten Englisch-Fachleitungen als Expert:innen für Unterrichtsqualität bezeichnet. Für eine ausführliche Begründung dieser Entscheidung, vgl. Abschn. 3.1.

2 Theoretische Grundlagen

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde von Vandergrift angemerkt, dass das Hörverstehen einerseits das Kernelement des Fremdsprachenlernens sei, es sich dabei aber andererseits um die am wenigsten verstandene und am wenigsten erforschte Fertigkeit handle (Vandergrift, 2007, S. 191). Etwa 15 Jahre später stellt Aryadoust (2022, 69) fest: „In the past few decades, research has illuminated many issues in second language (L2) listening assessment. The L2 listening constructs have improved in coverage, clarity, and relevance and operationalization methods have gradually grown outside of the boundaries of traditional testing.“ In dieser Aussage zeigt sich, dass die Hörverstehensforschung in den letzten Jahren viele relevante Erkenntnisse gewinnen konnte. Allerdings spiegelt sich darin auch sehr genau der Schwerpunkt der Erkenntnisse wider: Während über die fremdsprachliche Hörverstehenskompetenz als solche zunächst wenig empirisch validierte Informationen vorlagen, hat sich die isolierte Überprüfung dieser fremdsprachlichen Kompetenz stark weiterentwickelt. Getrieben von dem Fokus auf die validitätsorientierte Testung von fremdsprachlichem Hörverstehen konnte im Zuge dessen auch das Verständnis über die zugrundeliegenden kognitiven Prozesse erweitert werden, welche die Grundlage für valide Inferenzen über die Leistung der Prüflinge bilden. Inwiefern diese Erkenntnisse darüber hinaus auch Einfluss auf die Art und Weise, wie Hörverstehenskompetenz im Unterricht angebahnt wird, gefunden haben, steht im Zentrum dieses Kapitels.

2.1 Hörverstehen – eine mündliche Kompetenz

Bis Mitte des 20. Jahrhunderts wurde Hörverstehen als passive Fähigkeit aufgefasst, die keine gezielte Betrachtung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts benötigt. Martínez-Flor und Usó-Juan (2006, 30) halten diesbezüglich fest: „Up to the end of the 1960s, the status of listening comprehension in language learning and teaching was one of neglect“. Obgleich in den späten 70er Jahren die Auffassung zunahm, dass Hörende während des Hörens sehr wohl aktiv sind, herrschte dennoch ein Verständnis von Hörverstehen vor, dass es sich dabei eher um eine einzelne Fertigkeit im Rahmen kommunikativer Kompetenz handele als um eine komplexe Kompetenz der Mündlichkeit. Dies verdeutlicht beispielsweise die veraltete und widerlegte Auffassung, dass allein die reine Konfrontation mit immer anderen Ausgangstexten dazu führe, dass sich die Hörverstehenskompetenz der Lernenden weiter verbessere. Es hat sich jedoch gezeigt, dass Hörverstehen eine komplexe, mündliche Kompetenz ist, die eine gezielte und umfassende unterrichtliche Anbahnung erfordert (z. B. Field, 2009; Burns & Siegel, 2018; Mertes, 2019; Goh & Vandergrift, 2022). Dies soll im Rahmen der folgenden Unterkapitel dargelegt werden.

2.1.1 Der Hörverstehensprozess

Über die kognitiven Aktivitäten, die während des Hörverstehensprozesses von den Hörenden ausgeführt werden, ist – unter anderem durch die Erkenntnisse der Kognitionspsychologie – bereits vieles bekannt (Rossa, 2012). Insgesamt lassen sich vier Ebenen von Verarbeitungsprozessen voneinander unterscheiden (Rost, 2016): neurologische, linguistische, semantische und pragmatische. Es ist dabei hervorzuheben, dass alle vier Ebenen miteinander interagieren und im Verlauf des Hörverstehensprozesses aufeinander einwirken.

Die neurologischen Verarbeitungsprozesse betreffen die physische Verarbeitung von Schallwellen durch das Gehirn. Hierbei sind unterschiedliche Grade von Bewusstsein über das Hören und die Aufmerksamkeit der Hörenden entscheidende Elemente. Zu beachten ist die Unterscheidung von *hearing* und *listening*, die deutlich macht, dass bloßes Hören nicht ausreicht, um weitere kognitive Verarbeitungsprozesse anzuregen. Es benötigt immer auch die Intention der Hörenden, eine mehr oder weniger bewusste Entscheidung, sich auf das Gehörte einzulassen (Kriegel, 2013; Rost, 2016).

Die linguistischen Verarbeitungsprozesse, die sich insbesondere auf die Verarbeitungsebenen *perception* und *parsing* (z. B. Goh, 2000) beziehen und auch als *lower-level processes* bezeichnet werden, basieren auf der Annahme, dass Hörende Sprachdaten in der phonologischen Schleife des Gedächtnisses aufzeichnen (Anderson & Lynch, 1988, 9) und retrospektiv dekodieren. Sie nutzen ihr linguistisches Wissen, das sowohl phonetisches und prosodisches als auch Wort-, grammatikalisches und Syntaxwissen umfasst, um die in der gesprochenen Sprache verschlüsselten Informationen zu entnehmen. Gerade beim fremdsprachlichen Hörverstehen sind die Sprachdatenverarbeitungsprozesse sehr fehleranfällig, da sie auf linguistischem Wissen basieren, das gerade bei unerfahrenen Lernenden noch sehr limitiert ist (Field, 2009; Rossa, 2012). Erschwerend kommt auch der Unterschied der Sprachen und deren bedeutungstragender Phoneme hinzu, da die Differenzierung dieser Phoneme für die Lernenden, insbesondere ältere Lernende, eine große Herausforderung darstellt (Rossa, 2012).

Die semantischen Verarbeitungsprozesse, *higher-level processes*, beziehen sich insbesondere auf die Verarbeitungsebene *utilization* und umfassen die Bereiche Verstehen, Inferieren und Lernen (Rost, 2016). Dabei interagieren die semantischen Verarbeitungsprozesse mit dem Gedächtnis (auf den Ebenen der phonologischen Schleife, dem Arbeitsgedächtnis und dem Langzeitgedächtnis). Rossa und Meißner (2017) bezeichnen die semantische Verarbeitung folgerichtig als „konzeptgeleitete [...], vom Welt- und Erfahrungswissen ausgehend [...] (*top-down*) Verarbeitung des Gehörten“ (85, kursive Hervorhebungen im Original), bei der es für die Hörer:innen darauf ankomme, die verarbeiteten Elemente im Rahmen des Diskurses einzuordnen, an dem sie gerade teilnehmen (Rossa, 2012, 12; Field, 2009, 209–214). Verstehen meint hier, dass Bedeutung auf der Grundlage konstruiert wird, dass neue Informationen und bereits Bekanntes zueinander in Bezug gebracht werden. Dieser Prozess ist auch als interpretatorischer Akt der Hören-

den aufzufassen, der es erfordert, dass verschiedene logische Schlussfolgerungen auf Basis des Verstandenen und des vorhandenen Wissens gezogen werden (z. B. Goh, 2000). Da die Wissensbestände, die zur Interpretation des Gesagten herangezogen werden, höchst individuell sind, hat Douglas' (1997, 22) Aussage „No two listeners hear the same message“ weiter Bestand.

Die pragmatische Ebene der Verarbeitungsprozesse bezieht sich auf das Erschließen der Intentionen von Sprecher:innen und das Ziehen von Inferenzen auf der Grundlage sozialer und kommunikativer Konventionen. Es ist in diesem Kontext nützlich, einzuordnen, welche Rolle die Hörenden einnehmen. Diese Rolle kann innerhalb des Kontinuums ‚mitwirkend – nicht mitwirkend‘ wechseln. Rost (2016, 68) beschreibt fünf verschiedene Ebenen innerhalb des Kontinuums: *Teilnehmer:in*, *Adressat:in*, *Hörer:in*, *Overhearer* und *Richter:in*. Auffallend ist, dass im Rahmen des Hörverstehensunterrichts häufig ein Fokus auf die beiden letztgenannten Rollen gelegt wird, die jedoch nicht Teil des Diskurses sind, weshalb eine genauere Betrachtung dieses Kontinuums (von interaktional zu transaktional) für das Verständnis des Hörverstehensunterrichts sinnvoll erscheint.

2.1.2 Transaktionales und interaktionales Hörverstehen

Eine Begründung für die Vernachlässigung der Berücksichtigung von diversen anderen pragmatischen Rollen von Hörer:innen im Kontext des fremdsprachlichen Unterrichts könnte der Fokus auf den Einsatz von transaktionalem Hörverstehen sein. Beim transaktionalen Hören findet der Informationstransfer nur in eine Richtung statt: vom Text zur hörenden Person. Der Schwerpunkt dieses Modus des Hörens liegt somit eindeutig auf der Informationsentnahme und eignet sich vor allem für eine isolierte Testung des Hörverstehens (Folkerts, eingereicht). Durch die vielerorts gängige Prüfungspraxis des Hörverstehens haben auch viele damit verbundene Prinzipien als Folge Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung erhalten. Eines dieser Prinzipien ist, dass ein Hörtext zunächst im Hinblick auf ein Allgemeinverständnis vorgespielt wird und dann ein zweites Mal zur Entnahme von spezifischen Informationen (*Global-to-Detail-Approach*). Um feststellen zu können, ob die Lernenden die richtigen Informationen entnommen haben, werden insbesondere geschlossene und halb-offene Aufgabenformate eingesetzt (Field, 2009; Field, 2019). Ein Unterricht, der allein auf diese Form der Überprüfung des Hörverstehens abzielt (Field bezeichnet dies als den *Comprehension Approach*; Field, 2009, 26–34), trägt jedoch nur wenig zum tatsächlichen Erlernen dieser komplexen Kompetenz bei, da nur ein limitierter Bereich des Hörverstehensprozesses in den Blick genommen wird. Field stellt dem *Comprehension Approach* einen *Process Approach* entgegen, der gezielt darauf ausgerichtet ist, insbesondere die Lücken der fremdsprachlichen Lernenden im Verarbeitungsprozess der Sprachdaten in den Blick zu nehmen und zu trainieren. Dies kann z. B. mit sogenannten *micro listening* Aufgaben erfolgen, deren Wirksamkeit bereits in internationalen Studien festgestellt wurde (z. B. Rezaei & Hashim, 2013). In

Deutschland sind erst in den vergangenen Jahren erste Praxisartikel zur Möglichkeit des Einsatzes von *micro listening* erschienen (z. B. Rossa & Helsper, 2021; Rossa & Matz, 2023; Folkerts, 2023b), weshalb anzunehmen ist, dass diese Form des Hörverstehensunterrichts (noch) seltene Praxis ist. Darüber hinaus ist auch der Einsatz von metakognitiven Strategien für das Hörverstehen (z. B. Goh & Vandergrift, 2022) als besonders lernwirksam hervorzuheben. Wie von Goh (2000) gezeigt, bietet es sich zur Einübung verschiedener metakognitiver Strategien für das Hörverstehen an, diese den einzelnen Prozessebenen (*perception*, *parsing* und *utilization*) zuzuordnen, um gezielt entweder häufige oder individuelle Schwierigkeiten mit dem Hören anzugehen.

Obgleich der transaktionale Hörverstehensunterricht sicherlich die am häufigsten auftretende Form zu sein scheint, ist es dennoch lohnend, einen Exkurs zur Bedeutung des interaktionalen Hörens zu machen. In der Regel wird im kommunikativen Englischunterricht vorausgesetzt, dass die Lernenden dem *Classroom Discourse* folgen können und dass die kommunikative Bedeutungsaushandlung in Gruppen- oder Partnerarbeitsphasen funktioniert – an den Stellen, an denen dies nicht der Fall wäre, müsste es ja auffallen. Insofern erscheint es auf den ersten Blick nicht erforderlich, interaktionales Hörverstehen spezifisch in den Blick zu nehmen (obwohl dies durchaus im Rahmen von Kernlehrplänen gefordert wird). Zu einer ganzheitlichen Ausbildung der Hörverstehenskompetenz sollte dieser Modus des Hörverstehens jedoch stärker in den Fokus der Forschung rücken, da die kognitiven Herausforderungen in interaktionalen Situationen weit über transaktionales Hörverstehen hinausgehen. So ist beispielsweise die pragmatische Notwendigkeit, innerhalb des Diskurses angemessen auf das Gesagte zu reagieren, eine Herausforderung, auf die die Lernenden gezielt vorbereitet werden sollten. Auch wenn im Rahmen dieses Beitrags nicht näher auf diesen Bereich eingegangen werden kann, so sei dennoch ein Verweis auf dessen Bedeutung erlaubt.

2.2 Konzeptionalisierung des Hörverstehensunterrichts

Im Folgenden wird auf das transaktionale Hörverstehen fokussiert, weshalb zunächst die Elemente des Hörverstehensunterrichts skizziert werden, die auf die Ausbildung dieses Modus des Hörverstehens abzielen (vgl. Abb. 1). Für einen Unterricht, der interaktionales Hörverstehen fördern soll, wäre eine andere Konzeption notwendig (vgl. für Grundlagen einer solchen Konzeption Goh & Vandergrift, 2022, 37–56; aber auch Folkerts & Matz, 2024). Es ist anzunehmen, dass sich die spezifische Ausgestaltung der einzelnen Elemente auf die Qualität des transaktionalen Hörverstehensunterrichts auswirkt. Insofern dient die in Abbildung 1 entworfene Konzeption der Elemente des Hörverstehensunterrichts als theoretische Grundlage, die für die Auswertung der Interviews herangezogen wird. Die von den Expert:innen benannten Kriterien für guten Hörverstehensunterricht werden auf die hier skizzierten Elemente bezogen und dienen insofern der weiteren Ausdifferenzierung dieser Konzeption.

Elemente des Hörverstehensunterrichts

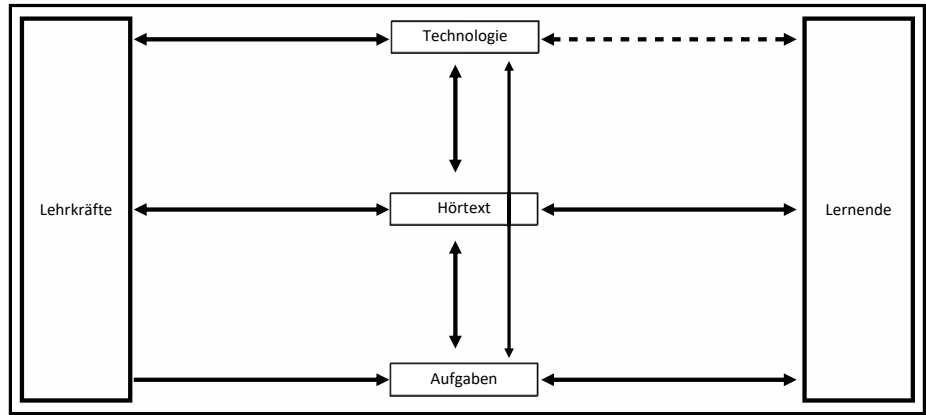


Abbildung 1: Konzeptionalisierung der Elemente des Hörverstehensunterrichts

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich wird, steht der Hörtext im Zentrum des transaktionalen Hörverstehensunterrichts², verfügt über spezifische Eigenschaften und wird sowohl von den Lehrkräften als auch von den Lernenden, meist zu unterschiedlichen Zeitpunkten, rezipiert. Neben dem inhaltlichen Gehalt des Ausgangstextes, der nicht zu vernachlässigen ist, können außerdem die Aspekte in Tabelle 1 eine Rolle spielen:

Tabelle 1: Aspekte eines Hörverstehenstexts (vgl. Field 2019, 35-70)

Eigenschaften	Sprachliche Gestaltung
Anzahl der Sprecher:innen	Authentizität/natürliche gesprochene Sprache
Länge des Textes	<i>Native Speaker, Varieties</i> etc.
Hintergrundgeräusche	Vokabular
Adressat:innenorientierung	Grammatikalische Elemente

Ein weiteres Element des Hörverstehensunterrichts, das in Bezug zu dem Hörtext wie auch zu den Lernenden steht, sind die zum jeweiligen Hörtext passenden Aufgaben. Die Zielsetzungen der Aufgaben können stark divergieren und wirken

2 Im Sinne von Siegels (2018, 198-199) „one-way listening“ basiert der hier verwendete Begriff des transaktionalen Hörverstehensunterrichts vor allem auf der Idee, dass die Hörenden nicht mehr Teil des ursprünglichen Bedeutungsaushandlungsprozesses des Hörtextes sind. Beispielsweise kann der Inhalt einer im Unterricht gehörten Podcast-episode nicht mehr von den Lernenden nachträglich verändert werden, da sie mit den Urhebern des Textes nicht direkt in Interaktion treten können. Die Transaktion der Inhalte des Podcasts gehen dementsprechend nur in eine Richtung (von den Hörtextproduzenten zu den Hörenden), während in interaktionalen Bedeutungsaushandlungsprozessen beide Transaktionsrichtungen möglich sind, da die Hörenden eigene Hörtextproduzenten werden können. Vgl. auch die Ausführungen in Abschn. 2.1.2.

sich letztendlich auch auf die Unterrichtsgestaltung aus. Während z. B. Aufgaben, die Elementen des *Comprehension Approaches* folgen, stärker darauf ausgerichtet sind, festzustellen, ob die Lernenden globale oder spezifische Informationen richtig verstanden haben, zielen Aufgaben des *Process Approaches* eher darauf ab, zu diagnostizieren, an welchen Stellen Verständnisschwierigkeiten vorliegen (vgl. Field, 2003, 326).

Auch die Technologie ist als ein Element für den transaktionalen Hörverstehensunterricht unerlässlich und hängt mit den anderen bisher benannten Elementen zusammen. Zunächst muss der Hörtext den Lernenden zugänglich gemacht werden. Dabei hat sich in der Praxis die Vorgehensweise etabliert, den Hörverstehenstext zentral durch die Lehrkraft vorzuspielen – häufig auch mehrmals. Da die Lernenden in diesem Szenario nur begrenzten Einfluss auf das Element der Technologie haben, ist es in Abbildung 1 gestrichelt dargestellt. Der zunehmende Einfluss der Digitalität führt dazu, dass gerade dieses Element des Hörverstehensunterrichts derzeit stark im Wandel ist. Damit gehen verschiedene Möglichkeiten (z. B. die individuelle Steuerung des Hörtextes durch die Lernenden), aber auch Herausforderungen einher (z. B. eine funktionale Aufbereitung des Hörtextes durch die Lehrkraft).

3 Studiendesign

Die vorliegende Studie und ihre Ergebnisse sind Teil eines übergeordneten designbasierten Forschungsprojekts, welches das Ziel verfolgt, ein umfassendes Kriterienraster für kompetenzorientierten Hörverstehensunterricht zu entwickeln. Es handelt sich um eine empirische Studie, bei der verschiedene Perspektiven von identifizierten Stakeholdern (Schüler:innen und Englischlehrer:innen) miteinander trianguliert werden. Als Produkt wird in einem kollaborativen Ansatz mit Lehrkräften einer Kooperationsschule eine Unterrichtsreihe für die Jahrgangsstufe 9 zur Förderung von Hörverstehen entwickelt. Die Unterrichtsreihe basiert auf den zuvor heuristisch entwickelten und theoriebasierten, vorläufigen Designprinzipien. Im weiteren Verlauf des übergeordneten Projekts werden diese in iterativen Schleifen verfeinert und sollen abschließend in ein Kriterienraster überführt werden. Als zusätzlicher Validierungsprozess wird dieses aber auch im Rahmen einer Kooperation mit Fachleiter:innen von zwei Bezirksregierungen in NRW (im Folgenden bezeichnet als BezRegA und BezRegB) kritisch diskutiert. Die in der vorliegenden Studie befragten Fachleitungen sind Teil dieser Kooperation, die jedoch eine größere Gruppe von Englischfachleiter:innen umfasst. Es handelt sich bei dem im Folgenden dargestellten Ausschnitt des Forschungsprojekts um den explorativen Teil der Vorstudie, bei der die Einschätzungen der Fachleitungen zu Kriterien guten Hörverstehensunterrichts in leitfadengestützten Interviews erhoben wurden.

3.1 Auswahl der Interviewteilnehmer:innen

Die Interviewteilnehmer:innen sind Fachleitungen für das Fach Englisch an Gymnasien und Gesamtschulen der BezRegA ($n = 5$) und BezRegB ($n = 2$). Von den sieben Fachleitungen sind sechs weiblich, eine männlich. Sie weisen insgesamt eine breite Erfahrungsspannweite auf. Zwei Fachleiterinnen waren erst seit kurzem im Amt, hatten aber bereits mehrjährige Erfahrung in der Unterrichtsbewertung im Rahmen ihrer Funktion als Ausbildungsbeauftragte ihrer jeweiligen Schulen. Drei Fachleitungen waren seit etwa zehn Jahren in dieser Funktion, zwei weitere sind seit mehr als 15 Jahren als Englisch-Fachleitungen tätig. Darüber hinaus sind vier auch als Fachberater:innen der Fachdezernate Englisch tätig. Drei der Interviewten sind seit mehreren Jahren in den Kompetenzteams der jeweiligen Bezirksregierungen und geben regelmäßig Fortbildungen für Englischlehrkräfte. Der Kontakt zu den Fachleitungen ist unter anderem über zwei Workshops entstanden, die von dem Autor in Dienstbesprechungen der Fachleitungen für Englisch an Gymnasien und Gesamtschulen durchgeführt wurden. Zum Zeitpunkt der Interviews ist anzumerken, dass drei der interviewten Teilnehmer:innen aus BezRegA bereits an einem Workshop des Autors teilgenommen hatten, in dem ein Fokus auf interaktionales und extensives Hörverstehen gelegt wurde. Die Dienstbesprechung, in deren Rahmen der Workshop angeboten wurde, legte einen Fokus auf das Hörverstehen, so dass alle fünf Fachleitungen sich mit neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Thema auseinandergesetzt haben. Einzelne Aussagen der Interviewten replizieren ggf. Inhalte der Dienstbesprechung, auch wenn diese mehrere Wochen zuvor stattgefunden hatte. Hierauf wurde bei der Auswertung der Daten Rücksicht genommen. Die Fachleitungen aus BezRegB hatten zum Zeitpunkt des Interviews noch keinen Workshop oder eine dienstliche Fortbildung zu Hörverstehen besucht, weshalb die Aussagen dieser Teilnehmerinnen nicht beeinflusst wurden.

Die Bezeichnung von Interviewteilnehmer:innen als Expert:innen ist nicht ganz unproblematisch, da behauptet werden könnte, dass „jeder Mensch Experte sein [könnte]“ (Misoch, 2019, 120). Folglich ist es notwendig, enger abzugrenzen und zu begründen, weshalb es sich nach Ansicht des Autors bei den interviewten Fachleitungen um Expert:innen handelt. Als ein entscheidendes Kriterium für Expert:innen nennt Riemer (2022, in Anlehnung an Meuser & Nagel, 2009), dass es sich bei den befragten Personen um Menschen handelt, „die für den gewählten Untersuchungsgegenstand als besonders kompetent gelten und soziale Repräsentanten des entsprechenden Handlungsfelds mit Gestaltungs- und Entscheidungsfunktionen sind“ (174). Die Interviewteilnehmer:innen haben im Rahmen der Übernahme der Fachleitungsfunktion in einem Prüfverfahren nachgewiesen, dass sie Unterrichtsqualität aus der Praxisperspektive heraus fundiert beurteilen können und gelten dementsprechend innerhalb des Schulsystems als kompetent für den untersuchten Gegenstand. Darüber hinaus trifft auch das zweite von Riemer (2022) genannte Kriterium auf die befragten Fachleiter:innen zu, da sie bei der Bewertung der Qualität der beobachteten Unterrichtsstunden einen deutlichen

Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum haben und nicht nur ausführende Organe sind.

Außerdem nennt Misoch (2019, 119–121) weitere Kriterien für die Bestimmung von Expert:innen. Zunächst verweist sie auf das Kriterium, dass Expert:innen über ein *Sonderwissen* (Hitzler, 1994, Misoch, 2019) verfügen. Dieses wurde „zumeist durch lange (Aus)Bildungswege erworben, die oftmals mit der Verleihung von Zertifikaten und anderen Formen der objektiven Kompetenzbescheinigung einhergehen“ (Misoch, 2019, 119). Beides trifft auf die befragten Fachleitungen zu, da sie nach dem Studium sowohl vor als auch nach Übernahme der Fachleitungsfunktion mehrere Fort- und Weiterbildungen besucht haben, die sie auf die Fachleistungstätigkeit vorbereitet und während der Ausübung dieser Funktion unterstützt haben. Darüber hinaus geht die Übernahme der Fachleitungsfunktion auch mit einer Verleihung einer Urkunde einher, die als objektive Form der Kompetenzbeschreibung anerkannt ist. Misoch (2019) argumentiert weiterhin, dass das Sonderwissen von Expert:innen auch „durch spezielle Tätigkeiten/Funktionen z.B. innerhalb von Organisationen“ (121) entsteht. Innerhalb der Organisation ‚Schulsystem‘ nehmen Fachleitungen eine bedeutende, systembildende und -wahrende Funktion ein, die durch die spezifische Tätigkeitsbeschreibung dafür sorgt, dass Fachleitungen eben jenes Sonderwissen erwerben, das sie von vielen anderen Lehrkräften unterscheidet. Die Fachleitungen bewerten und beurteilen bei den beobachteten Unterrichtsstunden, basierend auf dem von ihnen erworbenen Sonderwissen, ob es sich anhand der von ihnen gesetzten Kriterien sowohl um guten als auch effektiven Unterricht handelt. Dabei muss bedacht werden, dass die beobachteten Stunden nicht immer auch „realistischem“ Unterricht entsprechen (siehe hierzu den Verweis von Lindl et al., in diesem Band, zu „Showstunden“). Ferner wird den Fachleitungen auferlegt, sich regelmäßig fortzubilden³, um so systemisch sicherzustellen, dass die von den Fachleitungen angelegten Kriterien idealerweise dem aktuellen Stand der Wissenschaft entsprechen und nicht allein aus subjektiven Theorien gehandelt wird.

Außerdem ist hervorzuheben, dass sich Expert:inneninterviews in Form und Zielsetzung von anderen Interviewtypen unterscheiden. Die Setzung des Interviewers, dass es sich bei den befragten Personen um Expert:innen handelt, wirkte sich auf die Art der Interviewführung aus, insbesondere auf das Verständnis der Rollenbeschreibung bzw. des Status von interviewter Person und Interviewer (Misoch, 2019, 121–123). Ferner liegt das Erkenntnisinteresse des Interviews explizit auf der Erfassung des Sonderwissens und nicht z.B. auf biografischen Erhebungen. Die befragten Fachleitungen wurden im Sinne von Liebold & Trinczek (2009) als „Funktionseliten innerhalb eines organisatorischen und institutionellen

3 Vgl. hierzu z.B., die Aufgabenbeschreibung von Fachleitungen der Bezirksregierung Düsseldorf, aus der hervorgeht, dass Fachleitungen fähig sein sollen, „Lerngegenstände und Vermittlungsprozesse am aktuellen Stand der Bildungswissenschaften und Fachwissenschaften[,] deren Didaktiken [und] den Ergebnissen der Unterrichts- und Bildungsforschung auszurichten, um reflexiv gesteuerte Handlungskompetenzen zu entwickeln.“ (Bezirksregierung Düsseldorf, 2014, 6).

Kontextes“ (34) aufgefasst, weshalb die von ihnen vertretenen „institutionalisierte[n] Wissensbestände und Problemlösungen“ (Misoch, 2019, 120) im Vordergrund der Studie stehen.

3.2 Erhebung und Aufbereitung der Daten

Die vorliegende Studie verwendet ein qualitatives Forschungsdesign. Gegenstand des Untersuchungsinteresses sind die Auffassungen und Bewertungskriterien der Fachleitungen zum Thema ‚Was ist guter Hörverstehensunterricht?‘, die hier mit einem Fokus auf das transaktionale Hörverstehen dargestellt werden. Die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten basiert auf verschiedenen methodologischen Entscheidungen, die zur Erhöhung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit im Folgenden dargestellt werden.

3.2.1 Leitfadenentwicklung und Pilotierung

Bei der Erstellung des Leitfadens für das Interview wurde nach der SPSS-Methode vorgegangen (Helfferich, 2011; Helfferich, 2019, 676-678; SPSS steht für Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsummieren der Fragen). Zunächst sammelte der Autor im Rahmen eines offenen Brainstormings alle Fragen zum gesamten Bereich des Untersuchungsinteresses, die anschließend auf ihre Eignung für die Beantwortung der Forschungsfrage geprüft wurden. Nach einer eingehenden Sortierung wurden die Fragen in eine Tabelle subsumiert, welche die Spalten a) Überkategorie, b) Leitfrage/Stimulus/Erzählaufforderung, c) (Nach-)Fragen mit obligatorischer Formulierung und d) inhaltliche Aspekte (ggf. Nachfragen bei fehlender Benennung) umfasst.

Um die Praktikabilität des Leitfadens zu gewährleisten, wurde dieser zweimal mit zwei Lehrkräften, die als Fachberaterin bzw. Fachleiter tätig und nicht Teil der Stichprobe sind, pilotiert. In beiden Pilotierungen konnte die Praktikabilität des Leitfadens sichergestellt werden, weshalb keine wesentlichen Änderungen notwendig waren; lediglich einzelne Erzählaufforderungen wurden sprachlich angepasst. Der Aufbau des Leitfadens gliedert sich in folgende Überkategorien

- a) Einstieg/Allgemeine Einstellungen (Erzählimpuls, z. B. „Was hat Sie dazu bewogen, Fachleiter:in für Englisch zu werden?“)
- b) Abgrenzung spezifischer Kriterien für die Qualität von HV-Stunden (Erzählimpuls, z. B. „Was sind typische Herausforderungen von Hörverstehensstunden?“)
- c) Stundenplanung (Erzählimpuls, z. B. „Sie lesen bei einer UPP den Stundenentwurf zu einer Hörverstehensstunde. Woran erkennen Sie dabei, dass es sich um eine gelungene Stunde handeln könnte?“)
- d) Hörverstehensstunden (Spezifika von HV-Stunden)/Ausgewählte Aspekte von HV-Stunden (Ausgangstext, Aufgabenstellung, HV-Prozess) (Erzählimpuls,

- z. B. „Nach welchen Kriterien bewerten Sie die Textauswahl der Referendar:innen in Hörverstehensstunden?“; „Woran machen Sie am Ende einer beobachteten Hörverstehensstunde fest, dass ein tatsächlicher Lernzuwachs im Hinblick auf das Hörverstehen stattgefunden hat?“)
- e) Aufgreifen weiterer themenrelevanter Aspekte (Erzählimpuls, z. B. „Welche Implikationen haben die Digitalisierung des Fremdsprachenunterrichts und die hohe Verfügbarkeit von authentischem Material für eine gute Hörverstehensstunde?“)

Zum Abschluss des Interviews wurde den Befragten mit einer vollständig offenen Frage die Möglichkeit gegeben, Dinge im Hinblick auf Kriterien einer guten Hörverstehensstunde anzusprechen, die nicht durch die Befragung erfasst wurden.

3.2.2 Durchführung der Interviews und Aufbereitung der Daten

Der Autor überließ den Interviewten die Auswahl des Settings. Das Interview fand bei der befragten Person zuhause statt, drei Interviews digital über Zoom, zwei in der Schule der Interviewten und eines an einem ruhigen öffentlichen Ort. Bei allen Interviews erfolgte eine zweifache Aufzeichnung der Tonspur; Videodaten wurden nicht erfasst. Nach Beendigung der Interviews wurde die Aufnahme mit der jeweils besten Audioqualität für die Transkription verwendet, die andere direkt gelöscht.

Um der von Misoch (2019) vorgebrachten Kritik an vielen Expert:inneninterviews, die auf einer selektiven Transkription beruhen, zu entgehen, wurde ein vollständiges Transkript mittels Standardorthografie erstellt. Dies wurde mit der Software *f4* umgesetzt. Hierzu wurde zunächst ein vorläufiges Transkript durch die automatisierte Spracherkennung angefertigt, das in der Folge vom Autor und studentischen Hilfskräften überarbeitet wurde. Bei allen Transkripten erfolgte eine abschließende Überprüfung durch den Autor sowie eine Sichtung von Auszügen (in etwa 15 %) im Rahmen eines Forschungskolloquiums, um sicherzustellen, dass die Transkripte gängigen Gütekriterien (Misoch, 2019) entsprechen und mit den Tonaufnahmen übereinstimmen. Bei der Transkription wurde auf die Einhaltung gängiger Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Kuckartz, 2016, 167, und Misoch, 2019, 274–275) geachtet.

3.3 Auswertung der Daten

Die Auswertung der Expert:inneninterviews orientierte sich an den Leitlinien der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). Ein Kategoriensystem, das sich in verschiedene deduktive und induktive Kategorien unterteilt, wurde entwickelt. Zunächst wurden die Hauptkategorien festgelegt, die de-

duktiv durch die Einteilung des Leitfadens in Überkategorien vorgegeben waren (vgl. Tab. 2).

Im nächsten Schritt wurden die Textstellen gemäß den Hauptkategorien kodiert und strukturiert zusammengestellt, um anschließend Subkategorien zu bilden, die sich einerseits induktiv aus dem Datenmaterial ergaben, aber andererseits (vor allem in der Bezeichnung) auch die theoretischen Vorannahmen des Autors widerspiegeln (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Kategoriensystem für die Auswertung der Interviews mit den Fachleiter:innen

Hauptkategorie 1: Allgemeine Aussagen zu gutem Englischunterricht	Hauptkategorie 2: Spezifika von Hörverstehensunterricht	Hauptkategorie 3: Bewertungskriterien für Hörverstehensunterricht
Kommunikative Aktivierung	Hörtexte	Kognitive Aktivierung
Schüler:innenzentrierung	Aufgabenstellungen	Diagnostik
Lerngegenstände	Technologie	Gegenstandsanalyse und Inhalte
Kompetenzentwicklung		Aktive Beteiligung
		Stundenplanung
		Erlernbarkeit von Hörverstehen

Das fertige Kategoriensystem wurde zwei Peers (d.h. Post-Docs der Fachdidaktik Englisch) vorgestellt, kritisch diskutiert und geringfügig angepasst. Zwei Subkategorien wurden verworfen, da sie nicht präzise genug für die Fragestellung waren. Zuletzt wurden eine ausdifferenzierte Kodierung des gesamten Textkorpus durchgeführt sowie eine thematische Zusammenfassung angefertigt.

4 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst allgemeine (fremdsprachendidaktische) Aspekte von und Bewertungskriterien für Unterrichtsqualität (in Form von ‚was zeichnet guten Englischunterricht aus‘) dargestellt, um im Anschluss daran spezifische Kriterien für fremdsprachlichen Hörverstehensunterricht zu identifizieren. Bei den thematisch orientierten Zusammenfassungen ist deutlich geworden, dass eine Aufteilung in allgemeine Aussagen zu gutem Unterricht und zu expliziten Bewertungskriterien nicht immer trennscharf möglich ist. Dies spiegelt sich auch in Aussagen einiger Fachleitungen wider, die im Anschluss an die Interviews darauf hingewiesen haben, dass es für sie gut gewesen sei, explizit über ihre Bewertungskriterien nachdenken und sprechen zu müssen, da dies im Alltag typischerweise nicht vorkomme.

4.1 Allgemeine Aussagen und explizite Bewertungskriterien von Expert:innen im Hinblick auf guten Englischunterricht

Im ersten Teil des Interviews, in dem es darum ging, Referendar:innen ein Rezept mit Grundzutaten für eine gelungene Englischstunde an die Hand zu geben, wurde ersichtlich, dass nahezu alle Beteiligten eine solche Verallgemeinerung für guten Unterricht ablehnten oder sich zumindest damit unwohl fühlten. Exemplarisch steht hierfür die Aussage von Fachleitung E: „bei der Frage sträubt sich bei mir einiges, weil die Referendare und Referendarinnen hätten ja immer gerne das Rezept und zwar das mit Erfolgsgarantie. Das gibt es nicht.“ (FL E, 17). Trotz dieses ersten inneren Widerstrebens antworteten alle Fachleitungen dennoch ausführlich auf diese Frage. Die Antworten weisen mehrere Übereinstimmungen auf, von denen eine hervorsticht (Subkategorie Schüler:innenzentrierung). Für alle Fachleitungen zeichnet sich guter Englischunterricht dadurch aus, dass er vor allem auf die Lerngruppe abgestimmt ist. Auf den Punkt bringt dies Fachleitung E:

„Ähm, zwei Dinge, wenn ich jetzt mal so, also ganz grob, ähm, die Schülerinnen und Schüler, die Schülerinnen und Schüler, Schülerinnen und Schüler, Nummer 1, Nummer 2, Nummer 3, so das sind schon drei Sachen, nein, eigentlich die Lerngruppe. Die Lerngruppe angucken, ein Gefühl für die Lerngruppen bekommen, ähm, auf verschiedenen Ebenen, ähm, wie ticken die so? Ähm, aber auch, was können die? Was brauchen die? Wie kann ich die jetzt weiterbringen?“ (FL E, 17)

Darüber hinaus war für eine Mehrzahl der Fachleitungen (fünf von sieben) wichtig, dass der Unterricht vom Ende her gedacht wird bzw. eine Zielbestimmung erfolgt (Subkategorie Kompetenzentwicklung). Die Fachleitungen legen Wert darauf, dass sich die Referendar:innen im Hinblick auf den Kompetenzzuwachs der Lernenden verschiedene Gedanken machen. Leitfragen dabei sind z. B. „was möchte ich denn erreichen? Wozu möchte ich die Schülerinnen und Schüler begeistern? Und was sollen sie fachlich gelernt haben? Was sollen sie an Kompetenzen hinterher zeigen können? Und dahingehend dann sozusagen zu überlegen, welche Materialien, welche Fragestellungen bringe ich mit? Und wie eröffne ich den Unterricht?“ (FL B, 17). Weitere Überschneidungen ergaben sich bei den Aussagen im Bereich Lebensweltbezug. Dieser wird von den Interviewteilnehmer:innen an verschiedenen Stellen als sehr bedeutsam für guten Unterricht hervorgehoben (vgl. z. B. FL A, 25 & 28; FL B, 19 & 49; FL C, 21; FLE E, 26 & 29; FL F, 137; FL G, 63). Für die Fachleitungen war es darüber hinaus in diesem Zusammenhang wichtig, dass das ausgewählte Material für die Schüler:innen sowohl ansprechend als auch authentisch ist. Es ist hierbei anzumerken, dass die Fachleitungen in diesem Zusammenhang authentisches Material mit nicht-didaktisiertem Material gleichsetzen, welches einen höheren Mehrwert für die Unterrichtsgestaltung aufweist (z. B. FL E, 21 & 61). Neben diesen Überschneidungen gab es aber auch einige individuelle Schwerpunktsetzungen der Fachleitungen, beispielsweise „Einsprachigkeit, und zwar in allen Schulformen, sprachliche Förderung, gezielte, in allen Stunden passgenaue, angemessene, situationsangemessene, kompetente, sen-

sible Fehlerkorrektur, aber nicht keine Fehlerkorrektur“ (FL F, 15; ähnliche Ergebnisse bei Hofrichter et al., in diesem Band) oder „deutlich stärker Vokabular fokussieren“ (FL A, 13).

Insbesondere bei der Bewertung eines hypothetischen Unterrichtsentwurfs zum Hörverstehen, der von Referendar:innen im Rahmen von unterrichtspraktischen Prüfungen vorgelegt werden muss, verwiesen die Fachleitungen auf allgemeine Bewertungskriterien für eine gelungene Stunde. Hierbei achten die Fachleitungen (über die bereits zuvor genannten Aspekte hinaus) darauf, dass folgende Elemente im Rahmen des Entwurfs besprochen werden, von denen dann auch zu erwarten ist, dass sie in gelungener Form im Rahmen des Unterrichts umgesetzt werden:

- Sachanalyse des Unterrichtsgegenstands (z. B. FL D, 35; FL E, 49)
- Diagnostizierung der Lerngruppe (z. B. FL D, 35)
- Auf die Lerngruppe abgestimmte Differenzierung (z. B. FL C, 35)
- Überprüfbarkeit des Lernzuwachses (z. B. FL F, 64; FL G, 49)
- Strukturierung der Unterrichtsstunde (z. B. FL B, 37)
- Einbettung der Unterrichtsstunde in die Unterrichtsreihe (z. B. FL A, 33; FL E, 46)

Die Fachleitungen waren sich insgesamt bewusst, dass sie in vielen Fällen Showstunden sehen (z. B. FL F, 119), die nicht immer unbedingt mit der Unterrichtsrealität übereinstimmen. Ein Diskurs, der diesbezüglich von mehreren Fachleitungen geführt wurde, drehte sich um die Frage, ob denn zwangsläufig alle drei Anforderungsbereiche (AFB I-III⁴) im Rahmen der Unterrichtsbesuche abgedeckt werden müssten, damit es auch gute Stunden seien. Hierbei gab es leichte Unterschiede in den Auffassungen. Konsens herrschte aber insofern, als dass sich die Fachleitungen dafür aussprachen, dass die Voraussetzung für eine gute Stunde nicht in der Abdeckung aller drei AFBs in einer 45- oder 60-minütigen Stunde liegen könne (z. B. FL A, 58; FL C, 59; FL E, 73; FL F, 111). Demnach solle zwar ein Schwerpunkt auf dem AFB III liegen (z. B. FL B, 67), aber um diesen innerhalb der begrenzten Zeit eines Unterrichtsbesuchs zu erreichen, sei nicht immer zwingend eine Abdeckung von AFB I (oder II) notwendig (z. B. FL A, 58).

Ein anderer Aspekt, der von den Fachleitungen angesprochen wurde, war die Setzung eines Kompetenzschwerpunkts für die Unterrichtsstunde. Obwohl es selbstverständlich sei, dass immer mehrere Kompetenzen zum Tragen kämen, zeichne sich eine gelungene Stunde dadurch aus, dass eine Kompetenz schwerpunktmäßig in den Blick genommen werde (z. B. FL F 119, FL A 68). Für den

4 Die Unterscheidung der drei Anforderungsbereiche ist nicht immer ganz trennscharf möglich, da es oft fließende Übergänge gibt. Ein Modell, das sich nach Ansicht des Autors zur Beschreibung der Anforderungsbereiche eignet, ist das *Model of Learning Objectives*, das auf die überarbeitete Version der Lernzieltaxonomie von Bloom zurückgeht: Anderson & Krathwohl (2001). AFB I entspricht hierbei den *lower order thinking skills* ‚remember‘ und ‚understand‘; AFB II entspricht ‚apply‘ und ‚analyze‘; AFB III spiegelt sich in den *higher order thinking skills* ‚evaluate‘ und ‚create‘ wider.

Schwerpunkt Hörverstehen sehen die Fachleitungen zwei Möglichkeiten, dies umzusetzen. Die eine wäre die inhaltliche Orientierung, so dass anhand der Art und Weise wie die Lernenden mit dem Verstandenen weiterarbeiten, erkannt werden kann, dass sie ihr Hörverstehen zielgerichtet eingesetzt haben. Eine andere Möglichkeit bestehe in der gezielten Fokussierung der Kompetenz als solcher und beispielsweise der daran anschließenden Reflexion der Lernenden über einen Kompetenzzuwachs (z. B. im Hinblick auf metakognitive Strategien):

„Wenn die Stunde eher diesen, ähm, etwas methodischeren Zugriff hatte, dann würde man das sozusagen, ähm, im Hinblick auf eine Reflexion mit den Schülerinnen und Schülern erkennen können. Welche Schwierigkeiten hattet ihr? Und was ist euch gut gelungen? Und warum?“ (FL B, 65).

4.2 Aussagen und explizite Bewertungskriterien von Expert:innen im Hinblick auf guten Hörverstehensunterricht

Der Schwerpunkt der Interviews lag auf der Isolierung von spezifischen Kriterien für die Bewertung von Englischunterricht, der auf die Förderung von Hörverstehen abzielt. Dabei ist den Expert:innen an einzelnen Stellen aufgefallen, dass sie genau solche isolierten, spezifischen Kriterien nur bedingt formulieren konnten, weil die von ihnen gewählten Kriterien auch auf die Gestaltung von Unterrichtsstunden mit anderen Kompetenzschwerpunkten übertragbar waren. Prototypisch hierfür steht folgende Aussage: „Momentan würde ich tatsächlich sagen, [...] Hörverstehen ist in vielerlei [Hinsicht] auch nicht anders als andere, ähm, Inter-, ähm, Dekodierung und Interaktion von, [und] mit Texten.“ (FL E, 104). Dennoch lassen sich Aspekte identifizieren, die sich von ihrer Grundannahme mit anderen Kompetenzbereichen decken, dennoch spezifisch für Hörverstehen sind.

Besonders gut lässt sich dies mit dem Bereich „Auswahl des Ausgangstextes“ illustrieren. Für nahezu alle Fachleitungen ist hier das übergeordnete Kriterium relevant, dass seitens der Lehrkraft eine Sachanalyse stattgefunden hat und dass der Text passend für die jeweilige Lerngruppe ist. Im Hinblick auf die konkrete Umsetzung dieser Passung treten dann jedoch die spezifischeren Bewertungskriterien zum Vorschein, die folgende Aspekte umfassen (alphabetische Auflistung):

- Akustische Verständlichkeit (auch im Hinblick auf *Varieties*, Sprecher:innenanzahl, Sprechtempo) (z. B. FL B, 49; FL D, 39; FL G, 67)
- Authentizität (z. B. FL A, 42; FL C, 51; FL E, 51; FL B, 49)
- Inhaltliche Relevanz (u. a. für die Lernenden, das thematische Dach, die curricularen Vorgaben) (z. B. FL A, 38; FL E 59; FL F, 98; FL G, 69)
- Länge des Ausgangstextes (z. B. FL C, 47; FL F, 40; FL G 67)
- Lebensweltbezug (z. B. FL D, 47; FL F 97)
- Mehrwert durch das Hören im Vergleich zum Lesen (FL A, 38)
- Vokabular (FL C, 43).

Bis auf die Aspekte akustische Verständlichkeit und Mehrwert durch das Hören im Vergleich zum Lesen, handelt es sich um Kriterien, die auch für die Auswahl von Lesetexten herangezogen werden könnten. Gleichzeitig werden sie aber mit hörverstehensspezifischen Attributen versehen (z.B. *Varieties* oder der Einsatz von Podcasts im Bereich Authentizität).

Ein anderes Element, das sich in ähnlicher Weise auf andere Kompetenzbereiche übertragen lässt, ist der Bereich der Aufgaben. Hierbei wird von den Fachleitungen vielfach auf die Sequenzierung der Aufgaben in *Pre-/While-/und Post-Listening* verwiesen, die sie generell als positiv bewerten (z.B. FL A, 51). Im Hinblick auf die Formate der Aufgaben zeigen sich die Fachleitungen in vielen Fällen kritisch gegenüber üblichen geschlossenen und halb-offenen Aufgabenformaten im Rahmen von Unterrichtssituationen. Nicht nur seien diese besonders schwierig selbst zu konstruieren, so dass sie wirklich sinnvoll für den Lernprozess seien (z.B. FL B, 61, FL G, 75; „Da gehört ganz bestimmt nicht dazu, dass die Schüler viele Häkchen machen, ähm, das, ähm, ich glaube, das haben wir auch an anderer Stelle schon gesehen, ähm, dass viele Häkchen machen in der Regel wenig hilft“ FL A, 17). Auch gibt es die Auffassung, dass diese Aufgabenformate sehr stark den Rezeptionsprozess lenken und damit auch die Lernenden in gewisser Weise einschränken:

„Ähm, das, also wäre dann ein Kriterium, ähm, die Aufgabenstellung muss schülerorientiert sein oder auch eher selbst, ähm, selbstentdeckend oder, ja einen persönlichen Zugang, ähm, zum Text ermöglichen und nicht den Lehrer, also meine Lehrerfragen [gemeint sind geschlossene Aufgabenformate] beantworten unbedingt.“ (FL D, 55).

Gerade vor dem Hintergrund der Förderung der Hörverstehenskompetenz, bei der die geschlossenen und halb-offenen Aufgabenstellungen oft auf der Ebene des AFB I verbleiben, wurde darauf verwiesen, dass höhere AFBs andere Aufgabenformate erfordern. Für Fachleitung G ist es dementsprechend beispielsweise auch von Bedeutung, dass mit den Informationen sinnvoll weitergearbeitet wird:

„Also, wenn ich das, wenn ich eine Aufgabe konzipiere, mit Multiple-Choice, kann ich ja durchaus dann, wenn ich dann die Anforderungen, die richtigen Anforderungen vorgebe, kann ich ja auch sehen, inwiefern die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben dann auch korrekt bearbeitet haben. Das kann ich natürlich sehen. Aber es ist natürlich, ist ja die Frage, wie man jetzt auch die die Weiterarbeit auch anlegt. Also, wenn ich jetzt das Hörverstehen nutze als Vorbereitung, um danach aufs Sprechen überzuleiten, dann kann ich ja anhand des Outputs – des Sprachprodukts – auch sehen, ob die wesentlichen Inhalte, die zu identifizieren waren im Rahmen des Hörverstehenteils, ob die dann auch angewendet werden können.“ (FL G, Absatz 77)

Insgesamt werden aber auch die Vorteile geschlossener und halb-offener Aufgabenformate gesehen, z.B. im Hinblick auf die Aktivierung schwächerer Schü-

ler:innen, die von stärker gelenkten Aufgaben profitieren können (z. B. FL C, 63; FL G, 81). Darüber hinaus sind sich die Fachleitungen auch dessen bewusst, dass diese Aufgabenformate die Schüler:innen auf die Überprüfung dieser Kompetenz (z. B. im Rahmen von VERA8 oder der ZP10) vorbereiten. Ebenfalls im Kontext der Aufgabenstellung wird von den Fachleitungen auf das vielfach in der Praxis auffindbare Prinzip vom Global- zum Detailverstehen eingegangen. Während dies für einige Fachleitungen als gängiger Standard gesehen wird (z. B. FL E, 61), gibt es auch kritische Stimmen, die dies im Lernkontext einer Unterrichtsstunde als unnatürliche Bevormundung der Lernenden sehen:

„Global to Detail wäre so ein Approach oder erstmal Globalverstehen und dann Detail und meine Erfahrung ist aber was anderes. Also ich finde das immer total gängelnd. Wenn ich einen offenen Impuls setze, ‚was habt ihr verstanden‘, dann nennen die Schüler mir teilweise minikleine Details, die nur der Schüler verstanden hat, und andere nennen mir ganz grobe, ähm, Eckpunkte. Ja es geht so ungefähr um, und das ist die Spanne. Und da denke ich dann immer für den Unterricht, ähm, ich will die ja nicht abwürgen. Also die sollen mir ruhig Details nennen. Ich kann das hinterher mit den Schülern sortieren, was ein Detail ist und was ein Grundverständnis war.“ (FL D, 53).

Ein letzter Aspekt, der für Hörverstehensstunden spezifisch ist, betrifft die Ebene der Technologie. Grundsätzlich unterscheiden die Fachleitungen zwischen der zentralen Bereitstellung des Hörverstehenstexts durch die Lehrkraft oder aber einer dezentralen Verfügbarkeit, bei der die Lernenden individuell den Hörverstehenstext steuern (z. B. FL B, 73+75; FL C, 81; FL D, 77; FL E, 85+87). Auch hierbei ist – bei allen Chancen und Risiken, die sich durch die Digitalität bieten – für die Fachleitungen das entscheidende Gütekriterium die Passung des technologischen Elements sowohl zur Lerngruppe als auch zum Lernziel der jeweiligen Unterrichtsstunde. Im Hinblick auf die Chancen der Digitalität wird von den Fachleitungen vor allem das Potenzial für differenziertes und individualisiertes Hörverstehen benannt (z. B. durch die individuelle Steuerung des Hörverstehenstexts über ein digitales Endgerät; z. B. FL C, 70-71; FL G, 89) sowie die Möglichkeit, sehr leicht an authentisches Ausgangsmaterial zu kommen. Gleichzeitig liegt hierin auch aus Sicht der Fachleitungen ein sehr großes Risiko. Zum einen können sich sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler:innen in den Weiten des hörbaren Materials verlieren (z. B. FL D, 75; FL F, 127). Zum anderen erfordert gerade die Differenzierung eine besonders gründliche didaktische Aufbereitung (z. B. FL D, 77; FL E 87). Insgesamt bewerten die Fachleitungen den (zielführenden) Einsatz digitaler Medien im Kontext von Hörverstehensunterricht aber als sehr positiv.

5 Interpretation der Ergebnisse

5.1 Implikationen der Ergebnisse im Hinblick auf das MAIN-TEACH Modell

Die von den Fachleitungen genannten Kriterien für guten Englischunterricht spiegeln in vielfacher Weise die im MAIN-TEACH-Modell (vgl. insbes. Lindl et al., in diesem Band) abgebildeten Dimensionen von Unterrichtsqualität wider. Das MAIN-TEACH-Modell weist drei miteinander interagierende Ebenen auf. Das Fundament des Modells, die unterste Ebene, wird von den Aspekten Differenzierung und Adaptivität gebildet. Diese sind eng mit der darüberliegenden, mittleren Ebene verknüpft, die allgemeine Aspekte der Unterrichtsqualität umfasst (Klassenführung, sozio-emotionale Unterstützung, Unterstützung der aktiven Beteiligung). Die oberste Ebene des Kerns besteht aus vier weiteren Dimensionen von Unterrichtsqualität: kognitive Aktivierung, Unterstützung des Übens, Formatives Assessment und Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden. Gerahmt wird der Kern des Modells durch äußere Schalen, die sowohl die Zielsetzungen als auch die *Outcomes* (der Kompetenzerwerb der Schüler:innen) widerspiegeln. Im Folgenden werden die Aussagen der Fachleitungen vor allem auf die drei beschriebenen Ebenen bezogen und interpretiert.

Der Befund der Interviews, dass für die Fachleitungen die Passung zwischen Lerngruppe und den weiteren, spezifischen didaktischen Entscheidungen die entscheidendste Rolle zu spielen scheint, ist an dieser Stelle als bedeutsam hervorzuheben. In der angesprochenen Passung spiegelt sich die unterste Ebene des MAIN-TEACH-Modells wider und bestätigt dessen Annahme, dass Differenzierung und Adaptivität das Fundament für alle weiteren, darüberliegenden Ebenen bilden. Im Hinblick auf die Fachspezifik ist anzumerken, dass abhängig von der individuellen Intensität der Auseinandersetzung der Lernenden mit der englischen Sprache in ihrer Freizeit einerseits sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen herrschen, andererseits aber auch reichhaltige Möglichkeiten für Lebensweltbezüge gegeben sind. Dass die Berücksichtigung des Lebensweltbezugs grundsätzlich ein entscheidendes Kriterium für Unterrichtsqualität ist, wird nicht nur von den Fachleitungen an vielen Stellen hervorgehoben, sondern geht auch aus dem MAIN-TEACH Modell hervor. Der Aspekt des Lebensweltbezugs findet sich sowohl in der obersten Ebene bei der „Auswahl und Thematisierung von (lebensweltbezogenen) Inhalten und Fachmethoden“ wieder als auch in der „kognitiven Aktivierung“. Ergänzend könnte man hier auch noch die fachspezifische Dimension der kommunikativen Aktivierung (Wilden, 2021) nennen, die deutlich leichter zu erreichen ist, wenn die Lernenden über Gegenstände und Inhalte sprechen, die sie selbst betreffen. Aufgrund der Bedeutung, welche die Fachleitungen den Lebensweltbezügen des Fachs Englisch zuschreiben, wäre zu überlegen, ob dieser Aspekt nicht vielmehr eine tragende Rolle im Modell einnehmen sollte. Für das Fach Englisch und insbesondere für den Hörverstehensunterricht, der für die Schüler:innen durch den eigenen auditiv geprägten Medienkonsum per se

einen Lebensweltbezug haben kann, könnte sich eine „Aufwertung“ als Basisebene für alle weiteren Überlegungen der Unterrichtsgestaltung als gewinnbringend erweisen.

Wenn es um die Bewertung von qualitativ hochwertigem Unterricht geht, ist hervorzuheben, dass die Fachleitungen in vielerlei Hinsicht die Kernfacetten des MAIN-TEACH Modells ansprechen (vgl. bspw. die Liste von Bewertungskriterien für Unterrichtsentwürfe in Abschn. 4.1). Auch anhand dieser Kriterien wird deutlich, dass die Dimensionen Differenzierung und Adaptivität sowie Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden für die Fachleitungen im Vordergrund stehen. Einschränkend ist anzumerken, dass es sich hierbei insofern um ein Artefakt der Interviewführung handeln kann, als allgemeinpädagogische Elemente von Unterrichtsqualität (wie z.B. Klassenführung) nicht Teil der Befragung waren, sondern es genuin um Fachspezifik ging. Es ist dementsprechend auffallend, dass die mittlere Ebene von Unterrichtsqualität nur selten zur Sprache kommt. Allein die im Modell auf der mittleren Ebene angesiedelte *Unterstützung der aktiven Beteiligung*, die sich beispielsweise durch ein entsprechendes Setting und den Fokus auf kommunikative Aktivierung erreichen lässt, wird von allen Fachleitungen als ein Element guten Englischunterrichts benannt. Zuletzt ist anhand der von den Fachleitungen aufgeführten Bewertungskriterien festzustellen, dass sie prinzipiell einen zielorientierten Unterricht erwarten, was zur Kernannahme des MAIN-TEACH Modells passt und durch die äußeren Schalen symbolisiert wird.

Ein Diskurs, der in allen Interviews geführt wird, bezieht sich auf die Dimension der kognitiven Aktivierung, die in der Thematisierung der drei AFBs in den Interviews zum Ausdruck kommt. Die Herausforderung, dass die kognitiven Verarbeitungsprozesse beim Hören nicht direkt beobachtet werden können, wurde von allen Fachleitungen geteilt. Dennoch sehen sie Möglichkeiten, die kognitive Aktiviertheit durch gezielte Unterrichtsgestaltung sichtbar(er) oder greifbar zu machen, zum Beispiel indem mit entsprechenden Anschlussaufgaben die verarbeiteten Informationen weiter genutzt werden. Die Fachleitungen heben hervor, dass ein Hörverstehensunterricht, der sich allein auf die bisher üblichen Aufgabenformate (d.h. vor allem halb-offene und geschlossene) stützt, nur selten über den AFB I hinausgeht und dementsprechend kaum Aussagen über tiefergehende Verarbeitungsebenen zulässt. Um im Rahmen von Hörverstehensunterricht eine höhere kognitive Aktiviertheit anzustreben – eine Zielsetzung, die nach Meinung der Fachleitungen sehr lohnenswert sei –, sind zwei mögliche Wege denkbar (vgl. Abschn. 4.1). Zum einen eine inhaltsorientierte kognitive Aktivierung, die eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den gehörten Inhalten anstrebt (z.B. durch weiterführende, kommunikative Aufgaben) oder aber eine metakognitiv-orientierte Ausrichtung, bei der es darum geht, die eigene Hörverstehenskompetenz und damit verbundene und angewendete Strategien zu reflektieren.

Eine im Hinblick auf Unterrichtsorganisation wichtige Diskussion, die von den Fachleitungen in diesem Kontext angesprochen wird, ist die Frage des Zeitmanagements, da sich nicht alle Ziele in 45 oder 60 Minuten erreichen lassen.

Dies spiegelt die bei Lindl et al. (in diesem Band) geführte Diskussion wider, dass verschiedene Lernziele miteinander konkurrieren oder einfach auch längere Unterrichtseinheiten erfordern können (vgl. Abschn. 2.3). Gerade für einen kommunikativen Englischunterricht, der sich an komplexen Kompetenzaufgaben orientiert, ist die Erfassung von Unterrichtsqualität innerhalb von einer allzu kurzen Unterrichtseinheit dementsprechend herausfordernd. Zwar ist die zeitliche Dimension im MAIN-TEACH-Modell durch die äußeren Schalen angedeutet, jedoch wird nicht deutlich genug, wie stark die Zielsetzungen und der tatsächliche Lernzuwachs einer Stunde mit der zeitlichen Dimension verknüpft sind, so dass beispielsweise bestimmte Zielsetzungen (z. B. im Hinblick auf AFB I-III und kognitive Aktiviertheit) aufgrund mangelnder Zeit nicht zu erreichen sind.

5.2 Implikationen der Ergebnisse für die Konzeptionalisierung von Elementen des Hörverstehensunterrichts und Ausblick

Die Konzeption der Elemente des Hörverstehensunterrichts (vgl. Abschn. 2.2) wurde entsprechend des Befunds erweitert, dass eines der bedeutsamsten Kriterien für guten Hörverstehensunterricht die Passung zur Lerngruppe ist. In dieser von den Fachleitungen geforderten Passung spiegeln sich zwei Dimensionen des MAIN-TEACH-Modells, die hier zum Tragen kommen. Zum einen erfordert eine zielgerichtete Passung zur Lerngruppe eine entsprechende Diagnostik mit einhergehender Rückmeldung an die Schüler:innen (Dimension *formatives Assessment*). Zum anderen muss aber auch auf Basis dieser Diagnostik eine Anpassung des Unterrichts erfolgen, die das Lernen aller Schüler:innen im Blick hat (Dimension *Unterstützung des Lernens aller Schüler:innen*). Dieser Forderung der Fachleitungen wurde insofern Rechnung getragen, als dass die Bereiche des formativen Assessments und der Unterstützung des Lernens aller Schüler:innen als ein neues Element hinzugefügt wurden, das sowohl ein Feedback an die Lernenden einschließt als auch die didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft beeinflusst. Diese ziehen dann wiederum auch die entsprechenden Anpassungen bei den Elementen Technologie, Hörtext und Aufgaben nach sich, da sie auf die jeweilige Lerngruppe abzustimmen sind (vgl. Abb. 2). Es muss hier angemerkt werden, dass insbesondere die Dimension des formativen Assessments (im Sinne von Diagnostik für lernförderliches Feedback) für den Bereich Hörverstehen noch weiter zu spezifizieren ist. Da eine reine Diagnostik anhand bisheriger, standard- und validitätsorientierter Testung nur einen Teil der kognitiven Prozesse abdeckt (insbesondere *lower order thinking processes* im Bereich AFB I), wäre eine Ergänzung um weitere Elemente notwendig. Aus wissenschaftlicher Perspektive wären hier a) eine Diagnose der basaleren, sprachdatenverarbeitenden Prozesse (Diagnostik mit *micro listening*-Aufgabenformaten wie bspw. von Rossa und Helsper, 2021, vorgeschlagen) und b) auch die Diagnose der verwendeten metakognitiven Strategien für das Hörverstehen (bspw. anhand des von Vandergrift et al., 2006, entwickelten MALQ-Fragebogens) als zielführende Alternativen zu nennen, die

das diagnostische Repertoire von Lehrkräften erweitern sollten. Gleichzeitig bietet gerade die bisherige standardorientierte Diagnostik wenig Anregung für Lehrkräfte, ihren Unterricht anzupassen und stärker auf Hörverstehen auszurichten, da eben vor allem *lower order thinking processes* diagnostiziert werden, die nicht zwingend eine ausführlichere unterrichtliche Auseinandersetzung rechtfertigen (vgl. Abschn. 4.1). Bei einem immer stärker auditiv-ausgeprägten Medienkonsum Jugendlicher (wie ihn z.B. die Ergebnisse der JIM-Studien nahelegen, u.a. MPFS, 2022) ist diese Praxis jedoch als kritisch zu bewerten.

Bei der Beurteilung der Unterrichtsstunden, die die Fachleitungen sehen, spielt die im MAIN-TEACH-Modell auf der innersten Ebene zu findende Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden insofern eine zentrale Rolle, als dass die Fachleitungen eine angemessene Sachanalyse und Begründung der didaktischen Entscheidungen im Hinblick auf Hörverstehen erwarten. Hierbei handelt es sich um Entscheidungen, welche die Lehrkraft in der Regel vor der Durchführung des Unterrichts im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung der Elemente Hörtext, Aufgaben und Technologie trifft. Dieser Aspekt wurde der Konzeption der Elemente des Hörverstehens hinzugefügt und wird in Abbildung 2 nun als ‚materielle Dimension‘ bezeichnet. Informationen über das Kompetenzniveau des Hörverstehens der Lerngruppe, die beispielsweise auf Basis eines umfassenden formativen Assessments generiert wurden, sollten sich entsprechend auf die Gestaltung der materiellen Dimension auswirken. Dies wird in den Interviews an einigen Stellen deutlich, beispielsweise wenn auf das Leitmotiv des Einsatzes von authentischem und lebensweltbezogenem Material verwiesen wird. Dieses müsse entsprechend der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lerngruppe ggf. eingeschränkt werden bzw. alternativ müssten andere Elemente des Unterrichts angepasst werden (z.B. die Aufgabenstellungen oder technologischen Möglichkeiten, den Hörtext individuell zu steuern; vgl. Abb. 2), um auch bei schwächeren Lernenden natürliche gesprochene Sprache im Rahmen von Hörverstehensunterricht einsetzen zu können. Welche konkreten Anpassungen der materiellen Dimension zielführend sind, wird im Rahmen des übergeordneten Forschungsprojekts erkundet, um weitergehende Aussagen treffen zu können. Eng verknüpft mit der Anpassung der materiellen Dimension an die Lerngruppe sind auch die Dimensionen kognitive Aktivierung und Unterstützung des Übens. Für den Hörverstehensunterricht spezifizierten die Fachleitungen einerseits die Bedeutung der AFBs (vgl. Abschn. 4.1), andererseits auch die Notwendigkeit des Einsatzes geeigneter Aufgabenformate, die über eine Überprüfung des Verständnisses hinausgehen und höhere AFBs abdecken (vgl. Abschn. 5.1).

Elemente des Hörverstehensunterrichts

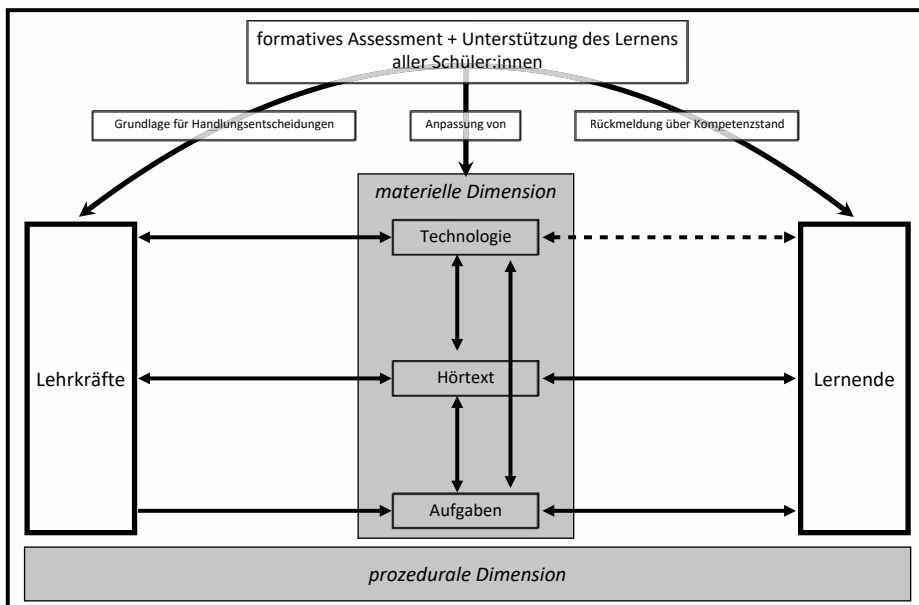


Abbildung 2: Angepasste Konzeptionalisierung der Elemente des Hörverstehensunterrichts

Darüber hinaus wurde auf den Faktor Zeit hingewiesen, der für Fachleitungen gerade im Kontext von Unterrichtsbesuchen eine bedeutende Rolle spielt. Eine Argumentationslinie der Expert:innen bezieht sich auf die Fähigkeit der Unterrichtenden, die fremdsprachendidaktischen Herausforderungen an den Unterricht mit der limitierten Unterrichtszeit zu vereinen. Aus diesem Grund betonen die Fachleitungen, dass es wichtig sei, sich in einzelnen Unterrichtsstunden im Kern auf einen beobachtbaren Kompetenzzuwachs zu konzentrieren. Die Unterrichtsreihe sollte jedoch eine sinnvolle Einbettung der Einzelstunde in einen komplexeren Lernzusammenhang gewährleisten. Da ein funktionales Erlernen des komplexen Lerngegenstands Sprache vor allem im Kontext zielführend ist, stellt sich hier eine fremdsprachenspezifische Herausforderung an Lehrkräfte, entweder innerhalb des Kontextes kleinere Lerneinheiten zu identifizieren oder aber Transparenz über das zu Erlernende über die Einzelstunden hinaus zu schaffen. Die Bedeutung der zeitlichen Rahmung zeigt sich bei der angepassten Konzeptionalisierung der Elemente des Hörverstehensunterrichts in Abbildung 2 anhand der ‚prozeduralen Dimension‘. Diese umfasst nach Ansicht des Autors auch die Zielorientierung des Unterrichts, wie sie im MAIN-TEACH Modell durch die äußeren Schalen verdeutlicht wird.

6 Limitationen der Studie

Im Folgenden werden gängige Gütekriterien qualitativer Forschung reflektiert, wie sie beispielsweise Caspari (2016, 16–18) für die Fremdsprachenforschung spezifiziert. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Steinke, 1999) wird insofern angestrebt, als dass die wesentlichen Entscheidungen und Schritte eines Forschenden möglichst transparent und nachvollziehbar dargestellt wurden, was jedoch nur bis zu einem gewissen Grad möglich ist. Ferner sollte die Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweisen insbesondere in puncto Transkription durch die Einhaltung zuvor aufgestellter Regeln sichergestellt werden. Eine Co-Kodierung hat nicht stattgefunden, allerdings wurde auf die strikte Befolgung des Kodiermanuals, welches in einem kritischen Peer-Review Prozess entstanden ist, geachtet. Durch die regelgeleitete Auswertung anhand der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wird suggeriert, dass möglichst offen mit den Daten umgegangen wird, allerdings ist dies nur in einem eingeschränkten Ausmaß tatsächlich der Fall, wie sich dies z.B. bei der Bezeichnung der induktiven Kategorien ablesen lässt. Durch die Vorüberlegungen des Autors und auch das spezifische Forschungsinteresse, das mit konkreten Fragestellungen an die Daten herantritt, wird deutlich, dass es keine vollständige Offenheit gegenüber den Daten geben kann. Um dennoch im Kontext des Forschungsvorhabens im höchsten Maße offen an die Auswertung der Daten heranzugehen, wurde ein hohes Maß an Selbstreflexivität angestrebt, das insbesondere eine Flexibilität mit unerwarteten Aussagen erfordert.

Zuletzt muss angemerkt werden, dass sich die vorliegenden Ergebnisse nur zu einem sehr geringen Maße generalisieren lassen. Es handelt sich um die Auffassungen einer kleinen Stichprobe von Expert:innen, die durch den explorativen Charakter vor allem dazu beitragen kann, Hypothesen für eine quantitativ orientierte Überprüfung zu generieren.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die der Studie zugrundeliegende Forschungsfrage lautete: Was sind aus Sicht von Expert:innen für Unterrichtsqualität spezifische Merkmale von und Bewertungskriterien für Hörverstehensunterricht? Auch die befragten Expert:innen taten sich schwer damit, spezifische Merkmale zu identifizieren. Die (zunächst trivial klingende) Schlussfolgerung einer Fachleitung, dass der Hörverstehensunterricht eigentlich auch nichts anderes sei als die Dekodierung von und Interaktion mit Texten, ist eine Erkenntnis mit weitreichenden Folgen für die Gestaltung des Hörverstehensunterrichts, der diese Prämisse nur unzureichend berücksichtigt. Der bisherige Schwerpunkt des Hörverstehensunterrichts lag tendenziell auf einer oberflächlicheren inhaltlichen Auseinandersetzung, die hinsichtlich der verwendeten Aufgabenstellungen nur bedingt über die Wiedergabe des Hörtextinhalts (AFB I) hinausgeht. Diese Art des Hörverstehensunterrichts wird hervorgerufen

und weiter gefördert durch die isolierte Überprüfung des Hörverstehens im Rahmen von standardorientierten Tests, die vor allem diese kognitiven Bereiche abdeckt. Diese Form der Prüfungspraxis ist jedoch als fehlgeleitet zu bezeichnen, da sie eine Unterrichtspraxis nach sich zieht, die der Herausforderung, Hörtexte zu dekodieren und mit ihnen in Interaktion zu treten, nicht umfassend genug gerecht wird und die Lernenden auch nicht dabei unterstützt, genau dies zu erlernen. Damit die Schüler:innen eine für die Lebenswelt angemessene Hörverstehenskompetenz entwickeln können, sollten sie – insbesondere in Lernsituationen – auch über die Ebene der reinen Informationsentnahme hinausgelangen. Hierzu muss auch im Hörverstehensunterricht *higher order thinking* angebahnt und gezielt in den Blick genommen werden. Gerade im Hinblick auf den Lebensweltbezug des Unterrichts, der von den Fachleitungen eingefordert wird, besteht hier Nachholbedarf. Ein Großteil der lebensweltlichen Texte, mit denen sich Lernende in ihrer Freizeit auseinandersetzen, wird gehört und nicht gelesen (MPFS, 2022). Schüler:innen sollten dementsprechend nicht nur wie bisher in die Lage versetzt werden, den Inhalt akustischer Texte (Hörtext oder audiovisueller Text) wiedergeben zu können (AFB I) und unhinterfragt als solches stehen zu lassen. Vielmehr sollten sie dazu angeregt werden, diesen zu analysieren (insbesondere im Hinblick auf die Frage, welche Mittel der Hörtext nutzt, um Hörer:innen zu lenken, AFB II), aber auch zu evaluieren und zu beurteilen (AFB III).

Die von den Fachleitungen benannten Bewertungskriterien wurden auf grundlegende Prinzipien reduziert, die zu einer Anpassung der Konzeptionalisierung der Elemente des Hörverstehensunterrichts geführt haben (siehe Abb. 2). Die darin aufgeführten Elemente lassen sich wiederum je nach Zielsetzung des Unterrichts anpassen und können vor allem durch eine Angleichung an das Kompetenzniveau der Lerngruppe (das heißt durch langfristige Berücksichtigung der prozeduralen Ebene) zur Erhöhung der Unterrichtsqualität beitragen. Hierbei spielt insbesondere die Auswahl der Aufgaben eine bedeutende Rolle. Diese sollten darauf abzielen, spezifische Ebenen des Hörverstehensprozesses in den Blick zu nehmen, um diese gezielt mit den Lernenden zu üben. Während sich intensive Aufgabenformen (wie z. B. *micro listening* Aufgaben, vgl. Rossa & Helsper, 2022; Rossa & Matz, 2023) vor allem für die Automatisierung von Dekodierungsprozessen eignen und in jüngeren Jahrgängen verstärkt eingesetzt werden sollten, eignet sich der Einsatz von extensiven und interaktionalen Aufgabenformaten für eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gehörten, da diese auch *higher order thinking* in Lernsituationen anregen (vgl. hierzu z. B. den unterrichtspraktischen Vorschlag von Folkerts, 2023a). Ferner sollte eine gezielte Auseinandersetzung mit metakognitiven Strategien für das fremdsprachliche Hörverstehen früh angebahnt werden (für Möglichkeiten, dies umzusetzen vgl. z. B. Schlieckmann & Folkerts, 2023) und sich als langfristige Zielsetzung bis in die gymnasiale Oberstufe ziehen. Daran anknüpfend strebt das übergeordnete Forschungsprojekt der hier dargestellten Studie an, die identifizierten Zusammenhänge – wie sie in dem vorgeschlagenen Konzept für die Elemente des Hörverstehensunterrichts visuali-

siert wurden (vgl. Abb. 2) – für die Gestaltung von kompetenzorientiertem Hörverstehensunterricht weiter auszudifferenzieren.

Literatur

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Rath, J. & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman. <https://www.celt.iastate.edu/wp-content/uploads/2015/09/RevisedBloomsHandout-1.pdf>
- Anderson, A. & Lynch T. (1988). *Listening* (Nachdruck 2004). Oxford: OUP.
- Aryadoust, V. (2022). The Known and Unknown About the Nature and Assessment of L2 Listening. *International Journal of Listening*, 36(2), 69–79. <https://doi.org/10.1080/10904018.2022.2042951>
- Bezirksregierung Düsseldorf (2014). *Aufgaben von Fachleiterinnen und Fachleitern an einem Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen – eine Information*. Verfügbar unter https://www.brd.nrw.de/system/files/migrated_documents/media/document/2018-06/aufgabenprofil-fachleitungen.pdf
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732959>
- Burns, A. & Siegel, J. (2018). *International Perspectives on Teaching the Four Skills in ELT: Listening, Speaking, Reading, Writing*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63444-9>
- Caspari, D. (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 364–369). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Douglas, D. (1997). *Testing speaking ability in academic contexts: theoretical considerations*. Princeton: Educational Testing Service.
- Field, J. (2003). Promoting Perception: Lexical Segmentation in L2 Listening. *ELT Journal*, 57(4), 325–334. <https://doi.org/10.1093/elt/57.4.325>
- Field, J. (2009). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511575945>
- Field, J. (2019). *Rethinking the Second Language Listening Test: From Theory to Practice*. Sheffield/Bristol: Equinox.
- Folkerts, J.-F. (eingereicht). Listen Carefully, Please! Assessing Listening Comprehension. In F. Matz & D. Rumlich (Hrsg.), *Examinations in Foreign Language Teaching: Theory and Practice*. Frankfurt: Peter Lang.
- Folkerts, J.-F. (2023a). Are greenwashing campaigns a crime? Einen true crime-Podcast hören und in einer simulierten Gerichtsverhandlung diskutieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 182, 39–45.
- Folkerts, J.-F. (2023b). Listening to Voices of Brooklyn. Mit TikTok Videos einen Stadtteil New Yorks erkunden. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 183, 18–25.
- Folkerts, J.-F. & Matz, F. (2024). The Challenge of Learning to Listen. Insights into a Design-Based Research Study in German EFL Secondary Education. In J. Siepmann, Reckermann & F. Matz (Hrsg.), *Oracy in Foreign Language Education: Perspectives from Practice-Oriented Research*. Heidelberg: Springer.
- Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55–75. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)

- Goh, C. C. M. & Vandergrift, L. (2022). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action* (2. Aufl.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429287749>
- Helffferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helffferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44
- Hitzler, R. (1994). Wissen und Wesen des Experten. In R. Hitzler, A. Honer & C. Maeder (Hrsg.), *Expertenwissen: die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit* (S. 13–30). Wiesbaden: Vieweg Teubner. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90633-5_1
- KMK (=Ständige Kultusministerkonferenz der Länder) (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. In der Fassung vom 22.06.2023. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kriegel, U. (2013). The Phenomenal Intentionality Research Program. In U. Kriegel (Hrsg.), *Phenomenal Intentionality* (S. 1–26). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199764297.001.0001>
- Liebold, R. & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Tafertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung* (S. 32–56). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_3
- Martínez Flor, A. & Usó Juan, E. (2006). *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin/New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110197778.3.139>
- Matz, F., Rumlich, D. & Rogge, M. (2023). *Die mündliche Prüfung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr. <https://doi.org/10.24053/9783823393085>
- Mertes, M. (2019). *Hörverstehen im Englischunterricht. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven*. Bochum/Freiburg: projektverlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. Berlin & Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest und der Südwestrundfunk (MPFS) (2022). *JIM-Studie 2022, Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf
- Praetorius, A. K. & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>
- Rezaei, A. & Hashim, F. (2013). Impact of Awareness Raising about Listening Micro-skills on the Listening Comprehension Enhancement. An Exploration of the Listening Mi-

- cro-skills in EFL Classes. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 1–15. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.4>
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 162–180). Tübingen: Narr.
- Rossa, H. (2012). *Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache*. Frankfurt: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01393-1>.
- Rossa, H. & Helsper, D. (2021). Intercultural Space Invaders. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 172, 23–30.
- Rossa, H. & Matz, F. (2023). Learning to listen, listening to learn. Hörverstehen gezielt fördern. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 182, 2–6.
- Rossa, H. & Meißner, F.-J. (2017). Hörverstehen. In B. Tesch, X. v. Hammerstein, P. Stanat & H. Rossa (Hrsg.), *Bildungsstandards Aktuell: Englisch/Französisch in Der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Rossa, H. & Nold, G. (2007). Hörverstehen. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen* (S. 178–196). Weinheim/Basel: Beltz.
- Rost, M. (2016). *Teaching and Researching Listening* (3. Aufl.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315732862>
- Schlieckmann, R. & Folkerts, J.-F. (2023). What's my superpower? Mit einem Hörbuch Hörverstehensstrategien entwickeln. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 182, 9–15.
- Siegel, J. (2018). Learning Listening. In A. Burns & J. C. Richards (Hrsg.), *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language* (S. 195–203). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024761.028>
- Siepmann, P., Matz, F. & Reckermann, J. (2024). Reframing Oracy in English Language Education. In P. Siepmann, J. Reckermann & F. Matz (Hrsg.), *Oracy in Foreign Language Education: Perspectives from Practice-Oriented Research*. Heidelberg: Springer.
- Steinke, Ines (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Ufer, S. & Praetorius, A.-K. (2022). Unterrichtsqualität im Mathematikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In T. Rolfes, S. Rach, S. Ufer & A. Heinze (Hrsg.), *Das Fach Mathematik in der gymnasialen Oberstufe* (S. 287–315). Münster: Waxmann.
- Vandergrift, L. (2007). Recent Developments in Second and Foreign Language Listening Comprehension Research. *Language Teaching*, 40(3), 191–210. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C & Tafaghodtari, M. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning*, 53(3), 431–462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>
- Wilden, E. (2021). Fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität im Schulfach Englisch. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 211–219. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00105-y>
- Wilkinson, A. (1970). The Concept of Oracy. *The English Journal*, 59, 71–77. <https://doi.org/10.2307/811736>