

# Was können Französischlerner und -lehrer? Wortschatz- und Hörverstehenskompetenzen auf dem Prüfstand

Christoph Bürgel<sup>1</sup> und Dirk Siepmann<sup>2</sup>

This paper presents a pilot study designed to ascertain the real linguistic competence of German French teachers and of tenth grade learners of French. The study has initially been restricted to receptive lexical competence and listening comprehension competence, but the main study will also take account of productive lexical competence as well as writing and speaking skills. The results reveal a disturbing picture, with the majority of learners far from attaining competence level B1 at the end of year 10. Teachers' lexical competence and listening comprehension skills also turned out to be deficient.

## 1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag berichtet über eine Pilotstudie zur Ermittlung der Sprachkompetenz von gymnasialen Französischlernern nach Klasse 10 sowie von Französischlehrern. Dieser Sprachstandstest ist vor allem durch den zurzeit defizitären Forschungsstand zu Sprachkompetenzen von Französischlernern und -lehrern motiviert. So hat Caspari (2009: 73) erst kürzlich festgestellt: "Leider liegen bislang keine empirischen Studien über die Lernergebnisse im Französischunterricht vor [...]". Das kurzfristige Ziel besteht deshalb darin, Daten zur Wortschatz- und Hörverstehenskompetenz von Französischlernern und -lehrern zu erheben. Mittelfristig sollen weitere fremdsprachliche Kompetenzen getestet werden, um langfristig verbindliche Angaben und Ziele zu sprachlichen Mitteln und kommunikativen Fertigkeiten in schulischen und universitären Lehrplänen bzw. Prüfungsordnungen zu verankern.

Bei diesem Vorhaben gehen wir von der Prämisse aus, dass die inzwischen recht vorbehaltlose Umsetzung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (fortan: GeR) in Bildungsstandards und Lehrplänen zu einer Überbetonung des Fertigungsaspekts beim Fremdsprachenlernen führt. Wie Abel (1992: 8-9; 2002: 14) bemerkt, bilden Lerner jedoch Fertigkeiten nur in dem Maße aus, in dem sie auch über die erforderlichen sprachlichen Mittel verfügen. Auch oder gerade auf dem höchsten Sprachlernniveau ist dieser Zusammenhang

---

1 Korrespondenzadresse: Jun.-prof. Dr. Christoph Bürgel, Universität Osnabrück, Institut für Romanistik/Latinistik, Didaktik der romanischen Sprachen, e-mail: cbuergel@uni-osnabrueck.de

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Dirk Siepmann, Universität Osnabrück, Institut für Anglistik/Amerikanistik, Fachdidaktik des Englischen, E-mail: dirk.siepmann@uni-osnabrueck.de

besonders evident. Nehmen wir zum Beispiel einen Auszug aus einer Radiosendung, die bei uns als Hörverstehenstest fungiert hat. In dieser Sendung wird eine fiktive Person namens Gilbert Létron erwähnt. Wem nun *étron* als lexikalische Einheit unbekannt ist, dem wird die – zugegebenermaßen etwas grobe – humoristische Note, die sich hinter dem Namen verbirgt, völlig entgehen.

Es lässt sich daher nicht leugnen, dass wir mit einer rein strategieorientierten, individualisierten Herangehensweise den Lernenden die Antwort auf die auch vom GeR (Europarat 2001: 6.4.7.2) aufgeworfene Frage schuldig bleiben, was und wie viel an Wortschatz zu lernen ist:

Es muss möglich sein, dem Lerner des Französischen zu sagen, wie viele Wörter [bzw. in produktiver Sicht: Kollokationen, D.S.] er zu lernen hat und welche, um sich als kompetenter Rezipient [bzw. Produzent, D.S.] der französischen Sprache fühlen zu dürfen. Denn Aussagen des Typs 'Du musst ein Leben lang lernen!' sind didaktisch unbefriedigend und kaum geeignet, ihn zum energischen und konzentrierten Lernen zu motivieren (Hausmann 2005: 34).

Es steht außer Frage, dass die Wortschatzkompetenz oder – linguistisch etwas weiter gefasst – die lexiko-grammatische Kompetenz die Voraussetzung für den Erwerb und die Nutzung sprachlicher Fertigkeiten darstellt. Gerade die in der Forschungsliteratur zur Interkulturalität immer wieder hervorgehobenen Unterschiede im Handeln und Denken – sieht man von kulturspezifischer Gestik und Mimik ab – gehen auf "sozial berechenbare" (Feilke 1996: 262) Art und Weise mit dem Gebrauch idiomatisch geprägter Kollokationen und Kolligationen (s. dazu unten) einher. Korpusuntersuchungen zufolge liegt der idiomatisch geprägte Anteil im Sprachgebrauch bei über 80% aller Äußerungen (Altenberg 1998: 102); eine konkrete Demonstration dieses Umstands anhand eines Zeitungstexts und eines Romanauszugs findet sich in Siepmann (2004: 107-108). Idiomatisch geprägte sprachliche Ausdrücke sind hörerseitig mit konventionellen sozialen Hintergründen der Interpretation verknüpft; sprecherseitig 'erschaffen' sie gleichsam den situativen Kontext für die weitere Kommunikation (vgl. Feilke 1996: 154-156, 262-263). Das Wissen, was der Kommunikationspartner meint, und die Fähigkeit, im Sinne des Kommunikationspartners angemessen darauf zu reagieren – spricht: die kommunikativ-kulturelle Kompetenz – ergeben sich also aus der Fähigkeit, Wortschatz-'Figuren' konventionelle 'Hintergründe' der Interpretation zuschreiben zu können (vgl. Feilke 1996: 155).

Unter den sprachlichen Fertigkeiten wiederum gilt das Hörverstehen gemessen am zeitlichen Anteil an der Alltagskommunikation als die wichtigste Einzelfertigkeit (45% der gesamten täglichen Kommunikation; vgl. Feyten 1991: 174; Grotjahn 2005: 115; Paschke 2001: 150). Der Lerner befindet sich im Allgemeinen häufiger in Situationen, in denen er fremdsprachige Texte dekodieren muss, als in solchen, in denen er sich selbst in der Fremdsprache äußert (vgl. Abel 2002: 14). Wenn Fremdsprachenunterricht den Anspruch erhebt, auf Kommunikation in

Realsituationen vorzubereiten, dann ist also in der Gewichtung des Unterrichts dem Hörverstehen zunächst größeres Gewicht einzuräumen.

Gleichzeitig kommt in der Genese der eigenen Fremdsprachenkompetenz der Hörverstehenskompetenz die höchste Bedeutung zu: Wer fremdsprachige Texte hörend verstehen kann, bekommt Input in einer natürlichen phonologischen Segmentierung geliefert, ohne den Sprachlernen nicht möglich ist: "Without understandable input at the right level, any learning simply cannot begin" (Rost 1994: 141). Mit einem guten Hörverständnis kann man sich die fremdsprachige Welt eigenständig erschließen; man wird zu einem autonomen Lerner. Für den Erwerb einer guten Hörverstehenskompetenz ist wiederum eine gut ausgeprägte rezeptive Wortschatzkompetenz vonnöten (vgl. 2.1 unten; trotz identischer Probandengruppen für die Hörverstehens- und Wortschatztests sollen eigene Erhebungen zu dieser Frage erst in der Hauptstudie erfolgen). Daher stehen diese beiden Kompetenzen in unserer Pilotstudie im Vordergrund.

Wie oben bereits angedeutet, wurden im Mai 2009 an zwei verschiedenen Gymnasien in Osnabrück und Hannover zwei Gruppen von Probanden untersucht: A) 123 gymnasiale Französischlerner am Ende des 10. Jahrgangs, B) 15 Französischlehrer, einschließlich zweier Muttersprachler. Beiden Gruppen wurden je ein Wortschatztest und ein Hörverstehenstest vorgelegt.

## 2. Der Test der rezeptiven Wortschatzkompetenz

### 2.1 Wortschatz zum Verstehen – wie viel und welcher?

Beim Lehren und Testen von Wortschatz lautet die zentrale Frage: Wie viele und welche Wortschatzeinheiten<sup>3</sup> muss der Lerner kennen, um einen gesprochenen oder geschriebenen Text verstehen zu können (vgl. Hausmann 2005; s. obiges Zitat)? Wenn Autoren von Grundwortschätzen suggerieren, dass man schon mit einem relativ geringen Wortschatz von 2000-3000 Wörtern 80% eines Durchschnittstextes "verstehen" könne, so handelt es sich um eine Milchmädchenrechnung. Gemeint ist eben, dass mit einem solchen Wortschatzumfang 80% der Wörter eines durchschnittlichen Textes bekannt sind. Da damit jedoch jedes fünfte Wort unbekannt bleibt, wäre es wohl vermessen, von einem wirklichen Textverständnis zu sprechen. Das Textverständnis hängt an den Wörtern, die nicht so häufig vorkommen.

---

3 Wie in der Einleitung erläutert, versteht man einen Text eigentlich erst dann, wenn einem sämtliche lexiko-grammatischen Konstruktionen des Textes bekannt sind. Die eigentliche Grundlage für die Verstehensforschung sollte also die Einheit "Konstruktion" sein. Bisher geht man jedoch der Einfachheit halber von "Wörtern" aus.

Die neuere Lese- und Wortschatzforschung zeigt (zumindest für das Englische), dass ein zufriedenstellendes Leseverständnis die Kenntnis von 98-99% der Wörter eines Textes voraussetzt (Carver 1994; Hu & Nation 2000). Auf der Grundlage dieser empirisch gewonnenen Erkenntnis kann man mithilfe repräsentativer Korpora der geschriebenen und gesprochenen Sprache ermitteln, wie viele Wörter bzw. Wortfamilien notwendig sind, um Texte einer bestimmten Textsorte zu verstehen. Relativ gesicherte Erkenntnisse liegen insbesondere zum Verständnis schriftlicher Texte vor. So weist Nation (2006) mithilfe des *British National Corpus* nach, dass ein 98%-iges Verständnis verschiedener schriftlicher Texte einen Wortschatz von 8000-9000 Wortfamilien<sup>4</sup> (d.h. ca. 28.000-34.000 Wörter) voraussetzt. Milton & Hopkins (2006) gehen von 4500-5000 Wortfamilien als Voraussetzung für das Erreichen des C2-Niveaus aus; dieser Wert dürfte jedoch bei genauerer Betrachtung der Deskriptoren als zu gering einzustufen sein.

Für das Hörverstehen lassen sich nach bisheriger Datenlage etwas geringere Wortschatzumfänge ansetzen. Auf der Grundlage einer Analyse des *Wellington Corpus of Spoken English*, das Radiosendungen mit Hörerbeteiligung, Interviews und Gespräche zwischen Familienmitgliedern und Freunden umfasst, kommt Nation (2006) zu dem Schluss, dass dem Lerner mindestens 6000 Wortfamilien bekannt sein müssen, um ein 98%-iges Verständnis alltäglicher Konversation zu erreichen. Aus anderen Studien geht jedoch hervor, dass ein gutes Hörverständnis offenbar bereits bei einer Kenntnis von 90-95% der Wörter eines Textes erreicht werden (vgl. Bonk 2000; Schmitt 2008), was einem Wortschatzumfang von 800-2000 Wortfamilien bzw. 1400-4000 Einzelwörtern entspricht. Weitere empirische Forschung wird nötig sein, um in dieser Frage Klarheit zu erlangen.

Fest steht jedoch, dass ein sehr umfangreicher Wortschatz notwendig ist, um eine gute rezeptive Kompetenz in einer Fremdsprache zu erreichen. Zu diesem Schluss kommt auch Hausmann (2002, 2005) in seinen chrestolexikographischen Überlegungen, die er an einigen Textbeispielen illustriert. Er weist nach, dass man mit den 3500 Wörtern des *français fondamental* bereits ein recht gutes Verständnis eines *Le Monde*-Textes erlangen kann; die Bände 1-4 des Klett-Lehrwerks *Découvertes* dagegen bieten einen für diesen Zweck viel zu geringen Wortschatz, der banale Wörter des Grundwortschatzes wie *panier*, *pareil*, *parfait* oder *douleur* ausklammert. Mit der Kenntnis der 22.000 Wörter des PONS-Lernwörterbuchs erreicht man ein vollständiges Textverständnis. Diesen Wortschatzumfang setzt Hausmann dementsprechend als vertretbares Ziel für das Staatsexamen an.

---

4 Unter einer Wortfamilie versteht man eine Reihe von Wörtern, die sich um denselben Wortstamm gruppieren und ein gemeinsames lexikalisches Morphem enthalten, z.B. *paraître*, *apparaître*, *apparition*, *parution*, *apparence*.

Hausmann (2002) geht jedoch über die angelsächsische Forschung insofern hinaus, als er zeigt, dass die (rezeptive) Kenntnis von 20.000-22.000 Wörtern das Erlernen von nur 10.000 Wörtern voraussetzt, da der restliche Wortschatz entweder interlingual oder intralingual transparent ist.

## 2.2 Begründung des Testformats

Aus Hausmanns Überlegungen folgt für die hier durchgeführte Überprüfung der rezeptiven Wortschatzkompetenz: Es sollte nur getestet werden, was aus der Perspektive des deutschen Lerner des Französischen weder interlingual noch intralingual erschließbar ist; als erschließbar und damit transparent gelten Wörter wie *balcon* (vgl. dt. *Balkon*) oder *inutile*, *inutilement*, *utilité*, *inutilité*, *utiliser*, die allesamt auf das Adjektiv *utile* zurückgeführt werden können. Daher beschränkt sich unser französischer Wortschatztest für deutsche Lerner auf den um das transparente Wortgut verminderten und damit Lernschwierigkeiten bereitenden Wortschatz, den Hausmann (2005) ermittelt hat.

Als "realistisches Mindestkriterium" für den rezeptiven französischen Wortschatz, den es mit Abschluss des Lehramtsstudiums zu beherrschen gilt, veranschlagt Hausmann (2005: 32) 20.000 Wörter. Dieser Wortschatzumfang, der sich aus Erfahrungen mit angemessen selektiven Lernwörterbüchern im bayrischen Staatsexamen ergibt, eröffne dem Lerner einen potenziellen Wortschatz von ca. 30.000 Einheiten. Von den 20.000 im Staatsexamen vorausgesetzten Wörtern braucht der Lerner aufgrund interlingualer und/oder intralingualer Durchsichtigkeit jedoch nur ca. 50% – laut Lübke (1984) sogar noch weniger – bewusst erlernen. Die somit verbleibenden ca. 10.000 opaken Einheiten teilt Hausmann in drei Niveaus auf (die verbleibenden 1500 Einheiten sind Redewendungen des Grund- und Aufbauwortschatzes):

1. Grundwortschatz/Schulniveau (ca. 2150 opake Wörter)
2. Aufbauwortschatz/Zwischenprüfung (oder Bachelorabschluss) (ca. 3200 opake Wörter)
3. Ausbauwortschatz/Studienabschluss (oder Masterabschluss) (ca. 3200 opake Wörter)

Der von uns durchgeführte Wortschatztest übernimmt diese Einteilung in drei Niveaustufen, so dass die Lehrer auf allen drei Niveaus, die Schüler nur auf Niveau 1 (mit einem Umfang von 36 Items) getestet werden. Die Entwicklung des Testformats ist ausführlich in Siepmann & Holterhof (2007) dargestellt.

Das gewählte Testverfahren besteht in der Übersetzung von in Sätzen kontextualisierten Wörtern. Gründe, die für dieses Verfahren sprechen, sind:

1. Kontextbasierung: Die Wörter werden in authentischen Kontexten dargeboten, so dass eine Anlehnung an realistische Kommunikationssituationen erfolgt (Erschließung von Wörtern beim Lesen authentischer Texte);
2. Realitätsnähe: Die Übersetzung ist eine realitätsnahe Aufgabe, die häufig von Fremdsprachenlernern verlangt wird;
3. leichte Erstellbarkeit: Im Gegensatz zu Multiple-Choice-Tests, bei denen u.a. die Auswahl geeigneter Distraktoren sich häufig als schwierig erweist, erfordert der Übersetzungstest lediglich die Ermittlung und Auswahl von authentischen Beispielen mithilfe eines Konkordanzprogramms;
4. hohe Eigenleistung der Testpersonen: Es erfolgt keine Antwortvorgabe;
5. leichte Überprüfbarkeit;
6. Praktikabilität

Demzufolge ist Nation (1990: 81) beizupflichten, wenn er zu dem Schluss gelangt, dass die Übersetzung zielsprachlicher Wörter in die Muttersprache der Testperson das beste Verfahren zur Ermittlung der rezeptiven Wortschatzkompetenz darstellt, insbesondere auf dem Niveau des Grundwortschatzes, der auch in der Muttersprache leicht abrufbar ist. Im Gegensatz zu Multiple-Choice-Items, deren Lösung aus mehreren Optionen gewählt wird, besteht hier lediglich die Möglichkeit, die Bedeutung eines Wortes aus dem Kontext zu erschließen – jedoch keine hohe Wahrscheinlichkeit, die richtige Antwort zu erraten, wenn das Wort für die Testperson vollständig unverständlich ist. Dies bedeutet, dass die Kontexte, in die die Testwörter eingebettet sind, sorgfältig ausgewählt werden müssen; es ist eine mühselige Gratwanderung zwischen Disambiguierung und kontextueller Indizierung zu absolvieren. Das Verfahren ist im Prinzip das genaue Gegenteil der Vorgehensweise beim Erstellen von Beispielen für Lernerwörterbücher, da allzu prototypische und erklärende Kontexte herausfallen. Die Sätze zeigen das Wort also in einer durchaus natürlichen, jedoch kollokativ nicht "verräterischen" Umgebung; die Erschließung der jeweils zutreffenden Lesart des Wortes soll möglich sein, nicht aber das Erraten der Bedeutung mit Hilfe des Kontextes ohne jegliches Vorwissen. Damit wird zum einen die Forderung erfüllt, dass die Testpersonen sich in sinnvoller Weise mit dem Kontext auseinandersetzen (Read 2000: 162f.), da sie Entscheidungen über die Wortart und den allgemeinen Bezug eines Wortes treffen müssen. Im folgenden Beispiel muss *potager* als Substantiv identifiziert werden:

Ce potager, continua-t-elle, est le plus grand du pays.

Zum anderen wird entgegen einer weitverbreiteten Vorgehensweise (vgl. zum Beispiel die 1995-Version des TOEFL-Tests) in der Testliteratur verhindert, dass niedrigfrequente Wörter, deren Kenntnis ja getestet werden soll, allein durch den Kontext erschlossen werden können, wie etwa im folgenden Beispiel:

Many of the computing patterns used today in elementary arithmetic, such as those for performing long multiplications and divisions, were developed as late as the fifteenth century. Two reasons are usually advanced for this **tardy** development, namely, the mental difficulties and the physical difficulties encountered in such work.

The word 'tardy' in line 3 is closest in meaning to

- (A) historical
- (B) basic
- (C) unusual
- (D) late

Ein solches Vorgehen mag dann sinnvoll sein, wenn die Fähigkeit der Lerner, Ratestrategien zum Einsatz zu bringen, getestet werden soll; im vorliegenden Fall geht es jedoch darum zu überprüfen, ob die Testpersonen ein Wort bereits kennen, bevor sie ihm im Testkontext begegnen.

Alternative Verfahren wie der Ja/Nein-Test oder Einsetztests haben gegenüber dem Übersetzungsverfahren entscheidende Nachteile. Eine einfache Ja/Nein-Markierung kann dem komplexen Phänomen des Wortwissens nicht gerecht werden, da überhaupt kein Urteil über den Grad der Kenntnis möglich ist (Wesche & Paribakht 1996: 14).

Trotz der genannten Vorteile übersieht die Forschungsliteratur bisher jedoch ein Manko des gewählten Testformats. Bei der Durchführung des Tests wurde deutlich, dass auf höheren Niveaus Probleme dadurch auftreten können, dass Wortbedeutungen zwar durchaus vage bekannt sind und definitorisch umrissen werden können, aber einzelnen Probanden dennoch kein muttersprachliches Äquivalent für das jeweilige Item einfällt. Für die Weiterentwicklung des Testformats ist daher in Erwägung zu ziehen, dass auch Definitionen oder Illustrationen (ausnahmsweise) als zusätzliche Antwortmöglichkeit zugelassen werden.

### 2.3 Auswertung und Benotung

Pro gelöstes Item wird ein Punkt vergeben. Auf jeder Niveaustufe sind 36 Items zu lösen, d.h. insgesamt 108 für die Lehrergruppe und 36 für die Schülergruppe. Alle Testitems werden gleich gewichtet, d.h. es wird ein Punkt für die korrekte Beantwortung eines Items vergeben; der maximal zu erreichende Wert

betragt also 108 Punkte für die Lehrergruppe und 36 Punkte für die Schülergruppe.

Das der Bewertung zu Grunde liegende Kriterium ist ausschließlich die Adäquatheit der Übersetzung des Wortes unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes; orthographische Mängel sollten nicht ausschlaggebend sein. Es handelt sich bei der Testaufgabe schließlich nicht um ein Diktat oder einen Aufsatz, das bzw. der ganzheitliche Sprachkompetenz misst, sondern es soll untersucht werden, ob der Testperson die Bedeutungen der lexikalischen Einheiten bekannt sind.

### 2.3.1 Korrelation gewusste Items – Kompetenz

Bei der primär interessierenden Frage nach der Korrelation zwischen der Beherrschung der Testitems und den einzelnen Wortschatzniveaus (Grund-, Aufbau- und Ausbauwortschatz) handelt es sich um ein nicht-triviales statistisches Problem. Nation (1990: 76) schlägt zur Berechnung des Wortschatzumfangs, basierend auf Wörterbüchern bzw. -listen, folgende Formel vor:

$$WU = (NR \times NL) / NI$$

(WU = Wortschatzumfang

NR = Anzahl der richtigen Antworten

NL = Anzahl der Wörter der Liste/des Wörterbuchs

NI= Anzahl der Testitems)

Beispiel: 108 Testitems; 80 richtige Antworten; 8550 Wörter (Wortlisten 1, 2 und 3)

Rechnung:  $(80 \times 8550) / 108 = 6333,33$

Diese Formel beruht jedoch auf der irrigen Annahme, dass alle getesteten Wörter die gleiche Auftretenswahrscheinlichkeit haben. Bei einer zufälligen Auswahl besteht jedoch die Gefahr, dass zum Beispiel bevorzugt Items des niedrigfrequentesten Bereichs zur Auswahl kommen. Eine solche Auswahl ist genauso wahrscheinlich wie jede andere – ebenso wie beim Lotto zum Beispiel die Zahlenfolge 1, 2, 3, 4, 5, 6 mit gleicher Wahrscheinlichkeit wie jede andere auftreten kann. Da jedoch die Frequenz als signifikanter Prädiktor der Performanz der Testpersonen gelten kann (Perkins & Linnville 1987), würde eine rein willkürliche Auswahl zu wenig validen Ergebnissen führen – daher wurden im Grundwortschatzbereich Wörter zu gleichen Anteilen aus verschiedenen Frequenzbereichen ausgewählt, wodurch auch die oben vorgestellte Formel eine höhere Aussagekraft erhält. Bereits in einigen 2007 durchgeführten Tests (vgl. Siepmann & Holterhof 2007) erwies sich die Grundannahme als richtig, dass die



häufigeren Wörter der Sprache Lernern eher bekannt sind als die weniger frequenten. Die Zahl der richtigen Antworten nahm mit höherer Niveaustufe (d.h. mit sinkender Wortfrequenz) beständig ab. Daraus ließ sich umgekehrt schließen, dass die Wortschatzauswahl auf den drei Hausmannschen Frequenzniveaus im Großen und Ganzen fehlerfrei zu sein scheint (vgl. zu möglichen Ausnahmen aufgrund des Gebrauchs veralteter Frequenzlisten Siepmann & Holterhof 2007).

### 2.3.2 Ergebnisse Schüler

Bei den Schülern wurde nur der Test des Grundwortschatzes durchgeführt, d.h. der 3000 frequentesten Wörter des Französischen, von denen ca. 2150 opake Wörter gelernt werden müssen (und hier getestet werden); dieser Wortschatz kann also zum Ende der Klasse 10 noch nicht als vollständig bekannt vorausgesetzt werden.

Insgesamt wurden 123 Schüler der zehnten Klasse an zwei Gymnasien in Osnabrück und Hannover getestet, so dass die Ergebnisse durchaus schon eine gewisse Repräsentativität für das Land Niedersachsen beanspruchen können. Die Ergebnisse zeigen eine breite Leistungsstreuung: Der schlechteste Schüler kannte nur 2 der 36 abgefragten Items, der beste 26. Das arithmetische Mittel beträgt 11,73. Etwa die Hälfte der Schüler (genau: 57) liegt im Ergebnis unter diesem Mittelwert. Damit ergibt sich unter Zuhilfenahme der oben genannten Formel, dass der durchschnittliche Schüler ca. 700 ( $11,73 \times 2150 / 36$ ) opake Wörter am Ende der Klasse 10 kennt, dass aber fast die Hälfte aller Schüler weniger Wörter kennt. Ca. ein Drittel der Schüler hat 9 oder weniger Items richtig und beherrscht somit in Klasse 10 weniger als 540 opake Wörter des französischen Grundwortschatzes rezeptiv. Eine winzige Spitzengruppe von 5 Schülern beherrscht mehr als 1400 opake Wörter von 2150, also schätzungsweise insgesamt 2100 transparente und opake Wörter.

Die Leistungsstreuung ist an sich schon interessant, zeigt sie doch, dass ein vierjähriger Lehrgang, der mit einem einheitlichen Lehrwerk durchgeführt wird, völlig unterschiedliche Resultate zeitigt. Besonders erschreckend ist, dass ca. die Hälfte der Schüler weniger als 700 opake Wörter kennt, d.h. insgesamt weniger als ca. 1000 Wörter rezeptiv beherrscht!

### 2.3.3 Ergebnisse Lehrer

Bei den Lehrern wurden zwei weit kleinere Gruppen an den gleichen Gymnasien getestet, zu der auch 2 Muttersprachler gehörten (die aus naheliegenden Gründen in der Auswertung nicht berücksichtigt werden können; sie werden dennoch aufgeführt). Zu den Lehrern wurden in diesem Pretest keine weiteren Daten (Alter, Geschlecht, Lernerfahrungen) erhoben; dies soll jedoch in der Hauptuntersuchung nachgeholt werden. Die Ergebnisse der Lehrer sind in Tabelle 1 abgebil-

det (die Werte beziehen sich auf die Zahl der gewussten Items; die Gesamtkompetenz wird so gewichtet, dass gewusste Items auf Niveaustufe 2 doppeltes Gewicht, auf Niveaustufe 3 dreifaches Gewicht erhalten).

Lehrer	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Gesamtkompetenz
L4	26	7	1	43
L7	30	12	2	60
L1	29	19	4	79
L13	31	16	6	81
L2	31	18	5	82
L8	33	21	5	90
L11	32	20	9	99
L3	31	21	10	103
L6	34	26	8	110
L5	36	25	9	113
L10	31	26	11	116
L9	33	27	14	129
L12	35	30	14	137
LM1	36	30	21	162
LM2	30	23	18	130 <sup>5</sup>
Ohne LM	31.69	20.62	7.54	95.54

Tabelle 1: Testergebnisse Lehrer – Rezeptive Wortschatzkompetenz  
(L = Nicht-Muttersprachler, LM = Muttersprachler)

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, erweist sich auch hier die Grundannahme als richtig, dass die frequenteren Wörter der Sprache Nichtmuttersprachlern eher bekannt sind als die weniger frequenten; die Zahl der richtigen Antworten nimmt mit sinkender Wortfrequenz beständig ab.

Sofort ins Auge sticht die Tatsache, dass mit einer Ausnahme (L5) keiner der Probanden den gesamten Grundwortschatz beherrscht, der theoretisch spätestens mit dem Abitur erworben sein sollte.

Der durchschnittliche Lehrer in diesem Pretest beherrscht ca. 59 Items, was 4489 opaken Wörtern, also einem Gesamtwortschatz von knapp 10.000 Wörtern entspricht. Die Streuung ist jedoch wie bei den Schülern relativ breit; 2 Lehrer

5 Das nicht perfekte Abschneiden der Muttersprachler ist auf die Verwendung des Übersetzungsverfahrens zurückzuführen. Nach eigenen mündlichen Angaben nach Durchführung des Tests waren einer Muttersprachlerin alle 108 Items bekannt, der anderen ein Item des Niveaus 3 unbekannt.

bewegen sich bereits bei Niveau 2 im ungenügenden Bereich. Der Rest der Lehrerschaft (mit einer Ausnahme) beherrscht mindestens die Hälfte der Items auf Niveau 2; kein Lehrer (außer den Muttersprachlern) beherrscht das Niveau 3 auch nur zur Hälfte. Der kompetenteste nichtmuttersprachliche Lehrer verfügt über einen rezeptiven Wortschatz von ca. 5530 opaken Wörtern.

## 2.4 Zusammenfassung

Aus der Zusammenschau der Daten lässt sich folgern, dass die rezeptiven (!) Wortschatzkenntnisse deutscher gymnasialer Französischlehrer zu gering sind, um französische Zeitungs- und Romantexte ohne umfangreiche Konsultation von Wörterbüchern zu erschließen. Zu bedenken ist weiterhin, dass die Auswahl der Probanden möglicherweise ein zu positives Bild der Gesamtsituation in Deutschland zeichnet, da die Hälfte der ausgewählten Lehrer an einem bilingualen Gymnasium mit Französisch tätig ist; es steht zu vermuten, dass sich das Gesamtbild bei Einbeziehung einer größeren Zahl von Gymnasien und Realschulen eher verschlechtern würde. Noch verstörender und daher auch einer Prüfung auf einer breiteren Basis zu unterziehen ist das Ergebnis, dass die Hälfte aller getesteten 123 Schüler am Ende der Klasse 10 weniger als ca. 1000 Wörter rezeptiv beherrscht.

Positiv hervorzuheben ist jedoch in jedem Fall das im Vergleich zu den getesteten Studenten wesentlich bessere Abschneiden der praktizierenden Lehrer. Die in Siepmann & Holterhof (2007) getesteten Zwischenprüfungskandidaten im Bereich Französisch (Universität Bochum) kannten zum Beispiel durchschnittlich nur 23 Items des Grundwortschatzes. Französischstudierende im Master (Universität Osnabrück) kannten im Durchschnitt sogar nur 21 Items (Test 2009) bzw. 22 Items (Test 2010). Demgegenüber konnten die Lehrer immerhin fast 32 Items lösen. Dies könnte ein Indiz für den weiteren Ausbau der Fremdsprachenkompetenz während der Dienstzeit sein; möglich wäre allerdings auch, dass die ältere Generation über bessere Wortschatzkenntnisse verfügt. Diese und weitere Hypothesen wären in der Hauptuntersuchung zu prüfen.

Für die Hochschullehre ist daher zu empfehlen, zu Beginn des Französischstudiums zunächst eine Konsolidierung des Grundwortschatzes vorzunehmen, da selbst dieser nicht vollständig von praktizierenden Französischlehrern beherrscht wird; bei genauerer Durchsicht der Lehrerantworten fiel auf, dass *scrutin*, *coude* und *dépouiller* einigen Probanden unbekannt waren. Im Bachelorstudium sollte sich eine gezielte Einführung in den Aufbauwortschatz des Niveaus 2 anschließen. Im Masterstudium kann dann der Aufbauwortschatz des Niveaus 3 in Angriff genommen werden.

### 3. Test der Hörverstehenskompetenz

Über welche Hörverstehenskompetenz sollen Französischlerner und -lehrer verfügen? Das niedersächsische Kerncurriculum für Französisch am Gymnasium (Niedersächsisches Kultusministerium 2009: 15) erwartet von Lernern des 10. Jahrgangs, dass ihre Hörverstehenskompetenz dem B1-Niveau des GeR entspricht: "Am Ende von Schuljahrgang 10 verstehen die Schülerinnen und Schüler die Hauptaspekte und Detailinformationen auch von authentischen, inhaltlich komplexeren Redebeiträgen, Argumentationen und Hörtexten (B1) sowie Hör-/Sehtexten (B1+)."

Für praktizierende Französischlehrer lassen sich die Masterprüfungsordnungen verschiedener deutscher Universitäten zugrunde legen. Sie sehen vor, dass Französischstudierende, d.h. die zukünftigen Französischlehrer, nach Studienabschluss C1- oder sogar C2-Niveau des GeR erreichen sollen. Im Hinblick auf das Hörverstehen von Radiosendungen und Tonaufnahmen unterscheidet der GeR zwar nicht zwischen C1- und C2-Niveau, legt aber auf dem Niveau der kompetenten Sprachverwendung fest: "Kann ein breites Spektrum an Tonaufnahmen und Radiosendungen verstehen, auch wenn nicht unbedingt Standardsprache gesprochen wird; kann dabei feinere Details, implizit vermittelte Einstellungen oder Beziehungen zwischen Sprechenden erkennen" (Europarat 2001: 73).

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Kompetenzbeschreibungen für die Entwicklung eines Hörverstehentests? Mit der Forschung (vgl. ALTE 2005, Modul 2: 8; Bachman & Palmer 1996: 44-60; Brown & Hudson 2002: 30-36; Buck 2001: 94-193) unterscheiden wir drei zu berücksichtigende Dimensionen: Textquellen, Testfokus und Testformat.

#### 3.1 Textquellen

In den oben zitierten Kompetenzbeschreibungen wird ungeachtet des Niveauunterschieds zwischen B1 und C1/C2 dem Verstehen von authentischen Hördokumenten, d.h. solchen, die aus 'echten' Kommunikationszusammenhängen stammen und nicht aus didaktischen Gründen manipuliert wurden, große Bedeutung beigemessen. Damit orientieren sich die Kompetenzvorgaben an natürlich-sprachlichen und realitätsnahen Hörverstehenssituationen – und das zu Recht: Durch die kompetente Bewältigung solcher Situationen verschafft sich der Fremdsprachenlerner einen Zugang zur Zielsprachenkultur und kann sich so die zielsprachige Welt selbstständig erschließen.

Will man also testen, ob Schüler und Lehrer über eine Hörverstehenskompetenz verfügen, die es ihnen ermöglicht, authentische Hörsituationen zu bewälti-

gen, wird man Tests an authentischen Hörsituationen ausrichten müssen bzw. versuchen "[...] durch Textauswahl und angemessene Aufgabenstellung möglichst viele Elemente einer authentischen Verstehenssituation einzubringen" (Solmecke 2000: 5). Da auf C1/C2-Niveau das Verstehen von Radiosendungen explizit gefordert wird, ergibt sich zwangsläufig, dass wir für die Lehrertests Ausschnitte aus Radiosendungen zugrunde legen. Aber auch für die Schülertests lassen sich Radiosendungen insofern legitimieren, als dass sie eine Form von "authentischen, inhaltlich komplexeren Redebeiträgen bzw. Hörtexten" bilden, in denen auch Argumentationen vorkommen. Deshalb stellen Ausschnitte aus Radiosendungen von *Radio France Internationale* und *France Info* die Hörtextgrundlage der Tests dar. Die Tatsache, dass wir bei unserem Hörverstehenstest nicht auf Tests wie DELF/DALF, DIALANG usw. zurückgegriffen haben, erklärt sich dadurch, dass sie didaktisierte Hördokumente verwenden. Da aber das Kerncurriculum explizit das Verstehen von authentischen Hördokumenten vorgibt, haben wir einen eigenen Hörverstehenstest mit authentischen Hörtexten entworfen.

In der Forschung zu Hörverstehenstests besteht weitgehend Konsens, dass folgende Parameter bei der Auswahl von authentischen Hördokumenten berücksichtigt werden müssen: Text- bzw. Diskurstypen, Dokumentlänge, Interaktion der Sprecher, Themen/Inhalte, sprachliche Struktur der Texte (Komplexität des Satzbaus, Wortschatz) und Sprechgeschwindigkeit (vgl. Bachman & Palmer 1996: 52-53; Buck 2001: 85-93, 168-170; ALTE 2005, Modul 3: 4-7).

Im Zusammenhang der Hörtextauswahl sollte eine angemessene Anzahl verschiedener Text- bzw. Diskurstypen herangezogen werden, um die potenzielle Breite zielsprachiger Manifeste widerzuspiegeln. Deshalb haben wir Diskurstypen wie Interviews, Nachrichten, Meldungen sowie Unterhaltungs- und Wissenschaftssendungen verwendet (die beiden letztgenannten nur für die Lehrertests). Kennzeichnend für die ausgewählten Hörszenarien ist, dass sie monologischer und dialogischer Natur sind, verschiedene Diskursformen abdecken (erzählend, beschreibend, erklärend) und unterschiedliche Sprechertypen (Geschlecht, Alter, Rollen) aufweisen. So haben wir bei den Schülertests ein von Kindern geführtes Interview zum Thema *Dans les coulisses de France Info* berücksichtigt. Die Sprecherrollen (Kind – Erwachsener (Journalist)) sind klar definiert, die Stimmen leicht unterscheidbar und der Hörtext durch den Frage-Antwort-Dialog klar strukturiert.

Da man in authentischen Situationen nicht nur kurze, sondern auch längere Texte bzw. Radiosendungen hört, müssen verschiedene Text- bzw. Hörlängen berücksichtigt werden. Deshalb liegen den Schülertests neben drei Kurztexten zwischen 30 und 50 Sekunden, zwei mittellange Texte von ca. 2 Minuten und zwei Langtexte von knapp 4 Minuten zugrunde – insgesamt also 12 Minuten. Die Lehrertests umfassen neun Kurztexte zwischen 30 und 60 Sekunden, einen mittel-

langen Text von ca. 2 ½ Minuten und zwei Langtexte von 5 Minuten (*Les grosses têtes*) und 13 Minuten (Wissenschaftssendung) – eine Gesamtlänge von ca. 24 Minuten.

Um die Hörverstehenstests thematisch adressatengerecht zu gestalten, haben wir für die Schülertests solche Dokumente ausgewählt, die entweder einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler haben oder mit Weltwissen bzw. Unterrichtswissen zugänglich sind (z.B. zum 70. Geburtstag von Donald Duck, zum unterrichtsrelevanten Thema der Frankophonie oder zum 2009 aktuellen Thema Schweinegrippe). Demgegenüber liegen den Lehrertests neben Kurznachrichten bzw. *faits divers* (zum Beispiel Klimaerwärmung, Gewalt in quebecischen Schulen, *Concours Lépine*, Ankündigung eines Konzerts) eine Unterhaltungssendung (*Les grosses têtes* [RTL]) und eine Wissenschaftssendung (*Tous addicts: les nouvelles dépendances du XXIe siècle* aus der Sendereihe "Connaissances" [Europe 1]) zugrunde.

Schließlich muss der sprachliche Schwierigkeitsgrad der Hördokumente den Kompetenzniveaus entsprechen. Dass es sich bei dieser Zuordnung um ein äußerst delikates Problem handelt, ist von verschiedenen Seiten betont worden (vgl. ALTE 2005, Modul 3: 4; Meißner 2006: 275). Um das B1-Niveau angemessen zu testen, haben wir im Wesentlichen Dokumente mit gemäßigter Sprechgeschwindigkeit, Standardsprache, 'normaler' Satzkomplexität und weitgehend alltagsrelevantem Wortschatz ausgewählt (zum Beispiel aus der Rubrik *français facile* des RFI).

Für das C1/C2-Niveau wurden Dokumente mit normalem Sprechtempo, normaler bis erhöhter Satzkomplexität und nicht nur mit alltagsbezogenem, sondern auch fach- und themenspezifischem Wortschatz herangezogen. Doch das C1/C2-Niveau sieht außerdem vor, dass auch nicht-standardsprachliche Äußerungen verstanden werden müssen. In diesem Zusammenhang hat Meißner (2006: 261) zu Recht darauf hingewiesen, dass für die Ausbildung des Hörverstehens in einer angemessenen Bandbreite der hinreichende Kontakt mit Varietäten entscheidend ist: "Wer nur einen eng gefassten lautlichen Standard dekodieren kann, ist nicht in der Lage, dem sozialen Anspruch zu genügen, den die ganz unterschiedlichen Redeweisen innerhalb einer Sprachgemeinschaft an ihn stellen." Diesem Aspekt wurde bei den Lehrertests durch Hördokumente mit afrikanischem und quebecischem Akzent Rechnung getragen.

### 3.2 Testfokus

Die oben zitierten Kompetenzvorgaben für Jahrgang 10 sehen vor, dass Lerner Haupt- und Detailinformationen eines Hördokuments verstehen sollen. Deshalb

lag der Schwerpunkt vor allem auf dem direkten Textverstehen, das beispielsweise mit folgendem Item zu einer Informationssendung zur Schweinegrippe in Mexiko getestet wurde:

Pourquoi la peur de la grippe est-elle très grande?

- A. Parce que les médecins ne peuvent pas aider les malades.
- B. Parce que les symptômes de la grippe se multiplient.
- C. Parce que le virus peut se transformer.
- D. Parce que le virus est un peu dangereux.

Die relevante Passage lautet:

... la communauté internationale craint désormais une propagation du virus, plusieurs cas ayant été signalés en dehors du continent américain. Une crainte d'autant plus grande que l'autorité sanitaire mondiale redoute une transformation du virus qui le rendrait encore plus dangereux.

Im Gegensatz zum B1-Niveau sieht das C1/C2-Niveau (GeR) vor, dass Hörer auch feinere Details und implizit vermittelte Einstellungen oder Beziehungen zwischen Sprechenden erkennen sollen, d.h., bei den Lehrertests ist vor allem auch das schlussfolgernde bzw. inferentielle Verstehen zu testen. Ein Blick in die Testliteratur zeigt, dass dieser Verstehensoperation zwar große Bedeutung beigemessen wird, ohne dass jedoch der Inferenzbegriff systematisch in den Blick kommt (Buck 2001; Grotjahn 2005; Solmecke 2000). In der neueren Forschung zur Textlinguistik und Argumentationstheorie ist von verschiedenen Seiten (McElholm 2002: 211-258; Eggs 2000, 2009; Bürgel 2006: 53-104, 2008a, 2008b) gezeigt worden, dass beim Textverstehen das ganze Ensemble von mehr oder weniger unbewusst und automatisch vollzogenen deduktiven, abduktiven, induktiven und analogischen Inferenzen relevant wird. Da anzunehmen ist, dass diese Inferenzen auch dem Verstehen von Hörtexten zugrunde liegen, müssen Items zu eben diesen Verstehensoperationen gestellt werden. Ein Beispiel für eine abduktive Hörverstehensinferenz ist das folgende Item zum Kommentar einer Journalistin zum Kyoto-Protokoll:

Comment peut-on qualifier le propos de la journaliste sur le protocole de Kyoto?

- A. Il est alarmant.
- B. Il est rassurant.
- C. Il est critique.
- D. Il est provocant.

Der Hörer muss die Wortwahl und paralinguistischen Mittel (Prosodie, Intonation usw.) der Sprecherin interpretieren und einer im Item vorgeschlagenen Hal-

tung zuordnen. Logisch gesehen setzt das Verstehen dieser implizit vermittelten Haltung eine abduktive Inferenz (vgl. Peirce 1965, II: 374; Eggs 1994: 47-52; Bürgel 2006: 37-39) voraus, da hier von Indizien auf eine bestimmte Disposition geschlossen wird.

Doch dass beim Verstehen eines Hördokuments auch immer Weltwissen und kulturspezifisches Wissen relevant wird, zeigt schon folgende Sequenz aus der Komiksendung *Les grosses têtes*, in der der Gast gefragt wird, wo er seine Lebensgefährtin Clarisse kennen gelernt hat:

"Où est-ce que vous avez rencontré Clarisse?"

"Oh, bah, à une soirée tout à fait correcte, tout à fait chic, c'était au collège Gabriel, elle s'appelle Laval, son nom de famille n'est pas parfait, je l'avais rencontrée à Vichy. "

Diesen Wortwitz wird man nur dann verstehen können, wenn man über das kulturspezifische Wissen verfügt, dass Pierre Laval einer der politischen Hauptakteure des Vichy-Regimes war – ein Umstand, der allen Muttersprachlern durch den Geschichtsunterricht und vielen Nicht-Muttersprachlern durch die Behandlung des Themas im Französisch-Oberstufenunterricht und der universitären Landeskunde wohlbekannt ist. Um den kulturspezifischen Wissensbereich beim Hörverstehen zu berücksichtigen, haben wir folgendes Item entworfen:

Sur quels mots repose le jeu de mots de la fin ?

- A. Vichy-Laval
- B. Marne la Vallée-Vichy
- C. Levallois-Laval
- D. Vichy-L'Oréal

### 3.3 Testformat

In der Literatur zu Hörverstehentests werden folgende Überprüfungstätigkeiten vorgeschlagen: Antworten auf Fragen zum Hörtext (auch in der Muttersprache), Lückentext, Inhaltsangaben, Richtig-Falsch-Antworten, Zuordnung zu Bildern, Multiple-Choice usw. (Buck 2001: 61-94; Cheng 2004: 544-546; Segermann 2003: 297; Weir 2005: 132-135). Der Nachteil der drei erstgenannten Verfahren besteht darin, dass über das zu testende Hörverstehen hinaus weitere Variablen intervenieren, die aber nicht im Testfokus stehen: orthografisches, lexikalisches und grammatisches Wissen. Richtig-Falsch-Antworten, bei denen nur zwischen zwei Antworten zu wählen ist, weisen eine zu hohe Ratequote auf. Bei Bildern besteht die Gefahr darin, dass sie einen Sachverhalt (Handlung oder Zu-



stand) nicht exakt repräsentieren und er deshalb nicht klar identifiziert werden kann. Demgegenüber bietet das üblicherweise in Hörverstehenstests verwendete Multiple-Choice-Verfahren trotz der möglichen Rateanfälligkeit, die jedoch durch vier Auswahlantworten erheblich gemindert werden kann, den Vorteil der Objektivität und Praktikabilität bei der Auswertung.<sup>6</sup> Doch das wesentliche Argument für dieses Verfahren liegt – vielleicht mag es überraschen – in seiner 'Realitätsnähe'. Nehmen wir eine Gesprächssituation zwischen einem Muttersprachler und einem Fremdsprachenlerner. Wenn Letztgenannter die Äußerungen seines Gesprächspartners nicht verstanden hat, so ist anzunehmen, dass der Muttersprachler sie auf Nachfrage mithilfe bestimmter Kommunikationsstrategien wiederholen wird: Vereinfachung oder Reduktion der Satzstruktur, Paraphrasen, Wiederholen von Kerninformationen oder Formen der Verallgemeinerung und Verdichtung von Inhalten (vgl. Bürgel 2006). Es sind genau diese Kommunikationsstrategien, die nicht nur in authentischen Gesprächssituationen, sondern auch in Multiple-Choice-Tests verwendet werden: Die Gestaltung der Auswahlantworten folgt nämlich genau diesen Prinzipien der wiederholenden und verdichtenden Kommunikation.

Die besondere Herausforderung für Testautoren besteht darin, bei der Erstellung der Items eine Reihe von Gütekriterien zu berücksichtigen: Sie sollen eine relevante Information testen, nicht voneinander abhängig und nicht allein mit Weltwissen lösbar sein, erwartbare Verstehenshypothesen darstellen sowie ein kohärentes Ganzes bilden. Der letztgenannte Aspekt meint, dass die Auswahlantworten gleich plausibel, aber klar und eindeutig unterscheidbar sein und eine ähnliche Länge bzw. Komplexität aufweisen müssen (vgl. ALTE 2005, Modul 3: 12). Das folgende Item zu einer Sequenz aus dem Hördokument *Tous addicts: les nouvelles dépendances du XXIe siècle* mag den Versuch illustrieren, diese Gütekriterien zu berücksichtigen.

Quel était le rapport de Marylin aux enfants ?

- A. Elle détestait qu'il y ait des enfants sur le plateau de tournage.
- B. Elle aimait par-dessus tout les petites filles.
- C. Elle ne pouvait se passer du contact avec eux.
- D. Les enfants hyperactifs lui plaisaient particulièrement.

Dieses Item will das Verstehen der Hauptinformation – die thematisierte Beziehung Marylin Monroes zu Kindern – testen. Mit Alltagswissen wird man dieses Item nicht eindeutig lösen können, sind doch alle Antworten plausibel. Vielleicht würde man zu A tendieren, doch genauso gut ist auch B möglich oder

---

6 Um mit dem Aufgabenformat der 4-fach-Wahl nicht das Gedächtnis der Probanden zu überfordern, haben wir die Auswahlantworten so kurz wie möglich gehalten.

doch eher C und warum nicht D? Darüber hinaus beziehen sich alle vier Antworten auf unterschiedliche Aspekte und weisen eine ähnliche Satzlänge und -komplexität auf.

Der Multiple-Choice-Test umfasste für die Schüler 27 und die Lehrer 33 Testitems, wobei ein Item jeweils eine Aufgabenstellung ist. Für die Kurzdokumente wurden 1-2 Fragen, für die mittellangen Dokumente 4-5 Fragen und für die Langdokumente 6-8 Fragen gestellt. Auf jede Frage folgten vier Auswahlantworten, wobei die Richtige anzukreuzen war.

Damit die Probanden nicht individuelle Hörziele verfolgen, sondern ihr Hörinteresse auf einen bestimmten Aspekt fokussieren, sollten sie vor jeder Präsentation eines Hördokuments die entsprechenden Items lesen. Doch wie oft sollte man den Hörverstehenstext präsentieren? Diese Frage wird in der Testpraxis und -literatur unterschiedlich beantwortet. Roux (1997: 101) plädiert im Sinne des Kriteriums der Authentizität dafür, die Texte nur einmal zu präsentieren:

*Combien de fois faire écouter le document? Il est clair que si l'on cherche à placer l'apprenant dans une situation la plus proche possible de l'authentique, on devrait se limiter à une seule écoute.*

Dagegen spricht sich Bolton (1996: 47) für ein zweimaliges Hören aus, um der Inauthentizität der Hörsituation in Tests entgegenzuwirken. Dieser Dissens spiegelt sich auch in der Testpraxis wider: Während die Hördokumente beim Dialog-Sprachtest nur einmal vorgespielt werden, ist bei den Tests des IQB (Tesch, Leupold & Köller 2008) eine doppelte Präsentation vorgesehen. Für die letztgenannte Variante spricht, dass die Hörtestsituation aufgrund von Faktoren wie Stress oder vorgegebener Hörziele (die sich die Probanden erst zu eigen machen müssen), schwieriger ist als das Hörverstehen in authentischen Situationen. Da ein doppeltes Hören diesen erschwerenden Faktoren entgegenwirken kann, haben wir uns entschieden, die Dokumente jeweils zweimal mit einer Pause von ca. 5 Sekunden vorzuspielen.

### **3.4 Auswertung**

Zur Auswertung der Hörverstehenstests wurde ein Punktesystem angewendet, um eine exakte und differenzierte Bewertung zu gewährleisten. Jede richtige Antwort wurde mit einem Punkt versehen, wobei alle Testitems gleich gewichtet wurden. Üblicherweise werden 80% richtig gelöster Aufgaben als Indikator für die Beherrschung einer bestimmten Niveaustufe angesehen (Burwitz-Melzer & Quetz 2006: 364).

### 3.4.1 Ergebnisse der Schülertests

Bei den Schülertests waren insgesamt 27 Punkte erreichbar. Betrachtet man die Ergebnisse, so zeigt sich eine breite Leistungsstreuung: Die drei schlechtesten Lerner konnten nur 6 der abgefragten Items richtig lösen, der beste 24. Der arithmetische Mittelwert liegt bei 14,79 Punkten. Knapp die Hälfte der Schüler (genau 54) liegen im Ergebnis unter diesem Mittelwert und zehn Lerner konnten nicht mehr als 30% der Items lösen. Nur einer kleinen Spitzengruppe von vier Schülern gelang es, 80% oder mehr der gestellten Items richtig zu bearbeiten, wobei ein Schüler 90% erreichte. Die breite Leistungsspanne ist schon deshalb interessant, weil sie zeigt, wie höchst unterschiedlich die Hörverstehenskompetenz nach vier Jahren schulischem Französischunterricht ausgebildet ist.

Für die Korrelation zwischen gelösten Testitems und Kompetenzniveau lässt sich festhalten, dass die Hörverstehenskompetenz der Französischlerner am Ende des 10. Jahrgangs zu gering ist, um authentische Hördokumente mit gemäßigter Sprechgeschwindigkeit zu verstehen – kurz: Das vom Kerncurriculum erwartete Kompetenzniveau B1 wird am Ende des 10. Jahrgangs selten erreicht.

Betrachtet man die einzelnen Items, so zeigt sich, dass die Schüler die größten Schwierigkeiten zum einen beim Verstehen von Zahlenangaben hatten. Bei insgesamt 4 Items wurden Mengen oder Jahresangaben abgefragt, wobei sich die Angaben in den Zahlenräumen 10, 100 und 1000 bewegten. Zum anderen bereitete das indirekte Verstehen Schwierigkeiten. So konnten nur wenige Schüler folgendes Item zu einem Hördokument zum Champagner-Konsum lösen:

Relevanter Ausschnitt: "La consommation de champagne pour le plaisir reste une habitude européenne."

Pourquoi les Européens consomment-ils du champagne ?

- A. Parce que c'est chic.
- B. Parce que ça leur fait plaisir.
- C. Parce que la gastronomie en offre.
- D. Parce que c'est une façon de célébrer la vie.

Es mag überraschen, dass dieses Item Probleme bereitete, kann doch der Wortschatz eigentlich als bekannt vorausgesetzt werden, da die relevanten Lexeme *plaisir*, *habitude*, *européen* in den Lehrbüchern *Découvertes II* und *III* enthalten sind. Und auch das Lexem *consommation* ist für Schüler zwar neu, aber doch leicht erschließbar. Auch andere Aspekte, wie zum Beispiel die Sprechgeschwindigkeit, sind eher auszuschließen, da es sich um ein Dokument mit gemäßigtem Sprechtempo handelte.

Wie lassen sich die Ergebnisse erklären? Eine kurze Umfrage nach der Testdurchführung zu Hörverstehensübungen und -strategien hat ergeben, dass im Französischunterricht fast ausschließlich didaktisierte Hörtexte und so gut wie keine Radiosendungen eingesetzt wurden. Diese Praxis spiegelt sich in den zentralen Hörverstehentests zum mittleren Schulabschluss in Nordrhein-Westfalen, die laut Wernsing (2009) ebenfalls didaktisiert sind und nur sehr einfache Verstehensoperationen erfordern.

Es bestätigt sich somit die von Flowerdew & Miller (2005: 165) gemachte Beobachtung: "Listening to the radio, however, is not an activity that is often used in class time". Deshalb mag es nicht erstaunen, dass die Lerner als besondere Schwierigkeiten beim Hörverstehentest zum einen die – in Wirklichkeit gemäßigte – Sprechgeschwindigkeit und zum anderen den teilweise neuen Wortschatz benannten. Diese Rückmeldungen zeigen auch, dass die Lerner über keine Hörverstehensstrategien verfügen. So gaben sie an, dass sie im Französischunterricht kaum bis keine systematischen Übungen zur Erschließung und zum Verstehen von Hörtexten gemacht haben.

### **3.4.2 Ergebnisse der Lehrertests**

Die Anzahl der getesteten Lehrer war im Vergleich zu der Schülergruppe deutlich kleiner und belief sich auf insgesamt 15 Lehrer, von denen zwei Muttersprachler sind. Bei den Lehrertests waren insgesamt 33 Punkte zu erreichen. Die Ergebnisse der Lehrer sind in folgendem Balkendiagramm dargestellt:

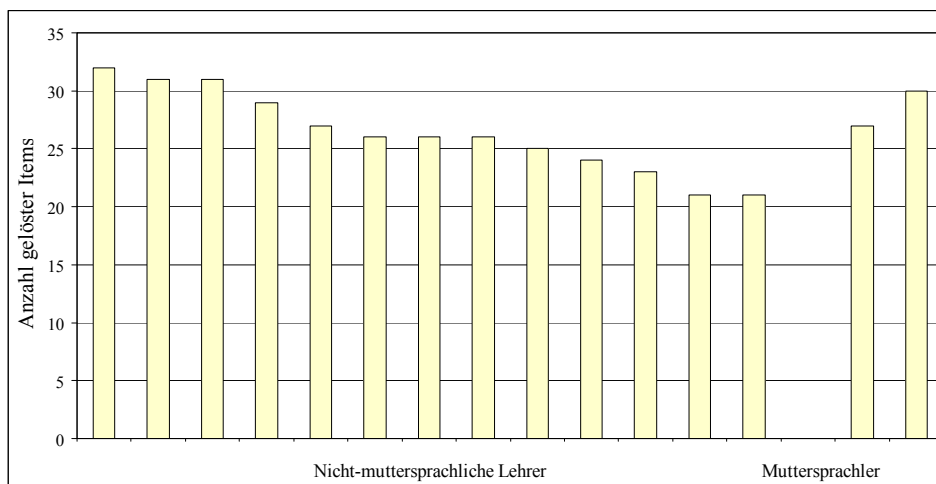


Abb. 1: Testergebnisse Lehrer – Hörverstehenskompetenz

Im Vergleich zu den Schülertests ist die Leistungsstreuung bei den Lehrern geringer. Der schlechteste nicht-muttersprachliche Lehrer konnte nur 21 Testitems lösen, der beste dagegen 32 Items. Drei Lehrern gelang es, 90% oder mehr der Items richtig zu bearbeiten. Der Mittelwert liegt bei 26,3 Punkten, d.h., die Lehrer konnten im Durchschnitt 79,69% der Items lösen.<sup>7</sup>

Aus den Ergebnissen lässt sich folgern, dass die Hörverstehenskompetenz der Mehrheit der von uns getesteten Französischlehrer zu gering ausgeprägt ist, als dass sie ein breites Spektrum an französischsprachigen Tonaufnahmen und Radiosendungen im Detail verstehen könnten; dabei ist zu bedenken, dass es sich auch bei der Lehrerschaft um eine positive Vorauswahl (bilinguales Gymnasium bzw. besonders leistungsstarke Ersatzschule) handelt. Der Hörverstehenstest wurde auch mit Französischstudierenden des Masters an der Universität Osnabrück in den Jahren 2009 und 2010 durchgeführt. Ein Vergleich mit den Lehrern zeigt, dass Letztgenannte insgesamt besser abschneiden. So konnten die Studierenden im Durchschnitt nur 22,77 Items (69%) bzw. 23,21 (70%) lösen, d.h. also ca. 10% weniger als die Lehrer, wobei keiner der Studierenden 90% erreichte.

<sup>7</sup> Das von den Muttersprachlern erzielte Ergebnis wirft die Frage auf, ob das Hörverstehen auf höchstem Sprachniveau so stark von kognitiven Faktoren abhängig ist, dass auch diese Gruppe unter Umständen Fehlleistungen produziert. Eine umfangreichere Vergleichsstudie wäre nötig, um in diesem Bereich genauere Aussagen machen zu können.

### 3.5 Zusammenfassung

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Ergebnissen? Der in der Literatur zum Fremdsprachenlernen vorherrschende Konsens, dass sich die Hörverstehenskompetenz nicht automatisch beim Sprachlernen einstellt, lässt sich empirisch bestätigen. Will man das Hörverstehen nachhaltig ausbilden, so ist der Einsatz authentischer Hördokumente unerlässlich. Dass diese im Unterricht kaum verwendet werden, mag vielleicht am fehlenden Wissen der Lehrkräfte liegen, wo und wie diese Dokumente zu beziehen sind und wie man das Hörverstehen effektiv schult und testet. Dass es jedoch inzwischen vielfältige und breite Angebote an authentischen Hördokumenten und deren Einsatzmöglichkeiten gibt, zeigt nicht nur ein Blick auf die Internetseiten der französischen Radiosender, sondern auch in die praktischen Hinweise zur Verwendung solcher Dokumente im Französischunterricht (Bächle 2000; Bühler 2008; Frings & Willwer 2008; Kraus 2008; Philipp 2008). Doch allein die Verwendung authentischer Hördokumente wird noch nicht das Hörverstehen fördern, sondern es bedarf darüber hinaus einer systematischen Schulung von Hörverstehensstrategien (vgl. Bächle 2007: 14-23; Bahns 2006; Berne 2004; Rampillon 2003).

Diese Feststellungen gelten in gleichem Maße für die universitäre Ausbildung von angehenden Französischlehrern im Rahmen von Sprachpraxiskursen. So müssten in das Hochschulcurriculum entsprechende Sprachtests integriert werden, welche die einzelnen kommunikativen Fertigkeiten auf den vorgesehenen Niveaustufen valide testen. Aber eine Beschränkung auf diese Fertigkeiten würde zu kurz greifen, hat doch unsere Studie gezeigt, wie defizitär die Wortschatzkenntnisse von Französischlehrern und -lernern sind. Deshalb sollte ein verpflichtender Mindestwortschatz sowohl im schulischen Kerncurriculum Französisch als auch in den Lehrbüchern beziffert, beschrieben und verankert werden. Auch im Hochschulcurriculum sollte der verpflichtend zu lernende Wortschatzumfang benannt und im Rahmen von Bachelor- und Masterprüfungen valide getestet werden.

Die Verankerung und Konkretisierung von sprachlichen Mitteln und zu erreichenden kommunikativen Fertigkeiten in universitären Studien- und Prüfungsordnungen muss vor allem vor dem Hintergrund der geringen Kenntnisse und Fertigkeiten von Französischstudierenden (vgl. Pütz 2008: 371-372) als sinnvoll und notwendig erscheinen, geht es doch darum, dass eine "breite und praktische Kenntnis der Zielsprache" eine wesentliche "Grundlage für die Professionalität der Lehrenden" (Meißner, Königs, Leupold, Reinfried & Senger 2001: 217) ist. Defizitäre Kenntnisse der Studierenden führen dazu, dass sie als Lehrer sprachlich wenig flexibel sind und dadurch den Anforderungen an heutigen Französischunterricht nicht gerecht werden. Das führt wiederum zu einer defizitären

Ausbildung der Französischlerner oder gar zum Qualitäts- und Ansehensverlust des Faches.

#### 4. Ausblick

An die hier vorgestellte Pilotstudie soll sich eine Hauptstudie zu Sprachkompetenzen von Französischlernern und -lehrern anschließen, die neben den Wortschatzkenntnissen die fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören, Lesen und Schreiben) testen will<sup>8</sup>. Im Einzelnen soll folgenden Forschungsfragen nachgegangen werden: Über welches Kompetenzniveau verfügen Französischlerner am Ende der Sekundarstufe I und II in den genannten Fertigungsbereichen? Gibt es eine Korrelation zwischen den Kompetenzniveaus und inwiefern beeinflussen Wortschatzkenntnisse die kommunikativen Fertigkeiten (insbesondere die Korrelation zwischen Wortschatz und Hör-/Leseverstehen)? Über welches Kompetenzniveau verfügen Französischlehrer – auch im Vergleich zu Referendaren und Studierenden – und wie entwickeln sich die Sprachkompetenzen von Lehrkräften unter Berücksichtigung der Personenmerkmale im Laufe der Dienstzeit? Und schließlich: Wie wirkt sich bilingualer Unterricht auf die Französischkenntnisse von Lernern aus?

Wir wollen also eine Reihe von Fragen stellen, die unter Einbeziehung einer breiteren Zielgruppe – Gymnasien und Realschulen verschiedener Bundesländer – beantwortet werden sollen und deren Beantwortung zeigen soll, wie es um die tatsächliche Sprachkompetenz von deutschen Französischlernern und -lehrern – jenseits aller ideologischen Verlautbarungen und Fehlinterpretationen des GeR – bestellt ist.

Eingang des revidierten Manuskripts 24.01.2011

#### Literaturverzeichnis

- Abel, Fritz (1992), Sprachprüfungen im Fremdsprachenunterricht. In: Anschütz, Susanne R. (Hrsg.) (1992), *Texte, Sätze, Wörter und Moneme*. Heidelberg: Heidelberger Orientverlag, 1-15.
- Abel, Fritz (2002), Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen, – nicht mehr. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2002), *Der Gemeinsame europäische Refe-*

---

8 Aus erhebungstechnischen Gründen beschränken wir uns in der Hauptstudie auf schriftbasierte Verfahren und verzichten auf die Ermittlung der Sprechkompetenz.

- renzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 9-21.
- ALTE (Association of Language Testers in Europe) (2005), *ALTE-Handreichungen für Testatoren* [Online: [http://www.testdaf.de/aktuelle/pdf/ALTE\\_Deutsche\\_HR\\_Modul2.pdf](http://www.testdaf.de/aktuelle/pdf/ALTE_Deutsche_HR_Modul2.pdf) und <http://www.alte.org/downloads/index.php?docid=135>. 03.02.2011].
- Altenberg, Bengt (1998), On the phraseology of spoken English: the evidence of recurrent word combinations. In: Cowie, Anthony P. (Hrsg.) (1998), *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford: Oxford University Press, 101-122.
- Bächle, Hans (2000), Hörverstehen mit faits divers. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 48, 14-16.
- Bächle, Hans (2007), Ecoutez! Standardorientierte Schulung und Überprüfung des Hörverstehens. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 88, 14-23.
- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bahns, Jens (2006), Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht. Nicht nur überprüfen, sondern schulen und fördern. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.) (2006), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Lang, 261-268.
- Berne, Jane E. (2004), Listening Comprehension Strategies: A Review of Literature. *Foreign Language Annals* 37: 4, 521-533.
- Bolton, Sibylle (1996), *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe*. München: Langenscheidt.
- Bonk, William J. (2000), Second language lexical knowledge and listening comprehension. *The International Journal of Listening* 14, 14-31.
- Brown, James D. & Hudson, Thom (2002), *Criterion-referenced Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buck, Gary (2001), *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bühler, Peter (2008), Podcasting im Hörverstehensunterricht. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 5: 1, 25-30.
- Bürgel, Christoph (2006), *Verallgemeinerungen in Sprache und Texten. Generalisierung, Globalisierung, Konzeptualisierung im Französischen*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Bürgel, Christoph (2008a), Textzugriffe und Textverstehen in didaktischer Perspektive – Aspekte einer Dechiffrierungsmethode. In: Schumann, Adelheid & Steinbrügge, Lieselotte (Hrsg.) (2008), *Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik in der Romanistik*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 167-183.
- Bürgel, Christoph (2008b), Konstruktion und Rekonstruktion von Emotionen und Dispositionen in Erzähltexten. In: Eggs, Ekkehard & Sanders, Hans (Hrsg.) (2008), *Text- und Sinnstrukturen in Erzählungen. Von Boccaccio bis Echenoz*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 81-104.
- Burwitz-Melzer, Eva & Quetz, Jürgen (2006), Trügerische Sicherheit: Referenzniveaus als Passepartout für den Fremdsprachenunterricht? In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer*. Tübingen: Narr, 355-372.
- Carver, Ronald P. (1994), Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behaviour* 26: 4, 413-437.
- Caspari, Daniela (2009), Kompetenzorientierter Französischunterricht: Zentrale Prinzipien und ihre Konsequenzen für die Planung von Unterricht. *französisch heute* 40: 2, 73-78.
- Cheng, Hsiao-fang (2004), A Comparison of Multiple-Choice and Open-Ended Response Formats for the Assessment of Listening Proficiency in English. *Foreign Language Annals* 37: 4, 544-555.



- Eggs, Ekkehard (1994), *Grammaire du discours argumentatif*, Paris: Kimé.
- Eggs, Ekkehard (2000), Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsg.) (2000), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: Walter de Gruyter, 397-414.
- Eggs, Ekkehard (2009), Inférences (non-)argumentatives et rhétorico-stylistiques dans *Madame Bovary*. In: Atayan, Vahram & Pirazzini, Daniela (Hrsg.) (2009), *Argumentation: théorie – langue – discours*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 285-301.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Feilke, Helmuth (1996), *Sprache als soziale Gestalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feyten, Carine M. (1991), The power of listening ability: an overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal* 75, 173-180.
- Flowerdew, John & Miller, Lindsay (2005), *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frings, Michael & Willwer, Jochen (2008), Förderung der Hörverstehenskompetenz mit 'Radio France Internationale'. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 5: 1, 45-49.
- Grotjahn, Rüdiger (2005), Testen und Bewerten des Hörverstehens. In: Ó Dúill, Micheál; Zahn, Rosemary & Höppner, Kristina D.C. (Hrsg.) (2005), *Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss*. Bochum: AKS-Verlag, 115-144.
- Hausmann, Franz J. (2002), Nur nützliche Wörter lernen! Durchsichtigkeit des Wortschatzes und Optimierung der Wortschatzarbeit. *französisch heute* 33, 256-269.
- Hausmann, Franz J. (2005), *Der undurchsichtige Wortschatz des Französischen. Lernwortlisten für Schule und Studium*. Aachen: Shaker.
- Hu, Marcella & Nation, I. S. Paul (2000), Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 23: 1, 403-430.
- Kraus, Alexander (2008), Podcast: c'est un loyer correct! Mit www.arteradio.com Kompetenzen integrativ schulen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 95, 20-23.
- Lübke, Diethard (1984), Der potentielle Wortschatz im Französischen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4, 372-379.
- McElholm, Dermot (2002), *Text and Argumentation in English for Science and Technology*. Frankfurt am Main: Lang.
- Meißner, Franz-Josef (2006), Linguistische und didaktische Überlegungen zur Entwicklung von Kompetenzaufgaben im Lernbereich Mündlichkeit (Schwerpunkt Hörverstehen). *französisch heute* 3, 240-282.
- Meißner, Franz-Josef; Königs, Frank G.; Leupold, Eynar; Reinfried, Marcus & Senger, Ulrike (2001). Zur Ausbildung von Lehrenden moderner Fremdsprachen. *französisch heute* 32, 212-227.
- Milton, James & Hopkins, Nicola (2006), Comparing phonological and orthographic vocabulary size: Do vocabulary tests underestimate the knowledge of some learners? *Canadian Modern Language Review* 63: 1, 127-147.
- Nation, I. S. Paul (1990), *Teaching and learning vocabulary*. Pacific Grove: Heinle & Heinle.
- Nation, I. S. Paul (2006), How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review* 63: 1, 59-82.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2009), *Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 6-10, Französisch*, Hannover.
- Paschke, Peter (2001), Zum Problem der Authentizität in L2-Hörverstehenstests. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 30, 150-166.
- Peirce, Charles S. (1965), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Vol. I-II*, hrsg. von Hartshorne, Charles & Weiss, Paul, Cambridge: Harvard University Press.
- Perkins, Kyle & Linnville, Steven E. (1987), A construct definition of a standardized ESL vocabulary test. *Language Testing* 4: 2, 125-141.

- Philipp, Elke (2008), Ecoutez en direct! Radiosendungen aus dem Internet bearbeiten. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 95, 16-19.
- Pütz, Wolfgang (2008), Vom Bildungs- zum Ausbildungskonzept: Die Vorbereitung auf das Lehren von Französisch zwischen Humboldt und Bologna. *französisch heute*, 366-373.
- Rampillon, Ute (2003), Lerntechniken und Lernstrategien beim Hörverstehen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 64/65, 52-64.
- Rausch, Alain; Kober-Kleinert, Corinne & Mineni, Elettra (2005), *DELFL Junior Scolaire B1 – 200 activités*. Paris: CLE international.
- Read, John (2000), *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, Michael (1994), *Introducing Listening*. London: Penguin.
- Roux, Pierre-Yves (1997), La compréhension orale en langue étrangère et son évaluation. In: Gardenghi, Monica & O'Connell, Mary (Hrsg.) (1997), *Prüfen, Testen, Bewerten im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 95-107.
- Schmitt, Norbert (2008), Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research* 12: 3, 329-363.
- Segermann, Krista (2003), Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. überarb. u. erw. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke, 295-299.
- Siepmann, Dirk (2004), Kollokationen und Fremdsprachenlernen: Imitation und Kreation, Figur und Hintergrund. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, 107-113.
- Siepmann, Dirk & Holterhof, Barbara (2007), Ein neuer Wortschatztest für deutsche Französischler. *französisch heute* 3, 239-257.
- Solmecke, Gert (2000), Faktoren der Schwierigkeit von Hörtests. In: Bolton, Sibylle (Hrsg.) (2000), *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. Köln: VUB Gilde, 57-76.
- Tesch, Bernd; Leupold, Eynar & Köller, Olaf (Hrsg.) (2008), *Bildungsstandards Französisch: konkret – Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen-Scriptor-Verlag.
- Weir, Cyril J. (2005), *Language Testing and Validation. An Evidence-based Approach*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wernsing, Armin V. (2009), *Wie gebildet muss ein angehender Französischlehrer sein?* Vortrag beim 31. Romanistentag, 28. September 2009, Universität Bonn.
- Wesche, Marjorie B. & Paribakht, Tahereh Sima (1996), Assessing second language vocabulary knowledge: depth vs. breadth. *Canadian Modern Language Review* 53, 13-39.