

Portmann[-Tselikas], Paul

1993 Rezeptive und produktive Fertigkeiten. In: Herder-Institut (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache* 30(2): 96–99. Berlin: Langenscheidt.

Portmann-Tselikas, Paul R.

2001 Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 24: 13–18.

Schwerdtfeger, Inge C.

1989 *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

Solmecke, Gert

1993 *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin: Langenscheidt.

Thonhauser, Ingo

2008 Konzeptualisierung von Textkompetenzim Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung des GeR. In: Christian Fandrych und Ingo Thonhauser (Hg.), *Fertigkeiten – integriert oder separiert?* 87–106. Wien: Praesens Verlag.

Renate Faistauer, Wien (Österreich)

107. Vermittlung der Hörfertigkeit

1. Die Wichtigkeit des Hörverstehens
2. Die Besonderheiten des fremdsprachlichen Hörverstehens und die daraus resultierenden Probleme
3. Hörfertigkeit „vermitteln“
4. Schlussbemerkung
5. Literatur in Auswahl

1. Die Wichtigkeit des Hörverstehens

Wer nicht abgeschnitten vom Rest der Welt sein Dasein fristet, hört täglich in direkter (in Dialogsituationen) wie in indirekter (über Medien) Kommunikation eine große Zahl gesprochener Mitteilungen. Im Zusammenhang mit dieser alltäglichen Kommunikation wird auch in der Fachliteratur immer wieder darauf hingewiesen, dass das Hörverstehen als Teil der alltäglichen Kommunikation die wichtigste, da mit 45 % am häufigsten gebrauchte sprachliche Fertigkeit sei. An zweiter Stelle folgt das Sprechen (30 %), dann das Lesen (16 %) und schließlich das Schreiben mit gerade einmal 9 % (so eine der Schätzungen bei Hedge 2000: 228). Wer heute eine Fremdsprache erlernt, sei es innerhalb oder außerhalb des Unterrichts, findet in aller Regel über das Hören Zugang zu ihr und wird zumindest im Anfangsunterricht mit jedem neu zu lernenden sprachlichen Phänomen hörend konfrontiert.

2. Die Besonderheiten des fremdsprachlichen Hörverstehens und die daraus resultierenden Probleme

Hörverstehen ist keine Einbahnstraße, auf der Bedeutung vom Text zum Hörer übermittelt wird, sondern ein Vorgang, bei dem Informationen vom Text zum Hörer „aufsteigend“ (*bottom up*) und „absteigend“ (*top down*) als Sprach- und Sachwissen vom Hörer zum Text fließen. Durch die Interaktion von Vorwissen und Textinformation entsteht ein mentales Abbild der gehörten Informationen. Hörverstehen ist deshalb auch keine passive, sondern eine rezeptive und auf Seiten der Hörenden mit sehr viel Aktivität verbundene Fertigkeit.

Hörverstehen in einer Fremdsprache bereitet Lernenden und Unterrichtenden gleichermaßen Probleme; ersteren vor allem wegen der Flüchtigkeit des Hörereignisses und letzteren wegen der Unsicherheit der Textauswahl sowie insbesondere der Antwort auf die Frage, was eigentlich erfolgreiches Hörverstehen sei. Angesichts der Komplexität der beim Hörverstehen ablaufenden Vorgänge und ihres über lange Zeit geringen Automatisierungsgrades sowie fehlender sprachlicher und außersprachlicher Vorkenntnisse haben Anfänger in einer Fremdsprache besondere Schwierigkeiten. Von ihnen hört man immer wieder, es werde „zu schnell“ gesprochen. Diese Klage, deren Berechtigung kompetente Hörer nicht bestätigen können, verweist zum einen auf die Tatsache, dass Hörer im Gegensatz zu Lesern das Tempo der Sprachaufnahme nicht selbst bestimmen können. Zum anderen wird deutlich, dass Sprachanfänger mehr Zeit für den Verstehensvorgang benötigen als Fortgeschrittene, da viele Teilprozesse, die später hochgradig automatisiert sind und damit sehr wenig Zeit beanspruchen, bewusstes und daher zeitaufwendiges Nachdenken erfordern.

Die Probleme beginnen bereits auf der Lautebene, wo die Erkennung der Lautgestalt und die Identifizierung der Wörter in einem ununterbrochenen Lautstrom (Segmentierung) mit erheblichem Zeitaufwand verbunden sind. Nicht selten schlägt bereits die Erkennung der Lautgestalt fehl, wenn etwa Einzellaute und Lautkombinationen, die in der Muttersprache der Lernenden nicht vorkommen oder in Ausgangs- und Zielsprache unterschiedlichen Phonemen zugeordnet werden, oder Dialektfärbungen der Aussprache die Identifizierung be- oder verhindern. Störgeräusche, die der kompetente Hörer oft gar nicht bewusst wahrnimmt, stellen für Anfänger in jedem Fall ein großes Hindernis dar. Die das Verstehen sehr erleichternde Nutzung von Betonung und Intonation für die Bedeutungserschließung ist für Anfänger noch kaum eine Hilfe. Ein lückenhaftes Vokabular kann die Identifizierung von Wörtern überhaupt verhindern, die noch unsichere Beherrschung der bereits bekannten Wörter ein zu langes Nachdenken erforderlich machen. Nicht selten führt diese Unsicherheit dazu, dass Lernende den gehörten Text in die Muttersprache übersetzen, um ihn sich verständlich zu machen – was nicht nur Zeit kostet, sondern auch eine zusätzliche Fehlerquelle ist. Wechsel der Sprecher sind häufig mit einem Wechsel der regionalen, sozialen und individuellen Aussprachevarianten und damit einem für Anfänger sehr aufwendigen Umschaltvorgang verbunden, der den mühsam begonnenen Verstehensvorgang unterbricht oder sogar beendet.

Natürlich geschieht es auch in der Muttersprache, dass Hörer ein Wort oder auch einen größeren Teil des Gesprochenen nicht aufnehmen. Eine Untersuchung kam sogar zu dem Ergebnis, dass Hörer in Alltagsgesprächen normalerweise zwischen 20% und 40% gar nicht mitbekommen und trotzdem verstehen (Gurney 1973: 96–97). Kompetente Hörer nutzen hier die Fähigkeit des Inferierens, also des Erschließens des Nichtverstan-

denen aus der verstandenen Umgebung. Diese Fähigkeit geht zwar mit Beginn des Fremdsprachenlernens nicht verloren, wird aber nicht ohne weiteres auch für das fremdsprachliche Verstehen nutzbar gemacht, zumal sich ihre Basis wegen der noch geringen Sprachkenntnisse nur langsam vergrößert. Ähnliches gilt für die sog. Antizipation, die es dem kompetenten Hörer ermöglicht, aufgrund von Hinweisen (z. B. einer Ankündigung) eine Vorstellung über das Kommende zu entwickeln, wodurch die zu verstehenden Textdetails reduziert und das Hörverstehen erleichtert wird. Und schließlich nutzt der kompetente Hörer die Redundanz der Sprache zur Reduzierung der aufzunehmenden Textdetails, während Anfänger in einer Fremdsprache sie über lange Zeit nicht als solche erkennen und demnach auch nicht nutzen können.

Auch die Erkennung und Interpretation grammatischer Strukturen ist in den frühen Stadien des Fremdsprachenerwerbs kaum automatisiert, sondern erfordert bewusste und damit zeitraubende Denk- und Erinnerungsarbeit. Wenig ausgebildet ist darüber hinaus die pragmatische Kompetenz, wodurch es Anfängern schwer fällt, die Funktion von Gehörtem zu erkennen.

Ausgesprochen problematisch ist im Hinblick auf die für das Verstehen verfügbare Zeit die Neigung von Anfängern beim Hören von Texten, diese nicht ganzheitlich (vgl. Röhr 1993: 21–23), sondern additiv, d. h. Wort für Wort verstehen zu wollen, um so allmählich die Bedeutung aufzubauen. Hierdurch ist angesichts der Fülle der zu behaltenden Details sehr bald die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses erschöpft und der Verstehensvorgang beendet. Der kompetente Hörer versteht ganzheitlich, d. h. er geht schon zu Beginn und auch im Fortlauf des Hörereignisses über das Gehörte hinaus, entwickelt eine Vorstellung vom Textinhalt, unterscheidet auf dieser Basis Wesentliches von weniger Wesentlichem und ergänzt Fehlendes durch Inferenz. Im weiteren Verlauf des Textes werden die bereits vorhandenen Vorstellungen erweitert oder auch korrigiert. Immer aber bleibt das Ergebnis ein bezüglich der zu speichernden Informationsmenge gegenüber der Summe der aufgenommenen Details erheblich reduziertes Ganzes. Gedächtnisentlastung und Zeitgewinn sind die Folge, die dann für neue Informationen und die weitere Verarbeitung des Gehörten zur Verfügung stehen.

Die verhängnisvolle Neigung von Anfängern, Texte additiv verstehen zu wollen, wird häufig durch den Unterricht selbst noch verstärkt. Zu nennen sind hier die nach wie vor recht beliebten und auf Textdetails gerichteten „Fragen zum Text“. Sie behandeln jeden Text als Sammlung von Sachinformationen und überfordern somit das Gedächtnis der Lernenden, die nicht nur alles verstehen, sondern auch alles behalten müssen. Überforderungen des Gedächtnisses aber setzen die Lernenden unter Druck und verstärken bei ihnen das ohnehin vorhandene Gefühl, Hörverstehen sei erheblich schwieriger als Lesen oder Sprechen. Zu nennen ist auch die häufig zu beobachtende Tendenz, jeden Text als Text zum Lernen zu behandeln, als Transportmittel für einzuübende sprachliche Phänomene, wobei die Aufmerksamkeit auf Details der sprachlichen Form und nicht auf den Inhalt zu richten und wortwörtliches Verstehen unerlässlich ist. Jeder Konfrontation der Lernenden mit einem Text sollte also die grundsätzliche Entscheidung vorangehen, ob es sich um einen Text zum Lernen oder einen Text zum Hören handelt. Je nachdem, um welche Textart es sich handelt, sollte auch der Umgang damit grundsätzlich verschieden sein. Beim Text zum Lernen konzentriert sich die Aufmerksamkeit gewöhnlich auf das noch nicht Verstandene und noch nicht Gelernte, beim Text zum Hören sollte sie sich in aller Regel auf den Prozess des Verstehens und auf das Verstandene konzentrieren, auch wenn es sich dabei nur um zunächst kleine, im Laufe der Zeit sich vergrößernde „Verste-

hensinseln“ handelt. Wenn Unterrichtende sich mit dem Beharren auf einem vordefinierten „richtigen“ Hörergebnis zurückhalten, können die Lernenden ohne Druck experimentieren und Erkenntnisse über mehr oder weniger sinnvolles Umgehen mit Hörtexten gewinnen.

Eine weitere Entscheidung betrifft die Schwierigkeit des Hörtextes. Bei der Textauswahl sind nicht wenige potentielle Ursachen von Schwierigkeiten zu beachten, z. B. schnelles und/oder undeutliches Sprechen, ungewohnte Dialektfärbungen, schnelle und/oder überlappende Sprecherwechsel, mangelnde Unterscheidbarkeit der Sprecherstimmen. Da aber Hörverstehensübungen auf außerunterrichtliche Hörsituationen vorbereiten sollen, in denen auf den Entwicklungsstand ihrer Hörfertigkeit nur wenig oder keine Rücksicht genommen wird, sollten auch Hörtexte keineswegs immer genau auf die Lernenden zugeschnitten sein. Sie sollten aber gerade bei Anfängern auch nicht zu schwierig sein, um sie nicht zu entmutigen. Auf jeden Fall sollten Hörtexte gewisse Qualitätsansprüche erfüllen. Sie sollten nach Lüger (1993: 113)

- nur Äußerungen enthalten, die in einer gegebenen Situation möglich bzw. wahrscheinlich sind;
- den Konventionen des Sprachgebrauchs entsprechende Gesprächseinleitungen und Gesprächsbeendigungen haben;
- die für Dialoge typischen Rückmeldesignale enthalten, also etwa Nachfragen, Verständnissicherungen und/oder inhaltliche Bestätigungen durch den Hörer sowie Bezugnahmen des Sprechers auf Reaktionen des Hörers;
- wenigstens in begrenztem Umfang Charakteristika spontan gesprochener Sprache aufweisen, die für Alltagsdialoge typisch sind wie etwa gefüllte (*ääh*) oder ungefüllte Pausen, das Verschlucken oder undeutliche Aussprechen weniger wichtiger, auch redundanter Laute, Wortteile, Wörter, ungrammatische Formen und andere Fehler, Denkpausen, Zögern, Selbstkorrekturen;
- nicht nur glatt und ohne Komplikationen verlaufen, sondern auch Modelle für Missverständnisse und ihre Behebung enthalten;
- Elemente der Beziehungsregelung zwischen den Gesprächspartnern enthalten, also etwa Elemente, die Höflichkeit, Freundlichkeit, Vertrautheit oder Fremdheit, abgeschwächte Nichtübereinstimmung etc. ausdrücken;
- gesprächsorganisatorische Elemente enthalten, also solche, die etwa den Sprecherwechsel regeln.

In diesem Zusammenhang ist noch auf eine weitere Besonderheit fremdsprachlichen Verstehens im Unterricht zu verweisen: Im muttersprachlichen Alltag hören kompetente Hörer selten einen Text ohne Verstehensabsicht, die nicht zuletzt darüber entscheidet, wann wir mit unserer Verstehensleistung zufrieden sind: Geht es nur um eine einzelne Information, um die Bestätigung einer Meinung, um wortwörtliches Verstehen zum Zwecke der Befolgung von Anweisungen? Im Fremdsprachenunterricht dagegen ist die Verstehensabsicht sehr häufig ganz pauschal aufs Zuhören gerichtet („Hört jetzt bitte genau zu, ich stelle dann später Fragen.“). Die Folge ist in der Regel, dass das Verstehensergebnis oft dem Zufall überlassen bleibt.

Die Notwendigkeit von Sachkenntnissen erfahren auch kompetente Hörer immer dann, wenn sie einen Text über ein Sachgebiet hören, in dem sie sich nicht auskennen. Viele zum Verstehen fremdsprachiger Texte erforderliche Sachkenntnisse sind kulturabhängig. Daher ist angesichts der Unterschiedlichkeit von Kulturen und der Tatsache,

dass wir neue Inhalte immer auf der Basis vorhandenen Wissens zu verstehen versuchen, mit Schwierigkeiten zu rechnen, wenn Lernende mit der Muttersprache erworbene Kenntnisse auf fremdkulturelle Gegebenheiten übertragen. Miss- bzw. Nichtverstehen sind die Folge (vgl. Art. 155). Da es ähnliche Übertragungen auch bei der sprachlichen Form gibt, sollte den Lernenden frühzeitig bewusst gemacht werden, dass Vorwissen einerseits unverzichtbar, sein Einsatz andererseits nicht ohne Gefahren ist.

Insgesamt ist vor allem für Anfänger jeder Versuch, einen fremdsprachigen Text zu verstehen, ein Unternehmen mit unsicherem Ergebnis und kann daher mit Frustrations- und Angstgefühlen verbunden sein, die sich nicht selten in einer allgemeinen Ablehnung von Hörverstehensübungen niederschlagen. Gerade Anfänger sollten daher keineswegs unter Druck gesetzt oder durch zu anspruchsvolle Aufgabenstellungen überfordert werden. Ihnen kann man es eigentlich gar nicht „zu leicht“ machen. Lernzielbeschreibungen setzen nicht ohne Grund auch Grenzen für das fest, was realistisch unter bestimmten Bedingungen zu erreichen ist. So verweist etwa das *Zertifikat Deutsch* (Weiterbildungs-Testsysteme GmbH u. a. 1999) in seinen Anforderungen an die Hörverstehensfertigkeit auf die Kompetenzstufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, in dem es heißt: „Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht“ (Europarat 2001: Kap. 4.4.2.1).

3. Hörfertigkeit „vermitteln“

Streng genommen kann man Hörfertigkeit in einer fremden Sprache nicht vermitteln, zumindest wenn damit eine Art Unterweisung gemeint ist, die durch gezielte Steuerung der Übungstätigkeit die Lernenden auf einem geraden Weg vom Nichtverstehen zum Verstehen von Hörtexten führen will. Bis heute wissen wir über das fremdsprachliche Hörverstehen im Vergleich z. B. zum Lesen nicht allzu viel, und die einschlägige Forschung hat noch ein gutes Stück Weges vor sich, bevor sie nicht nur in Teilbereichen eine gesicherte Basis für die Hörverstehensschulung liefern kann (zum Stand der Forschung s. Vandergrift 2007). Aber auch auf der Basis des gegenwärtigen Wissensstandes lassen sich einige grundsätzliche Überlegungen zur Hörverstehensschulung anstellen und sicher ist, dass die Hörverstehensübung auf keinen Fall eine einfache Konfrontation des Hörers mit dem Text und die Hörfertigkeit auch keineswegs, wie man vor wenigen Jahrzehnten noch glaubte, ein Nebenprodukt der Entwicklung der Sprechfähigkeit ist (vgl. auch Art. 106).

Die Vermittlung der Hörfertigkeit erfolgt vor allem durch die Schaffung von Situationen und durch die häufige Präsentation von gesprochenen Texten, mit denen die Lernenden sich auseinandersetzen können. Auf diese Weise werden sie in die Lage versetzt, diesen Texten mehr und mehr Informationen über zunehmend komplexe Sachverhalte zu entnehmen, diese Informationen zu verarbeiten und sie bei Bedarf zum Ausgangspunkt eigener Textproduktion zu machen. Ein ganz wichtiger Zweck der Hörverstehensschulung ist dabei die angesichts der Geschwindigkeit des Hörvorgangs unerlässliche Automatisierung grundlegender Teilprozesse des Hörens (Lauterkennung, Segmentierung, Erkennen der grammatischen Strukturen etc.). Unterstützt werden kann sie durch sog. Komponentenübungen, die in besonderes problematischen Teilbereichen Geläufigkeit schafft (z. B. Lautdiskriminierung).

Neben der Automatisierung ist auch die Bewusstmachung ein unerlässlicher Teil der Vermittlung der Hörfertigkeit. Lernende sollen Problemquellen erkennen können und Strategien entwickeln (z. B. Konzentration auf das Verstandene), die ihnen die selbständige Überwindung von Schwierigkeiten ermöglichen (vgl. Art. 93).

Geht es um das Hören ganzer Texte, erscheint zunächst die Schaffung einer konkreten und zielgerichteten Verstehensabsicht unverzichtbar. Nicht wenige Hörübungen sind durch eine pauschale und wenig zielgerichtete Verstehensabsicht der Lernenden gekennzeichnet, die dem Versuch Vorschub leistet, alles wortwörtlich verstehen zu wollen.

Darüber hinaus ist das Verstehen eines Textes mit größeren Schwierigkeiten verbunden, wenn dieser Text nicht in einem kontextuellen und situativen Zusammenhang steht. Solche Zusammenhänge herzustellen, kann also das Verstehen im Rahmen einer Hörübung erheblich erleichtern, nicht zuletzt dadurch, dass die Basis für Inferenzen vergrößert wird.

Fremdsprachliches Hörverstehen hat unter einer im Verlauf des Fremdspracherwerbs erst allmählich abnehmenden Last von Defiziten bei den Sprach- und Sachkenntnissen zu leiden. Da besonders Anfänger zu einem unangemessenen Umgang mit Hörtexten neigen, sollten immer auch weitere Hilfen eingeplant werden, die vor dem Hören, aber auch begleitend gegeben werden, um die Lernenden bei der Bewältigung zu erwartender Schwierigkeiten zu unterstützen. Solche Hilfen sollten:

- die Schaffung von Verstehensabsichten unterstützen,
- sprachliche und themarelevante Vorkenntnisse aktivieren bzw. fehlende Vorkenntnisse ergänzen,
- für eine thematische Einbettung sorgen.

Eine sehr sinnvolle Hilfe ist es auch, die Lernenden einen Teil des Textes vorab hören zu lassen. Sie können sich dadurch zum einen an Eigenheiten des Textes (z. B. Besonderheiten der Aussprache) gewöhnen und zum anderen Hörerwartungen an den Text aufbauen und so den Nutzen der Antizipation erfahren. So ist ein ansonsten sehr schwieriger Teil des Textes, nämlich sein Anfang, leichter zu bewältigen.

Ebenso wichtig sind die Aufgaben, die vor allem den Zweck haben, den Lernenden das Verstehen von Texten zu erleichtern. Der Aufgabenstellung sollten einige Überlegungen vorausgehen: Mit welcher Art von Text werden die Lernenden es zu tun haben? Welche Art des Hörens und Verstehens ist ihm angemessen? Welche Verstehensergebnisse sind unverzichtbar? Mit welcher Verstehensabsicht sollten also die Hörer an diesen Text herangehen? Insgesamt sollen Aufgaben:

- Verstehensabsichten schaffen bzw. konkretisieren und damit die Verstehensleistung begrenzen,
- die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wesentliche des Textes richten und damit die Fähigkeit fördern, Wesentliches von weniger Wesentlichem zu unterscheiden,
- die notwendige Behaltensleistung begrenzen,
- den Einsatz von Verstehensstrategien fördern,
- die Lernenden zu Reaktionen herausfordern.

4. Schlussbemerkung

Hilfen und Aufgaben haben nicht zuletzt die Funktion, das Hören und Verstehen im Unterricht für die Lernenden zu einem „authentischen“ Hörerlebnis zu machen. Vor

allem die Einbettung in Kontext und Situation, aus denen sich eine Verstehensabsicht entwickeln lässt, kann einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie Hörverstehensvorgänge anregt, die dem jeweiligen Text auch in außerunterrichtlichen Situationen angemessen wären. Sicherlich erreicht man auf diese Weise keine „echte“ Hörsituation, wie man sie außerhalb des Unterrichts vorfinden würde. Es kann höchstens darum gehen, Elemente dieser Situation in das Übungsgeschehen aufzunehmen und so eine vorgestellte Realität zu schaffen, auf die die Lernenden sich einlassen können. Diese vorgestellte Wirklichkeit fordert die Lernenden heraus, sich dem ihnen in fremdsprachiger Umgebung sehr häufig begegnenden Problem zu stellen, schwer bzw. nur sehr teilweise verständlichen Texten selbständig und unter Verwendung angemessener Strategien Informationen zu entnehmen. Ob es sich bei dem jeweils gehörten Text um einen „authentischen Text“ handelt, ist in diesem Zusammenhang zumindest für den Anfangsunterricht zweitrangig, so lange der zu Übungszwecken verwendete Text die unverzichtbaren Merkmale eines Originaltextes aufweist.

5. Literatur in Auswahl

Europarat

2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Flowerdew, John und Lindsay Miller

2005 *Second Language Listening: Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.

Gurney, Roger

1973 *Language, Brain and Interactive Processes*. London: Arnold.

Hedge, Tricia

2000 *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Lüger, Heinz-Helmut

1993 Partnerorientiertes Sprechen in Lehrbuchdialogen? In: Heinz-Helmut Lüger (Hg.), *Gesprächsanalyse und Gesprächsschulung*, 111–123. (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI 25). Konstanz: Sprachlehrinstitut der Universität.

Nold, Günter und Henning Rossa

2007 Hörverstehen. In: Bärbel Beck und Eckard Klieme (Hg.), *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung. DESI-Studie*, 178–186. Weinheim: Beltz.

Röhr, Gerhard

1993 *Erschließen aus dem Kontext. Lehren, Lernen, Trainieren*. Berlin: Langenscheidt.

Solmecke, Gert

2000 Faktoren der Schwierigkeit von Hörtests. In: Sibylle Bolton (Hg.), *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests Beiträge aus einem Expertenseminar*, 7–56. München: Goethe-Institut.

Vandergrift, Larry

2007 Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching* 40(3): 191–210.

Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

1999 *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat*. Frankfurt am Main: Weiterbildungs-Testsysteme GmbH.

Gert Solmecke, Eschborn (Deutschland)