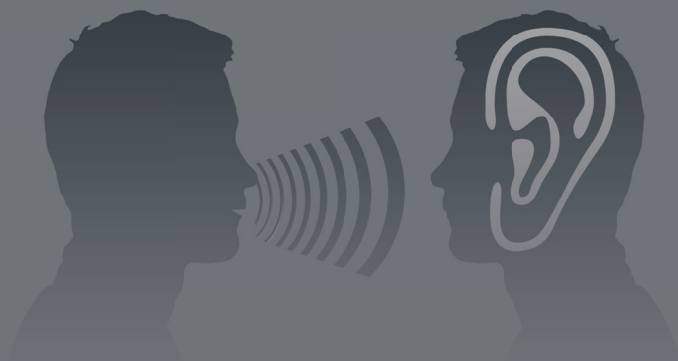


Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien

Impulse für eine alternative fremd- und zweitsprachliche
Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung

Gunther Dietz (Hg.)



University
of Bamberg
Press

40 Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kultur-
wissenschaften der Otto-Friedrich-Universität
Bamberg

Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kultur-
wissenschaften der Otto-Friedrich-Universität
Bamberg

Band 40

Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien

Impulse für eine alternative fremd- und zweitsprachliche
Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung

Gunther Dietz (Hg.)

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Herstellung und Druck: docupoint Magdeburg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press
Umschlagbild: Pixabay Free Licence

© University of Bamberg Press, Bamberg 2022
<https://www.uni-bamberg.de/ubp>

ISSN: 1866-7627 (Print) eISSN: 2750-848X (Online)
ISBN: 978-3-86309-858-2 (Print) eISBN: 978-3-86309-859-9 (Online)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-516746
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-51674>

Inhaltsverzeichnis

Gunther Dietz

Mikrohören und authentische Hörmaterialien – Zur Einführung in den Tagungsband7

Anika Kruse

Authentische gehörte Sprache im DaZ-/DaF-Unterricht – Korpora gesprochener Sprache als Basis für die Erstellung von Mikro-Hörübungen 33

Miriam Morf

Zur Entwicklung einer rezeptiven prosodischen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch auf dem Sprachniveau A165

Iris Gruber-La Sala

Mikro-Hörübungen in der Praxis – Materialien für den Präsenzunterricht und Online-Lerneinheiten der Virtuellen Hochschule Bayern95

Monika Riedel

Erklärvideos als authentische Hör-(seh-)Materialien..... 129

Susanne Horstmann

Gezieltes Hörverstehen mit authentischen und didaktisch-authentischen Audio- und Videomaterialien fördern..... 147

Mikrohören und authentische Hörmaterialien – Zur Einführung in den Tagungsband

Gunther Dietz

In der fremdsprachlichen Hörverstehensdidaktik wird seit geraumer Zeit eine Fokusverschiebung diskutiert – von den traditionellen „Fragen zum Text“ hin zu Aufgaben/Übungen, die stärker Prozesse des Dekodierens in den Blick nehmen. Damit tritt auch verstärkt die Forderung nach Nutzung authentischer Hörmaterialien in den Vordergrund. Die Tagung „Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien. Impulse für eine alternative fremd- und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung“ hatte sich als Ziel gesetzt, relevante Fragestellungen hierzu aufgreifen und Impulse für eine Neuausrichtung im Bereich der DaF-/DaZ-Hörverstehensdidaktik zu geben. Dieser Einführungsartikel skizziert den theoretischen Rahmen und stellt die Beiträge vor.

Schlagwörter: *DaZ-/DaF-Hörverstehensdidaktik; Dekodiertraining; authentisches Hörmaterial; Mikro-Hörübungen*

In L2 listening comprehension didactics, a shift in focus has been discussed for some time – from the traditional “questions about the text” to tasks/exercises that focus more on decoding processes. With this, the demand for the use of authentic listening materials also increasingly comes to the fore. The conference “Micro listening exercises and authentic listening materials. Impulses for an alternative foreign and second language listening didactics and its research” had the aim to take up relevant questions and to give impulses for a new orientation in the field of GFL/GSL listening didactics. This introductory article outlines the theoretical framework and presents contributions to the conference.

Keywords: *GFL/GSL listening comprehension teaching; decoding; authentic listening material; micro-listening*

1 Einleitung

Unter Schlagwörtern wie *Micro Listening* (Field 2008, 2019) und *Bottom-up Skills* wird in der fremdsprachlichen Hör-(Seh-)Verstehensdidaktik seit geraumer Zeit eine Fokusverschiebung diskutiert – von den traditionellen (inhaltlich orientierten) „Fragen zum Text“ hin zu Aufgaben/Übungen, die stärker auf die Arbeit an der lautlichen Substanz des Gehörten abzie-

len (Dietz 2017, Dietz 2021a). Damit tritt auch verstärkt die Forderung nach der Nutzung authentischer Hörmaterialien in den Vordergrund.

Während für den Bereich des Englischen als Fremdsprache mittlerweile eine Reihe von Lehrmaterialien vorliegen (s.u. 2.2.2), die Mikro-Hörübungen und authentische Materialien verbinden (Thorn 2013, Hancock/McDonald 2014, Cauldwell 2018), steckt die konzeptionelle Diskussion, die Lehrmaterialentwicklung und insbesondere auch die empirische Didaktik im Bereich DaF/DaZ (und anderen Fremdsprachendidaktiken) noch in den Anfängen.

Die Tagung „Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien. Impulse für eine alternative fremd- und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung“, die am 26. Februar 2021 in virtueller Form an der Universität Bamberg stattfand, hatte sich als Ziel gesetzt, relevante Fragestellungen hierzu aufzugreifen und Impulse für eine Neuausrichtung im Bereich der fremdsprachlichen Hörverstehensdidaktik zu geben.¹

Erwünscht waren Beiträge aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache oder anderen Fremdsprachendidaktiken zu folgenden Fragen/Aspekten:

- Welche Ressourcen (z.B. Korpora gesprochener Sprache) an authentischen Hörmaterialien stehen zur Verfügung? Wie können diese von Lehrenden und Lehrwerksautor*innen genutzt bzw. für Lehrende aufbereitet werden?
- Wie sollte ein Hörverstehens-Training jenseits von Fragen zum Text gestaltet werden, damit Lerner*innen auf authentischen auditiven Input vorbereitet werden?
- Wie können eher formfokussierte Mikro-Hörübungen sinnvoll in ein insgesamt kommunikativ ausgerichtetes Curriculum eingebettet werden?

¹ An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich beim Bamberger Team, bestehend aus Christine Renker, Corina Leppich und Anna Tonkykh, für die Unterstützung bei der Tagungsorganisation bedanken. Gefördert wurde die Tagung dankenswerterweise durch die Ständige Kommission für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs der Universität Bamberg (FNK-Projekt 04012109).

- (Wie) kann eine mit authentischem Material arbeitende Hörverstehensdidaktik von der Gesprochene-Sprache-Forschung und -Didaktik profitieren – und umgekehrt?
- Wie verändert die Arbeit mit Mikro-Hörübungen die traditionelle Hörverstehensdidaktik?
- Wie kann die Wirksamkeit eines Hörverstehens-Trainings mit authentischen Texten empirisch überprüft werden?
- Welche Erfahrungen bzw. Rückmeldungen (von Lehrenden und Lernenden) zur Arbeit mit authentischen Hörmaterialien liegen vor?

Bevor die Beiträge zum vorliegenden Tagungsband skizziert werden (Abschn. 4), sollen im Folgenden die Schlüsselkonzepte – „Mikrohören“ (Abschn. 2) und „authentische Materialien“ (Abschn. 3) – diskutiert werden.

2 Zum Konzept des Mikrohörens

Im folgenden Abschnitt sollen zwei Lesarten von „Mikrohören“ vorgestellt werden, je nachdem, ob das Konzept auf Teilfertigkeiten des Hörens bzw. Ebenen der mentalen Verarbeitung (2.1) oder auf Aktivitäten im Rahmen der Hörverstehensdidaktik bezieht (2.2).

2.1 *Micro skills* – Teilfertigkeiten des Hörens

Das Konzept des Mikrohörens wird in der Literatur zur Hörverstehensdidaktik seit Anfang der 1980er Jahre thematisiert. So hat Richards (1983: 228-229) eine frühe Taxonomie von 33 *micro-skills* vorgeschlagen, die für das Hören in Gesprächssituationen („conversational listening“) notwendig seien (228). Die Spanne reicht dabei von der Fähigkeit zur Lautdiskriminierung in der Zielsprache (Nr. 2) über die Fähigkeit, die Bedeutung von Wörtern aus dem Kontext zu erraten (Nr. 12), bis hin zur Fähigkeit, Konsequenzen von im Text erwähnten Ereignissen vorherzusagen (Nr. 23). In diesem weiten Verständnis kann „micro-skill“ synonym zu „sub-skill“ verwendet werden – so etwa bei Rost (2002: 120). Der Verdienst dieser und weiterer Taxonomien (vgl. Field 2008: 100) liegt vor allem darin, die komplexe und der Beobachtung weitgehend unzugängliche Fertigkeit des Hörens in ihre Teilkomponenten zu untergliedern und diese dadurch überhaupt erst als (potentielle) Gegenstände der Vermittlung in den Blick zu nehmen (Brown 2007: 255; Field 2008: 100-102; Wilson 2018b: 1454).

Breaking down the skill into smaller components means listening becomes teachable rather than merely testable. (Wilson 2018b: 1454)

In diesen frühen Taxonomien wird noch nicht systematisch differenziert zwischen Teilfertigkeiten, die sich vorwiegend auf das Dekodieren des lautlichen Inputs (*bottom-up skills*) beziehen, und solchen, die stärker das Heranziehen von „Weltwissen“ (*top-down skills*) umfassen. Eine solche Aufteilung nimmt beispielsweise Wilson (2018b) vor, der zwischen *micro listening skills*², bei denen der Fokus auf „bottom-up features“ liegt (ebd.), und *macro listening skills*³, bei denen die Hörer*innen vorhandene Wissensbestände abrufen, um zu einem Verständnis des Gehörten zu gelangen (1436). In diesem Sinne verläuft die Mikro-Makro-Unterscheidung im Wesentlichen entlang der seit Langem in der psycholinguistischen Modellbildung verwendeten Dichotomie zwischen datengeleiteter und wissensgeleiteter Verarbeitung.

² *Micro listening skills* nach Wilson (2018b: 1453-1454) sind: “1. Discriminate among the distinctive sounds of English. 2. Recognize the stress patterns of words. 3. Recognize the rhythmic structure of English. 4. Recognize the role of stress, intonation, and pitch in a speaker's intended message. 5. Identify stressed and unstressed forms of words. 6. Recognize reduced forms of words. 7. Identify where word boundaries occur. 8. Recognize typical word order patterns in English. 9. Deduce the meaning of unknown words. 10. Recognize performance variables including pauses, errors, false starts, and self-corrections. 11. Recognize grammatical word classes (verbs, nouns, etc.). 12. Recognize syntactic patterns (e.g., verb tense, noun-verb agreement). 13. Recognize ellipsis in grammatical units and sentences.”

Jedoch finden sich in dieser Liste auch Teilfertigkeiten – wie Nr. 9 (Ableitung der Bedeutung von unbekannten Wörtern) oder Nr. 11 (Erkennen von Wortarten) – die sinnvollerweise zu den *macro listening skills* gerechnet werden sollten

³ *Macro listening skills* nach Wilson (2018a: 1436-1437) sind: “1. Recognize cohesive devices in speech. 2. Recognize the communicative functions of utterances. 3. Recognize where a proposition begins and ends, signaling a topic shift. 4. Use real-world knowledge to infer ideas and purposes of speech. 5. Infer links between events, for example, cause and effect, generalization and example. 6. Distinguish between main ideas and subsidiary ideas. 7. Distinguish between literal and implied meanings. 8. Predict outcomes from events described. 9. Use nonverbal clues, for example, body language, facial expression, to aid comprehension. 10. Use paralinguistic features, for example, pitch, volume, fillers like *um* and *er* to aid comprehension. 11. Guess the meaning of unknown words based on contextual clues. 12. Process speech which occurs at different rates. 13. Recognize nonstandard accents and make adjustments in order to comprehend. 14. Make a ‘mental model’ of the discourse structure being used by a speaker.”

Unter datengeleiteter Verarbeitung – oder metaphorisch *Bottom-Up*-Verarbeitung – wird die Wahrnehmung der akustischen Signale des Lautstroms und deren Umwandlung in sprachliche Information (Field 2008: 127) verstanden. Dazu gehören unter anderem die Wahrnehmung und Deutung akustischer Information als phonemische Kategorien einer Einzelsprache, die Segmentierung des Lautstroms in Wörter, die Zuordnung von Lautsequenzen zu Einheiten im mentalen Lexikon, die Interpretation prosodischer Information (Akzent, Intonationskonturen, rhythmische Muster, Pausen), die Integration von Wörtern in größere Einheiten wie Chunks, Intonationsgruppen, Äußerungen (Field 2008: 132; Flowerdew/Miller 2005: 24; Rost 2016: 19-20; Vandergrift/Goh 2011: 18). Datengeleitete Prozesse werden auch als „Dekodierprozesse“ bezeichnet (Field 2003 und 2008).

Bei der wissensgeleiteten oder *Top-Down*-Verarbeitung greifen Hörer*innen auf in ihrem Gedächtnis abgespeicherte Wissensbestände zurück und beziehen diese auf das von ihnen Dekodierte (Field 2008: 116; Grotjahn 2012: 75; Rost 2016: 49-50; Vandergrift/Goh 2011: 18). Hörer*innen nutzen also ihr (Vor-)Wissen über

- den Kontext der gerade gehörten Lautsequenz (Kontextwissen)
- die Situation, in der die Äußerung erfolgt (Situationswissen),
- das Diskursmuster, dem der Hörtext/die Äußerung zuzuordnen ist (Textsorten-/Diskursartenwissen),
- das im Fokus stehende Thema (thematisches Wissen),
- kulturelle Zusammenhänge (Kulturwissen),
- typische Handlungsabläufe (pragmatisches Wissen, Script-Wissen),
- sprachliche Regularitäten und Muster (Sprachwissen).

Zur *Top-Down*-Verarbeitung werden darüber hinaus nicht nur die eben genannten Typen deklarativen Wissens gerechnet, sondern auch verschiedene Formen prozeduralen bzw. strategischen Wissens, durch die Hörer*innen die Verarbeitung des Gehörten steuern (Rost 2002: 110). Hierzu zählen zum einen verschiedene Strategien⁴, zum anderen unter-

⁴ Der Strategie-Begriff dürfte einer der schillerndsten in der psycholinguistisch ausgerichteten Spracherwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik sein (Field 2008: 293; Rossa 2012: 40ff.). Eine „klassische“ Definition im Rahmen der Spracherwerbsforschung haben schon früh Færch/Kasper (1980) vorgestellt, der zufolge Strategien als „potentially con-

schiedliche Arten von Inferenzen⁵. Das Zusammenspiel von daten- und wissensgeleiteten Prozessen beim Hörverstehen wird als parallel verlaufend betrachtet, die genaueren Details dieses Zusammenspiels sind seit Langem Gegenstand der psycholinguistischen Forschung.

2.2 Mikrohör-Aktivitäten

Während die eben skizzierte Mikro-/Makro-Dichotomie sich auf mentale Prozessebenen bezieht, wird der Begriff des Mikrohörens auch in einem didaktischen Kontext verwendet und auf Hör-Aktivitäten bezogen.

2.2.1 Fields Konzept der *micro listening tasks* (2008)

Mit „Listening in the Language Classroom“ (2008) hat der englische Psycholinguist und Hörverstehensdidaktiker John Field erstmals einen umfassenden Entwurf vorgelegt, in dem *micro-listening tasks* eine zentrale Rolle für die Förderung der fremdsprachlichen Hörverstehenskompetenz – hier für Englisch als Zielsprache – zukommt.

Um die Relevanz von Mikrohör-Aktivitäten bei Field verständlich zu machen, sollen die wichtigsten Linien seiner Argumentation nachgezeichnet werden. Field setzt sich zunächst kritisch mit dem sogenannten „comprehension approach“ der traditionellen Hörverstehensdidaktik auseinander.⁶ Im Einzelnen bemängelt er, dass (a) das traditionelle Hörtraining weitgehend aus dem Überprüfen des Textverständnisses – als „Produkt“ des Verstehensvorgangs – mittels der notorischen „Fragen zum Text“ be-

scious plans for solving what presents itself as a problem in reaching a particular goal“ (a.a.O. 60) gelten. Strategien sind demnach mit Bewusstheit eingesetzte Prozesse von Sprachverwender*innen zur Bewältigung eines Verstehensproblems. In diesem Sinne werden Strategien auch als „kompensatorisch“ verstanden (Field 2008; Rost 2016: 62), d.h. als Verfahren, die zum Zuge kommen, wenn das Verständnis, insbesondere das Dekodieren gefährdet ist. Ein wesentlich weiter gefasster Strategiebegriff liegt mit der bekannten Typologie von O'Malley/Chamot (1990) vor, die zwischen metakognitiven, kognitiven und sozio-affektiven Strategien unterscheiden und dabei nicht nur kompensatorische Strategien erfassen, sondern auch generelle Lernstrategien (Field 2008: 294, Rost 2002: 111).

⁵ Inferenzen sind „linking operations on a mental model that a listener has produced while listening“ (Rost 2016: 56). Sie sind entweder rückwärtsgerichtet, d.h. sie setzen „bereits präsentierte Inhalte miteinander in Beziehung“ (Rossa 2012: 30), oder treten in Form von vorwärtsgerichteten Hypothesen über den weiteren Textverlauf des Textes auf (ebd.). Typen von Inferenzen werden auch in Rost (2016: 57) vorgestellt.

⁶ Etwas ausführlichere Darstellungen in Dietz 2021a: 69-71 und Dietz 2021b: 99-100.

steht (2008: 30-31 und 2019: 284), dass (b) Verstehensproblemen der Lerner*innen vor allem durch Propagieren von wissensgeleiteten Strategien (Aktivierung von Vorwissen, Hypothesen ausbilden, Kontextraten) begegnet wird, während die Arbeit an der lautlichen Substanz des Hörtextes und damit auch die Ebene des Dekodierens weitgehend didaktisch ausgeblendet wird, dass (c) ein Lernzuwachs alleine dadurch erwartet wird, dass die Hörer-Lerner*innen mit immer mehr und immer schwierigeren Hörtexten konfrontiert werden, was Field zufolge „einem Hindernislauf, bei dem der Veranstalter die Hindernisse immer höher legt, ohne den Läufern zu zeigen, wie sie hinüberkommen sollen“ (29, Übs. G.D.) gleicht, und schließlich dass (d) der Verstehensansatz sich durch eine starke Lehrerzentriertheit auszeichnet (Field 2008: 40; vgl. Dietz 2021a: 71).

Vor dem Hintergrund dieser – hier zugegebenermaßen knapp wiedergegebenen – Kritik am Verstehensansatz plädiert Field nun – unter expliziter Bezugnahme auf das *subskill*-Konzept (2008: 98-108) – dafür, Hörverstehen mittels sogenannter „micro-listening tasks“⁷ (88) zu trainieren.

[...] the exercises should be small-scale; they might take only five to ten minutes. Typically, an exercise would be based upon a group of sentences illustrating a single aspect of second language listening that is likely to cause learners problems. (Field 2008: 96)

„Micro“ bezieht sich also auf die beschränkte zeitliche Dauer (5 – 10 Minuten) der Aktivität, den begrenzten Umfang des verwendeten Hörmaterials, in dem das zu übende Phänomen dennoch wiederholt vorkommen sollte, und die Fokussierung auf eine bestimmte Komponente des Hörprozesses.

Dass Hörverstehenstraining auf die Verwendung von längeren Hörtexten („extensive listening“) nicht verzichten kann, betont Field immer wieder (14f., 97, 328). Mikro-Hörübungen können jedoch Schwierigkeiten und Frustrationen vermeiden, die mit längeren Hörtexten verbunden sind,

⁷ Etwas problematisch erscheint der von Field verwendete Ausdruck „task“, da es sich offensichtlich weitgehend um „exercises“ handelt, d.h. um Übungen, die zwar im Idealfall Aufgaben – im Sinne des aufgabenorientierten Sprachenlernens (vgl. Funk et al 2014: 14) – vorbereiten, aber in der Regel selbst keine Aufgaben darstellen. Aus diesem Grund verwende ich den Ausdruck „Mikro-Hörübungen“.

wenn Hörer-Lerner*innen durch die Konfrontation mit allen Merkmalen gesprochener Sprache überfordert sind (96).

Die von Field vorgeschlagene Kategorisierung von Mikro-Hörübungen orientiert sich weitgehend an den Teilkomponenten des Dekodierens, die er in sechs Bereiche untergliedert (Abb. 1): von der Phonem-, der Silben- und Wortebene über die syntaktische Ebene („Parsing“) hin zur Ebene der Intonation und der Gewöhnung („Normalisation“) an Sprechervariation (Field 2008: 336f., Kap. 10 und 11).

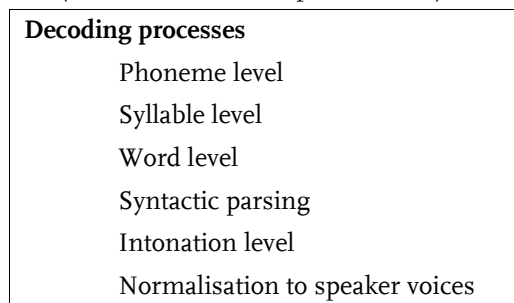


Abb. 1 Prozesse auf der Ebene des Dekodierens (nur jeweils die oberste Ebene) (Field 2008: 336-337)

Jede dieser sechs Ebenen gliedert er noch weiter in Teilprozesse, so etwa die Phonem-Ebene in

- Phonemerkennung in unterschiedlichen Kontexten (“Phoneme recognition in a range of contexts”)
- Konsonanten-Diskriminierung („Discriminating consonants“)
- Vokal-Diskriminierung („Discriminating vowels“)
- Wahrnehmen von Konsonantencluster (“Recognising consonant clusters”)
- Umsetzen von Laut in (orthographische) Schrift („Extrapolating spellings from sounds“)

und skizziert zu diesen jeweils zahlreiche Mikro-Hörübungen, die als eine Art „Blaupause“ für konkrete Übungen fungieren. Um dies an einem Beispiel (Abb. 2) zu verdeutlichen: Die Überschrift „Exercises using syllable cues“ kennzeichnet die anvisierte Verarbeitungsebene („Silbenebene“) und dazu werden Übungen skizziert, die mit einem Stichwort (z.B. „Strong syllables as access cues“) benannt sowie mit einem konkre-

ten Instruktionstext und oft auch mit Beispiel-Hörmaterial vorgestellt werden.

Exercises using syllable cues

- *Faint speech.* ‘You will hear some sentences in L1 played very quietly. You may not be able to hear all of the words. Try to write down the stressed syllables. Then try to guess which words they come from.’
- *Strong syllables as access cues.* ‘Sometimes a stressed syllable is the only part of a word that you hear clearly. Listen to these stressed syllables. Can you guess what the whole word is?’

[initial syllable] /twen/ (twenty) /mɔ:n/ (morning) /brek/ (breakfast) /nʌm/ (number) /nʌθ/ (nothing) /nʌð/ (another) /dɪf/ (different/difficult) /dɪs/ (distant/distance) /prɒb/ (problem/probably) /prɒp/ (proper/property) /weð/ (whether/weather) [...]

[internal or final syllable] /mem/ (remember) /hæps/ (perhaps) /pəʊz/ (suppose) /saɪd/ (beside/decide) /pɔ:t/ (important) /meɪf/ (information) /næʃ/ (international) /twi:n/ (between) [...]

Abb. 2 Beispiel für zwei Mikro-Hörübungen zur Wahrnehmung von Signalen auf der Silbenebene (Field 2008: 176, gekürzt G.D.)

Die Zusammenstellung von etwa 70 *micro listening tasks* für das Dekodieren und insbesondere die Zuordnung dieser Übungen zu einzelnen Prozessebenen dürfte eine der wichtigsten Leistungen des Buches sein und stellen ein didaktisches Reservoir dar, das es auch für die DaZ-/DaF-Didaktik fruchtbar zu machen gilt.

2.2.2 Materialien zum Mikrohören in der anglophonen Hörverstehensdidaktik

In der anglophonen Hörverstehensdidaktik wurde das Konzept des Mikrohörens – bezogen auf das Training von Dekodierprozessen – von zahlreichen Didaktiker*innen und Lehrwerkautor*innen aufgegriffen und hat Eingang in diverse Lehrmaterialien gefunden, von denen einige im Folgenden knapp skizziert werden sollen.

So hat **Cauldwell** mit „Phonology for Listening“ (2013) und „A Syllabus for Listening – Decoding“ (2018) zwei Monographien vorgelegt, in denen

er dezidiert für ein Hörverstehenstraining argumentiert, das die Lernenden mit kurzen Hörpassagen konfrontiert, in denen typische Phänomene spontan gesprochener Sprache vorkommen.

The length of the extract of the recording that forms the basis of decoding work needs to be very much shorter [als üblicherweise im Fremdsprachenunterricht verwendete Hörtexte; G.D.] – seconds rather than minutes long. This is because decoding an extract of even a few seconds duration requires intense concentration. Therefore any decoding task needs to be short, sharp and achievable, so that learners can get a sense of satisfaction on successfully completing the task. (Cauldwell 2018: 167)

Instruktiv daran ist, dass er ein Programm für das Englische als Zielsprache vorlegt, in dem konsequent die *Hörerperspektive* auf sowohl suprasegmentale, insbesondere rhythmische, als auch auf segmentale Phänomene eingenommen wird und diese Phänomenbereiche auch hinreichend ausdifferenziert und somit der Vermittlungspraxis zugänglich gemacht werden (Cauldwell 2013: 77-144 und 2018: 83-137).

Thorn hat mit „Real Lives – Real Listening“ eine dreiteilige EFL-Lehrwerkreihe für das Anfänger-, Mittelstufen- und Fortgeschrittenenniveau (Thorn 2013a-c) entwickelt, in der jede Lerneinheit aus Mikrohör-Übungen zu je einem spontansprachlichen, vorwiegend von der Autorin selbst durchgeführten Interview besteht. Um ihr Ziel eines wahrnehmenden Hörens („*listening für perception*“) zu erreichen (Thorn 2008), greift sie insbesondere auf Lückentexte und Diktat-Varianten zurück, bei denen der Aufmerksamkeitsfokus der Hörer-Lerner auf perzeptiv schwierige Problemstellen im Hörtext gelenkt wird, also auf Stellen, an denen die Wortgrenzen unklar sind, an denen Assimilationen, Verschleifungen, Tilgungen, Reduktionen vorkommen (Thorn 2008: 10).

Hancock/McDonald (2014) haben ein „Authentic Listening Resource Pack“ mit vorgefundenen und selbst erstellten Audio- und Videomaterialien zu unterschiedlichen Diskursarten für EFL-Lernende auf dem B-Niveau vorgelegt. Insbesondere in den neun Einheiten „Pronunciation for Listeners“ finden sich zahlreiche Mikro-Hörübungen zur Wahrnehmung von Phänomenen gesprochener Sprache wie Assimilationen, Akzente,

schwache Formen, Silbencluster u.a. Zur Begründung für dieses Trainingsformat betonen die Autor*innen:

Listening to small fragments of speech taken out of context helps the listener to notice more objectively how things sound [...] (4).

Die angeführten Beispiele⁸ zeigen, dass und wie Mikro-Hörübungen in der EFL-Didaktik als sinnvolle und das traditionelle Hörverstehenstraining ergänzende Formate genutzt werden.

2.2.3 Mikrohören im DaF-/DaZ-Kontext

Auch wenn die anglophone Hörverstehensdidaktik mit Blick auf die konzeptionelle Diskussion und die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien vergleichsweise fortgeschritten ist, so existiert Mikrohören – wenn nicht als Terminusus, so doch als Phänomen – auch in der DaF-Hörverstehensdidaktik.

Ein wesentlicher Bereich des auditiven Dekodierens, die Wahrnehmung von L2-Lauten und prosodischen Mustern, ist üblicherweise nicht beim Hörverstehenstraining, sondern in der Ausspracheschulung angesiedelt (z.B. Hirschfeld/Reinke 2018: 21-23; Rausch/Rausch 1993: 88-92; Schiemann/Bölck 2003: 8). Hirschfeld/Reinke (2018: 163) unterscheiden vier Arten des Hörens, wobei vor allem das *phonologische Hören* und das *phonetische Hören* in Form von Diskriminations- und Identifikationsübungen (165-169) Eingang in zahlreiche Materialien zur DaF-Ausspracheschulung gefunden hat. Diese Übungen können durchaus als Mikro-Hörübungen im Sinne von Field (s.o. 2.2.1) betrachtet werden. Bei allen guten Gründen, die für die Verknüpfung von perzeptiven und produktiven Fertigkeiten im Rahmen der Ausspracheschulung sprechen, so könnte dieser elementare Teilbereich der auditiven Wahrnehmung aufgewertet werden, indem er in der *Hörverstehensschulung* verortet würde.

Schon früh hat Desselmann (1983) sein Konzept der sog. „Komponentenübungen“ vorgestellt, das dem oben skizzierten *subskill*-Ansatz (s. 2.1) verpflichtet ist, bei dem „die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Teilhandlungen der Hörprozesses sowie wichtige Teilfähigkeiten [...]“

⁸ Weitere Vorschläge für *Bottom-Up*- bzw. *Micro-Listening*-Aktivitäten bieten Siegel (2018: 1532-1533) und Wilson (2018b: 1454-1456).

konzentrieren“ (347) sollen. In seiner Übungstypologie unterscheidet er fünf Untertypen (Abb. 3).

Übungstyp	Beispiele
(1) Übungen im Erfassen von Lautbildern und im Zuordnen von Bedeutungen	<ul style="list-style-type: none"> – Nachsprechen von Wörtern mit einem bestimmten Laut als Übungsschwerpunkt – Phoneme aus Wörtern heraushören – gehörte Wörter zu Sachgruppen zusammenstellen – aus Wörtern mit gleichem Stamm Lexeme einer Wortart heraushören – klangähnliche und homophone Wörter auseinanderhalten – Zahlen hören und schreiben
(2) Übungen zum Beziehungserfassen	<ul style="list-style-type: none"> – „Erfassen von Syntagmen und Sätzen“ – Erfassen von Satzgefügen und Kontrollfragen zum „Verstehen der Aussage im Nebensatz“
(3) Übungen zur Entwicklung der Speicherfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – „Hören und Wiederholen von Sätzen, die vom Lehrer schrittweise erweitert werden“
(4) Übungen zur Ausbildung prädiktiver Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> – Aufgaben zum Vervollständigen von Äußerungen (entweder als Auswahl-aufgabe oder durch freies Ergänzen) – Ergänzen von häufigen Substantiven zu vorgegebenen Adjektiven
(5) Übungen zur Förderung intuitiv-kombinierender und diskursiver Prozesse	<ul style="list-style-type: none"> – kontextuelles Erschließen unbekannter Wörter

Abb. 3 Aufgabentypologie zu "Komponentenübungen" (Desselmann 1983: 347-350, linke Spalte Originalbezeichnungen, rechte Spalte Zusammenfassung G.D.)

Dietz (2013) hat in einem Unterrichtskonzept vorgeschlagen, einen längeren Hörtext sukzessive in nach Sinnabschnitten unterteilten Sequenzen zu präsentieren. Zu jeder Sequenz werden formfokussierende Vorbereitungsaufgaben (z.B. Zahlen heraushören, Funktionswörter erkennen) und erst in einem zweiten Schritt Aufgaben zu inhaltlichen Aspekten bearbeitet (28). Jede dieser Phasen endet damit, dass alle Teilergebnisse der form- und inhaltsorientierten Aufgaben im Kurs besprochen werden. Durch dieses Vorgehen, bei dem die Aufmerksamkeit der Hörer-Lerner*innen abwechselnd auf formale und inhaltliche Aspekte der Textpassage gelenkt wird, wird der Hörverstehensprozess stark entlastet. Auch führt das wiederholte Anhören der Textsequenzen mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen dazu, „dass der zunächst mental nur fragmentarisch repräsentierte Hörtext sukzessive erschlossen wird“ (32).

Weitere Anwendungsbeispiele für Mikro-Hörübungen werden in diesem Band vorgestellt.

2.3 Zusammenfassung: Mikro-Hörübungen

Mikro-Hörübungen können in der Hörverstehensvermittlung unterschiedlich eingesetzt werden. Als eine Möglichkeit hat Field die Entwicklung eines eigenständiges Trainingsprogramms vorgeschlagen, „that prepares learners for comprehension work“ (Field 2012: 210). In einem solchen Programm stünde in jeder Unterrichtsstunde ein bestimmtes auditives Phänomen/eine bestimmte Teilfertigkeit des Hörens im Zentrum und die Lernenden sollen so über einen längeren Zeitraum hinweg zur Automatisierung ihrer Hörprozesse gebracht werden. Ein solches Programm repräsentieren für das Englische die in 2.2.2 vorgestellten Lehrwerke von Cauldwell (2013; 2018); für das Deutsche existiert nichts Vergleichbares.

Die andere und bislang häufiger realisierte Variante ist die Erstellung von Mikro-Hörübungen zu einem Ganztext (Hörtext/Video), wie dies sowohl in den in 2.2.2 vorgestellten EFL-Materialien als auch in den vorliegenden Unterrichtsvorschlägen im DaF/DaZ-Bereich (Dietz 2021b; Horstmann i.d.B.; Gruber-La Sala i.d.B.; Kruse i.d.B.) der Fall ist. Die Herausforderungen bestehen dabei darin,

- (1) geeignete Audios/Videos zu finden,

- (2) ein vorliegendes Audio/Video nicht nur nach inhaltlichen Aspekten, sondern auch nach dem Vorkommen auditiv relevanter Phänomene zu analysieren,
- (3) Übungen zur auditiven Bewusstmachung dieser Phänomene zu erstellen,
- (4) eine für die jeweilige Adressatengruppe und Textsorte sinnvolle Sequenz aus formfokussierenden Mikro-Hörübungen und Aufgaben zur inhaltlichen Erschließung des Textes zu erstellen und
- (5) das Audio/Video – auch digital – in entsprechende Ausschnitte zu untergliedern (schneiden).

Als wichtigste Potentiale von Mikro-Hörübungen können angeführt werden, dass (1) der Aufmerksamkeitsfokus der Hörer-Lerner*innen auf die lautliche Substanz des Gehörten – und nicht ausschließlich auf das inhaltliche Verstehen – gelenkt wird, und (2) die Komplexität der fremdsprachlichen Hörverstehensprozesse reduziert wird, indem den Lernenden die Chance geboten wird, sich auf je ein auditiv relevantes Phänomen zu konzentrieren und die entsprechenden Mini-Sequenzen wiederholt anzuhören.

In den Beiträgen dieses Tagungsbands wird das Konzept und die Verwendung von Mikro-Hörübungen unterschiedlich realisiert. Morf (i.d.B.) nutzt Mikro-Hörübungen zum Training des phonetisch-phonologischen Hörens. Kruse (i.d.B.) stellt eine Sequenz von Mikro-Hörübungen zu einem 3-minütigen Telefongespräch vor, in der sowohl formale als auch inhaltliche Aspekte bearbeitet werden sollen. Gruber-La Sala (i.d.B.) veranschaulicht und diskutiert die Verwendung von Mikro-Hörübungen in Online- und Offline-Hörmaterialien. Horstmann (i.d.B.) stellt das Programm einer systematischen Hörverstehensschulung vor, in der neben Aufgaben zum globalen Hören auch „gezielte Einzelaufgaben und -übungen“ ihren Platz haben. Als instruktives Beispiel für Mikro-Hörübungen kann u.a. das von ihr propagierte „5-Minuten-Hören“ aufgefasst werden.

3 Arbeit mit authentischen Hörmaterialien

Die Diskussion über die Verwendung von authentischen Materialien im fremdsprachlichen Unterricht im Allgemeinen und der Hörverstehensvermittlung im Speziellen hat eine lange und zum Teil kontrovers geführ-

te Geschichte, die hier nicht nachgezeichnet werden soll. Für die jüngere Fachgeschichte prägend war bekanntlich die „kommunikative Wende“ und damit verbunden der Anspruch an den Fremdsprachenunterricht, die Lernenden auf die kommunikativen Anforderungen des echten Lebens vorzubereiten. In diesem Kontext wurde die Forderung nach (mehr) Authentizität erhoben, die sich zum einen in einer „starke[n] Affinität zum mündlichen Sprachgebrauch“ (Lüger 2009: 18), zum anderen in einer verstärkten Alltagsorientierung (Rösler 2016: 142) zeigte.

Allerdings stellte sich auch heraus, dass Authentizität in der Fremdsprachenvermittlung kein leicht zu fassender Begriff ist (Brown 2011: 135; Lüger 2009: 16). Bezogen auf den Gegenstandsbereich, auf den das Prädikat „authentisch“ angewandt werden kann, lässt sich mindestens zwischen (1) Text-Authentizität und (2) kommunikativ-situativer bzw. Aufgaben-Authentizität differenzieren.⁹

(1) Text-Authentizität

Bezogen auf das sprachliche Material, das in der Sprachvermittlung verwendet wird, werden solche Texte in der Regel als „authentisch“ bezeichnet, die nicht eigens für den Fremdsprachenunterricht bzw. didaktische Zwecke konzipiert (Lüger 2009: 15) wurden bzw. die – positiv gewendet – „von MuttersprachlerInnen der L2 für MuttersprachlerInnen der L2 konzipiert wurden“ (Buttaroni 1995: 34). Hier ist oft auch von „sprachlich-linguistischer Authentizität“ (Chudak/Nardi 2016: 43) oder „input authenticity“ (Brown 2011: 140) die Rede und es werden relevante sprachliche Merkmale genannt, die authentische Texte aufweisen bzw. – bezogen auf Unterrichtsmaterialien – aufweisen sollten, um als authentisch zu gelten.

Einer etwas weniger rigiden Auffassung zufolge ist das Kriterium sprachlicher Authentizität auch dann gegeben, wenn ein Text den Merkmalen der jeweiligen Textsorte entspricht (Honnef-Becker 1996: 50) und somit als „quasi-authentisch“ (Solmecke 1996: 85) oder „didaktisch-authentisch“ (Solmecke 1992: 10) gelten kann. Tatsächlich ist es mit Blick auf

⁹ In ihrem Einführungsartikel zum IDT-Tagungsband listen Chudak/Nardi noch weitere Dimensionen von Authentizität auf – wie z.B. „Authentizität der Inhalte und der Emotionen“ (2016: 47) und „Authentizität im Sinne hoher Okkurrenz“ (49), „Authentizität im Lernprozess“ (50), die hier jedoch nicht weiter vorgestellt werden.

die Vermittlungspraxis sinnvoll, hier nicht von einer strengen Dichotomie „authentisch vs. nicht authentisch“ auszugehen, sondern textuelle Authentizität als ein graduelles Phänomen zu betrachten. So siedelt etwa Brown (2011) das Konstrukt der Input-Authentizität auf einer Skala von „genuine“ über „altered“, „adapted“, „simulated“ bis hin zu „inauthentic“ an (Abb. 4).

Grad von Input-Authentizität	Kommentar
genuine	nicht-didaktisierter Text ohne jegliche Veränderungen
altered	Inhalt des Textes wird nicht verändert, aber das Äußere (z.B. Bilder) und Zusätze (z.B. Worterklärungen)
adapted	ein nicht eigens für den Unterricht erstellter Text wird in didaktischer Absicht bearbeitet (z.B. in der grammatischen Struktur angepasst oder Wörter werden durch einfachere Synonyme ersetzt)
simulated	ein Text für eigens für den Unterricht erstellter Text, der versucht einen „echten“ Text nachzuahmen
inauthentic	ein für den Unterricht erstellter Text, der nicht versucht einen „echten“ Text nachzuahmen (z.B. Minimalpaare als Ausspracheübung)

Abb. 4 Abstufungen von Input-Authentizität nach Brown 2011 (140-142; Übs. G.D.)

(2) Kommunikativ-situative Authentizität und Aufgaben-Authentizität

Kommunikativ-situative Authentizität kennzeichnet solche unterrichtlichen Situationen, „in denen das sprachliche Handeln der Lernenden authentischen Kommunikationszwecken dient und nicht fremdverordnet ist“ (Chudak/Nardi 2016: 44). Dieses Verständnis von Authentizität ist eng verbunden mit der „Authentizität der Aufgabenstellung und -ausführung“ (46) bzw. „task authenticity“ (Brown 2011: 142-143). Diese liege dann vor, wenn Lernende im Unterricht eine Aufgabe bearbeiten und

dabei so vorgehen (müssen), wie sie es „im realen Leben tun würden“ (Chudak/Nardi 2016: 46, vgl. Brown 2011: 142; Field 2008: 269-270; Liu 2019: 310).

Mit Blick auf Lehrwerkstexte und insbesondere Lehrwerksdialoge hat sich in der DaF-Didaktik seit geraumer Zeit eine fachliche Diskussion darüber entspannt, wie „authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht“ (Lüger 2009) verwirklicht werden kann. Vor allem diejenigen Fachvertreter*innen, die eine explizite Vermittlung der gesprochenen Sprache im DaF- bzw. DaZ-Unterricht propagieren (z.B. Bachmann-Stein 2013; Günthner 2000; Günthner/Wegner/Weidner 2013; Günthner/Schopf/Weidner 2021; Imo 2012; Lüger 2009; Vorderwülbecke 2008), haben immer wieder auf die „Künstlichkeit“ von Lehrwerksdialogen verwiesen und Vorschläge unterbreitet, welche Aspekte der gesprochenen Alltagssprache, wie und an welchen Texten im DaF-Unterricht thematisiert werden sollten. Das Hauptargument lautet, dass Lernende nur durch die Präsentation authentischer Gespräche auf die lebensweltlich-kommunikativen Anforderungen in der Zielsprache vorbereitet werden können.¹⁰

Auch in der hörverstehensdidaktischen Literatur wird die Verwendung authentischer Hörmaterialien seit Langem diskutiert und immer wieder gefordert (z.B. Brown 2011; Buttaroni 1995; Dietz 2021a: 72; Field 2008; Honnef-Becker 1996; Kitzler 2011; Liu 2019; Thorn 2008). Als Gründe für die Nutzung authentischer Hörmaterialien werden unter anderen die folgenden angeführt.

- Authentische Hörtexte, insbesondere spontansprachliche Gespräche, sind gerade wegen dieser gesprochen-sprachlichen Merkmale oft einfacher zu verarbeiten als didaktisch-authentische bzw. didaktisierte Varianten in Lehrmaterialien, weil letztere eine größere lexikalische Dichte, mehr Inhaltswörter, weniger Redundanzen, weniger Abbrüche, Wiederholungen etc. aufweisen (Brown 2011: 136-137; Field 2008: 272).

¹⁰ So etwa Bachmann-Stein: „Authentische Dialoge erlauben es, kommunikative Handlungsmuster und Aktivitätstypen in der jeweiligen Zielkultur zu vermitteln“. Zudem „können die Mittel der Gesprächsorganisation und die verschiedenen Verfahren der Textorganisation in der Zielsprache bewusst gemacht werden“ (Bachmann-Stein 2013: 50).

- Authentische Hörmaterialien bieten im Vergleich zu didaktisierten Hörtexten einen reicheren Input und damit potentiell mehr Gelegenheiten für Lernende, sich über Merkmale gesprochener Sprache bewusst zu werden (Gilmore 2011: 791)
- Die Arbeit mit authentischen Hörtexten verhindert – oder mildert zumindest – den notorischen „Realitätsschock“, über den DaF-Lernende berichten, die nach jahrelangem gesteuertem Deutschunterricht in ihrer Heimat irgendwann „echten“ Sprecher*innen in einem der deutschsprachigen Ländern begegnen.
- Authentische Hörmaterialien ermöglichen fremdsprachlichen Hörer*innen die lebensweltlich relevante Erfahrung, dass sie Teile des Inputs nicht verstehen (Field 2008: 284).
- Die Konfrontation von L2-Lernenden mit der Herausforderung, spontansprachlichen auditiven Input der Zielsprache zu dekodieren, macht die Lernenden fit für alle anderen Formen des Hörens (Cauldwell 2013: 3).

Als Argumente gegen authentische Hörmaterialien werden unter anderem die folgenden angeführt.

- Vor allem im Anfängerbereich könne eine zu frühe Konfrontation mit spontansprachlichen Gesprächen die Lernenden überfordern und letztlich demotivieren.
- Lernende haben ein Anrecht auf eine didaktisch geplante und sorgfältig auf ihr jeweiliges Lernniveau abgestimmte Progression. Diese könne nur durch Materialien gewährleistet werden, deren sprachliche Gestaltung (Wortschatz, grammatische Strukturen, Sprechgeschwindigkeit etc.) bewusst gesteuert (selektiert und in eine Progression gebracht) wird. Prinzipiell sei mittels natürlicher Gespräche „keine systematische Vermittlung von Wortschatzelementen und (geschriebensprachlichen) grammatischen Strukturen möglich“ (Bachmann-Stein 2013: 49).
- Die „Verpflanzung“ von Ausschnitten echter Kommunikation zwischen L1-Sprecher-Hörer*innen in den Fremdsprachenunterricht führe nicht automatisch zu höherer kommunikativer „Authentizität“ (Bachmann-Stein 2013: 40).

Die hier skizzierten Diskussionslinien zeigen: Bei allem Konsens darüber, dass jeglicher Fremdsprachenunterricht die Lernenden auf „das echte Leben“ vorbereiten soll, ist die konkrete Umsetzung dieses Prinzips Gegenstand vielfältiger fachlicher Auseinandersetzungen und Überlegungen. Die Nutzung (textuell) authentischer Hörmaterialien ist angesichts der Mehrheit „künstlicher“, da meist konzeptionell schriftlicher, Lehrwerksmaterialien nach wie vor ein wichtiges Desiderat. Besondere Herausforderungen an Auswahl und didaktische Ausgestaltung stellt dabei die Nutzung von authentischen Hörtexten schon im Anfängerbereich dar, die von vielen Didaktiker*innen (z.B. Field 2008: 281) propagiert wird. Hierfür bedarf es didaktischer Kreativität, um das oft beschworene Prinzip „grading the task rather than the text“ (Thorn 2008: 8) umzusetzen, also die Steuerung der Hör-Anforderungen nicht über die Manipulation (Adaption) der Texte selbst, sondern über eine angemessene Gestaltung der Aufgabenstellung.

Bislang liegen relativ wenige empirische Befunde zur Wirksamkeit der Nutzung authentischer Materialien für das Hörverstehen vor.¹¹ Exemplarisch kann jedoch die longitudinale, quasi-experimentelle Studie von Gilmore (2011) angeführt werden, in der ca. 30 japanische Englisch-als-Fremdsprache-Lernende über einen Zeitraum von 10 Monaten ausschließlich mit authentischen Hörmaterialien konfrontiert wurden. Dabei zeigte sich, dass diese Experimentalgruppe in verschiedenen Prä- und Posttests (Hörverstehenstest, C-Test, Grammatik-Test u.a.) deutlich besser abschnitt als eine Vergleichsgruppe, die traditionellen „textbook input“ erhielt. Gilmore interpretiert diesen Vorsprung damit, dass die authentischen Materialien einen reicheren Input für Lernende zur Verfügung stellt, der ihnen ermöglicht, „to notice and then acquire a wider variety of linguistic, pragmatic, strategic, and discourse features“ (810). Für den DaF-Bereich liegen bislang keine entsprechenden empirischen Studien vor, die Evaluation einer Unterrichtssequenz mit einem authentischen Telefonat bietet jedoch Kruse (2021 und i.d.B.).

Die Beiträge in diesem Tagungsband nähern sich der Aufgabe, authentische Hörmaterialien für die Hörverstehensschulung einzusetzen auf unterschiedliche Weise. Mit Blick auf die **Quelle** authentischer Materialien

¹¹ Forschungskurzberichte bieten Brown (2011: 138-139) und Field (2019: 307).

nutzen einige Beiträger*innen Korpora gesprochener Sprache, so etwa das *FOLK*-Korpus (Horstmann, Morf), die *Plattform gesprochenes Deutsch* (Kruse), oder verwenden *YouTube*-Videos (Morf, Riedel, Gruber-La Sala, Horstmann), die Online-Plattform *Audiolingua* (Gruber-La Sala) oder das Angebot der *Deutschen Welle* (Gruber-La Sala). Als **Textsorten/Diskursarten** werden unter anderem thematisiert: telefonisches Beratungsgespräch (Kruse), Erklärvideos (Riedel), Alltagsdialoge (Gruber-La Sala, Horstmann), Kurzvorträge (Gruber-La Sala), Interviews (Gruber-La Sala), *Soundscapes* (Horstmann), Ausschnitte aus *Soap Operas* (Horstmann), Lehrwerksdialoge (Horstmann).

4 Vorstellung der Beiträge zum Tagungsband

In ihrem Beitrag „Authentische gehörte Sprache im DaZ-/DaF-Unterricht – Korpora gesprochener Sprache als Basis für die Erstellung von Mikro-Hörübungen“ stellt **Anika Kruse** eine Unterrichtssequenz für DaZ/DaF-Lernende ab dem Niveau B1 vor, die authentisches Hörmaterial aus einem Korpus gesprochener Sprache verwendet und den Prinzipien des Mikrohörens folgt. In Auseinandersetzung mit dem traditionellen „Verstehensansatz“ (Field 2008) nimmt die Sequenz dezidiert das Training von Dekodierprozessen in den Fokus. Die Verfasserin zeigt konkret an einem telefonisch geführten Beratungsgespräch, das der *Plattform Gesprochenes Deutsch* entnommen wurde, dass und wie ein Hörtext für fremdsprachliche Hörer*innen nicht nur nach inhaltlichen Gesichtspunkten („Fragen zum Text“), sondern auch hinsichtlich relevanter sprachlicher Merkmale didaktisch aufbereitet werden kann. Abschließend werden die Ergebnisse einer Erprobungsevaluation der Unterrichtssequenz mit DaZ-Lernenden präsentiert.

Der Beitrag „Zur Entwicklung einer rezeptiven prosodischen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch auf dem Sprachniveau A1“ von **Miriam Morf** stellt ein Hörtrainingsprogramm für italophone DaF-Lernende einer italienischen Universität vor, das sich insbesondere die auditive Wahrnehmung bzw. kontrastive Bewusstmachung prosodischer Merkmale des Deutschen mittels Mikro-Hörübungen zum Ziel gesetzt hat. Der Vorstellung des Trainings vorangestellt wird eine Skizze relevanter Prozesse der Sprachperzeption, die Thematisierung der Rolle der Prosodie für die Dekodierung des Schallsignals und ein kontrastiver Vergleich

der Prosodie des Deutschen mit der des Italienischen. Das Übungsprogramm selbst wird ausführlich hinsichtlich der drei angesetzten Phasen (Sensibilisierung – Test – Übung und Kontrolle), der verwendeten authentischen Audio- und Video-Materialien (u.a. *YouTube*-Videos, *Easy-German* und FOLK-Korpus) und der zum Einsatz kommenden Mikro-Hörübungen vorgestellt. Die Verfasserin versteht ihren Beitrag als Plädoyer dafür, sich in der DaF-Didaktik intensiver mit der auditiven Dekodierung zu beschäftigen.

Iris Gruber-La Sala möchte mit ihrem Beitrag „Mikro-Hörübungen in der Praxis – Materialien für den Präsenzunterricht und Online-Lerneinheiten der Virtuellen Hochschule Bayern“ Anregungen bieten, wie Mikro-Hörübungen in der DaF-Unterrichtspraxis im universitären Kontext eingesetzt werden können. Hierzu stellt sie exemplarisch zwei am Sprachenzentrum der FAU Erlangen realisierte Hörtrainings-Projekte vor, die zum einen als Präsenz-, zum anderen als Online-Angebot über die vhb (*Virtuelle Hochschule Bayern*) realisiert wurden. Im Detail wird gezeigt, wie ein intensives Hörtraining für Studierende gestaltet werden kann. Dabei steht stets das Hören spontan gesprochener Sprache im Vordergrund. Zudem wird auf die Unterschiede von Lernsettings (autonomes Lernen online und Lernen in der Gruppe im Präsenzunterricht) eingegangen.

Monika Riedel beleuchtet in ihrem Beitrag „Erklärvideos als authentische Hör(-seh-)Materialien“ das Potential von Erklärvideos für die Vermittlung von Hör- und Hörsehverstehenskompetenzen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dabei geht sie zunächst auf Besonderheiten des Medienformats Erklärvideo als audiovisuelles Lernmedium ein. Im Zentrum des Aufsatzes steht die Ergebnispräsentation von zwei Seminar-konzepten im Rahmen der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung an der TU Dortmund, bei denen die Rezeption und Produktion von Erklärvideos im Mittelpunkt stand. Die qualitative Evaluation der Seminarkonzepte und der Projekt-Dokumentationen machen deutlich, dass sowohl bei den angehenden als auch bei den erfahrenen Lehrkräfte Unsicherheiten bezüglich der beim Hör-Seh-Verstehen zum Tragen kommenden mentalen Prozesse bestehen. In ihrem Fazit plädiert die Verfasserin unter anderem für eine verstärkte Vermittlung von Befunden der Psycholinguistik in der Lehrkräfte-Ausbildung sowie für eine Ergänzung der herkömmlichen,

stark inhaltsfokussierten Hörverstehensdidaktik um formfokussierende Mikro-Höraufgaben.

Susanne Horstmann setzt sich in ihrem Beitrag „Gezieltes Hörverstehen mit authentischen und didaktisch-authentischen Audio- und Videomaterialien fördern“ kritisch mit den traditionellen Kontrollfragen zum inhaltlichen Verstehen auseinander und plädiert für einen „interaktiven Blick auf das Hören“, der es erlaubt, die Besonderheiten gesprochener Sprache zu reflektieren. Sie präsentiert hierzu zunächst das für eine systematische Hörschulung notwendige Hintergrundwissen (aus der fremdsprachlichen Hörverstehens- und der Gesprochene-Sprache-Forschung) und erläutert anschließend vier hörverstehensdidaktische Grundsätze. Abschließend konkretisiert sie diese Grundsätze an zwei Didaktisierungsvorschlägen: dem „5-Minuten-Hören“ und der Arbeit an einem authentischen Dialog aus dem FOLK-Korpus.

5 Literatur

- Bachmann-Stein, Andrea (2013): "Authentische Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht - Pro und Contra", in: Moraldo, Sandro M. & Misaglia, Federica (Hg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen, Ansätze, Praxis*. Heidelberg: Univ.-Verl. Winter (Sprache - Literatur und Geschichte 43), 39–58.
- Brown, H. Douglas (2007): *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd edition. Harlow: Longman.
- Buttaroni, Susanna (1995): "Sprache beibringen, Sprache fernhalten. Muß es wirklich „authentisch“ sein?", in: *ÖDAF-Mitteilungen* 2, 34–40.
- Cauldwell, Richard T. (2018): *A syllabus for listening. Decoding*. Birmingham: Speech in Action.
- Chudak, Sebastian / Nardi, Antonella (2016): "Dimensionen der Authentizität im DaF- und DaZ- Unterricht", in: Chudak, Sebastian / Drumbl, Hans / Nardi, Antonella / Zanin, Renata (Hg.): *Medien in Kommunikation und Unterricht. IDT 2013. Band 6 - Sektionen F2, F3, F4*. Bozen/Bolzano: Bolzano University Press, 37–54.
- Dahlhaus, Barbara (1994): *Fertigkeit Hören*. Berlin: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 5).
- Desseltmann, Günther (1983): "Aufgaben und Übungsgestaltung zur auditiven Sprachrezeption", in: *Deutsch als Fremdsprache* 20.6, 345–350.

- Dietz, Gunther (2013): „Inhalts- und Formfokussierung beim fremdsprachlichen Hörverstehen“, in: *German as a Foreign Language 2* (Sondernummer ‚Grammatik im DaF-Unterricht‘, hg. von Peter Colliander und Klaus Geyer), 21–43. Online: <http://www.gfl-journal.de/2-2013/dietz.pdf> (1.11.2021).
- Dietz, Gunther (2017): „Mentale Prozesse beim mutter- und fremdsprachlichen Hören und Konsequenzen für die Hörverstehensdidaktik“, in: Di Venanzio, Laura / Lammers, Ina / Roll, Heike (Hg.): *DaZu und DaFür. Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache 98), 97-116. Online: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/67192/MatDaF98_DaZu_-XChange_opt.pdf (1.11.2021).
- Dietz, Gunther (2021a): „Fremdsprachliches Hörverstehen: Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik – Perspektiven der Vermittlung für Deutsch als Fremdsprache“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 58.2, 67-75. Online: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2021.02.02> (1.11.2021).
- Dietz, Gunther (2021b): „Korpora gesprochener Sprache als Quelle für die Erstellung von Mikro-Hörübungen mit authentischen Hörmaterialien im DaZ-/DaF-Unterricht“, in: *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1.1, 97–123. Online: <https://kordaf.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/41/> (01.11.2021).
- Field, John (2003): *Psycholinguistics. A resource book for students*. London / New York: Routledge.
- Field, John (2008): *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge language teaching library).
- Field, John (2012): "Listening Instruction". In: Burns, Anne (Hg.): *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, 207–217.
- Field, John (2019): „Second Language Listening: Current Ideas, Current Issues“, in: Schwieter, John W. / Benati, Alessandro G. (Hg.): *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 283-319.
- Flowerdew, John / Miller, Lindsay (2005): *Second language listening. Theory and Practice*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press (Cambridge Language Education).

- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea / Wicke, Rainer E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt (Deutsch Lehren Lernen 4).
- Gilmore, Alex (2011): "I Prefer Not Text': Developing Japanese Learners' Communicative Competence with Authentic Materials", in: *Language Learning* 61.3, 786–819.
- Grotjahn, Rüdiger (2012): „Hörverstehen: Konstrukt und Messung“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41.1, 72-86.
- Günthner, Susanne / Schopf, Juliane / Weidner, Beate (2021): "Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht", in: Günthner, Susanne / Schopf, Juliane / Weidner, Beate (Hg.): *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg (Deutschdidaktik 8), 9–21.
- Günthner, Susanne / Wegner, Lars / Weidner, Beate (2013): „Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht“, in: Moraldo, Sandro M. / Misaglia, Federica (Hg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Winter, 113–150.
- Günthner, Susanne (2000): „Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?“, in: *Info DaF* 27, 352–366.
- Hancock, Mark / McDonald, Annie (2014): *Authentic Listening Resource Pack*, Stuttgart: Delta.
- Honnef-Becker, Irmgard (1996): "Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache", in: Kühn, Peter (Hg.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt u.a.: Peter Lang, 45–77.
- Imo, Wolfgang (2012): "Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht", in: Reeg, Ulrike / Gallo, Pasquale / Moraldo, Sandro M. (Hg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik 3), 29–56.
- Kitzler, Sandra (2011): *Der authentische Hörtext im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Analyse der Bedeutung von Authentizität in Hörtexten neuer DaF-Lehrwerke*. Diplomarbeit. Betreut von Renate Faistauer. Wien. Universität Wien. Online: http://othes.univie.ac.at/13525/1/-2011-02-14_0504585.pdf (05.09.2021).

- Liu, Lu (2019): "Zur Authentizität der Hörmaterialien in chinesischen DaF-Lehrwerken", in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 46.2, 307–325.
- Lüger, Heinz-Helmut (2009): "Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht?", in: Bachmann-Stein, Andrea / Stein, Stephan (Hg.): *Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale*. Landau: Verl. Empirische Pädagogik (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung - Sonderheft 15), 381–402.
- Richards, Jack C. (1983): "Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure", in: *TESOL Quarterly* 17.2, 219–240. Online: <http://www.jstor.org/stable/3586651> (11.11.2021)
- Rösler, Dietmar (2016): "Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung", in: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 135–149.
- Rossa, Henning (2012): *Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache. Eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenzen*. Zugl.: Dortmund, Techn. Univ., Diss., 2011. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang (Inquiries in language learning 5).
- Rost, Michael (2002): *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Pearson (Applied linguistics in action).
- Rost, Michael (2016): *Teaching and Researching Listening*. 3rd edition. Harlow: Longman (Applied linguistics in action).
- Siegel, Joseph (2018): "Teaching Bottom-Up and Top-Down Strategies", in: Lontas, John I. (Hg.): *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Vol. 3: *Teaching listening / teaching speaking and pronunciation*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 1528–1534.
- Solmecke, Gert (1992): "Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht", in: *Fremdsprache Deutsch* 7, 4–11. Online: <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.1992.07.03> (25.1.2022).
- Solmecke, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Solmecke, Gert (1996): "Authentische Texte – authentisches Hören?", in: Kühn, Peter (Hg.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt u.a.: Peter Lang, 79–92.

- Thorn, Sheila (2008): „Mining listening texts“, in: *Modern English Teacher* 18.2, 5-13.
- Thorn, Sheila (2013a): *Real lives, real listening. Elementary*. Glasgow: Collins.
- Thorn, Sheila (2013b): *Real lives, real listening. Intermediate*. Glasgow: Collins.
- Thorn, Sheila (2013c): *Real lives, real listening. Advanced*. Glasgow: Collins.
- Vandergrift, Larry / Goh, Christine C.M. (2011): *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*, NY / London: Routledge.
- Vorderwülbecke, Klaus (2008): "Sprache kommt von Sprechen - Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht", in: Chlosta, Christoph / Leder, Gabriela / Krischer, Barbara (Hg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen (Universitätsdrucke 79), 275–292.
- Wilson, J. J. (2018a): "Macro Listening Skills", in: Liontas, John I. (Hg.): *The TESOL encyclopedia of English language teaching. Vol. 3: Teaching listening & teaching speaking and pronunciation*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 1435–1439.
- Wilson, J. J. (2018b): "Micro Listening Skills", in: Liontas, John I. (Hg.): *The TESOL encyclopedia of English language teaching. Vol. 3: Teaching listening & teaching speaking and pronunciation*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 1452–1508.

Biographische Notiz

PD Dr. habil. Gunther Dietz ist Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik der Universität Augsburg und beschäftigt sich seit vielen Jahren mit den theoretischen Grundlagen und didaktischen Perspektiven des zweit- und fremdsprachlichen Hörverstehens.

Kontakt

gunther.dietz@uni-a.de

Authentische gehörte Sprache im DaZ-/DaF-Unterricht – Korpora gesprochener Sprache als Basis für die Erstellung von Mikro-Hörübungen

Anika Kruse

Vor dem Hintergrund einer sich neu justierenden Hörverstehensdidaktik (auch) im DaZ-/DaF-Bereich stellt der Beitrag eine Unterrichtssequenz für DaZ-/DaF-Lernende ab dem Niveau B1 vor, die den Prinzipien des Mikro-Hörens folgt und authentisches Hörmaterial aus einem Korpus gesprochener Sprache verwendet. Im Kontrast zum traditionellen „Verstehensansatz“ (Field 2008) nimmt die Sequenz dezidiert das Training von Dekodierprozessen in den Fokus. Abschließend werden die Ergebnisse einer Erprobungsevaluation der durchgeführten Trainingssequenz mit DaZ-Lernenden präsentiert.

Schlagwörter: *DaZ-/DaF-Hörverstehensdidaktik; Dekodiertraining; authentisches Hörmaterial; Mikro-Hörübungen; korpusbasierte Lehr-/Lernmaterialienentwicklung*

Against the background of readjusting didactics of listening comprehension, the article presents a teaching sequence for GFL/GSL learners from level B1 onwards, which follows the principles of micro-listening and uses authentic listening material from a corpus of spoken language. In contrast to the traditional "comprehension approach" (Field 2008), the sequence focuses on the training of decoding processes. Finally, the results of a trial evaluation of the training sequence with German as a second language learners are presented.

Keywords: *GFL/GSL listening comprehension teaching; decoding; authentic listening material; micro-listening; corpus-based development of teaching/learning material*

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag widmet sich Möglichkeiten einer neujustierten Hörverstehensdidaktik für die DaZ-/DaF-Vermittlung, die anders als die traditionelle Praxis nicht vom sogenannten „Verstehensansatz“ geleitet ist, sondern vielmehr das Dekodiertraining in den Fokus nimmt. Hierzu werden zunächst Herausforderungen des L2-Hörens (Abschn. 2) sowie Schwächen der herkömmlichen Hörverstehensvermittlung aufgezeigt

(Abschn. 3). Anschließend wird das Konzept des Mikro-Hörens (Abschn. 4) skizziert, die Nutzung authentischen Sprachmaterials für die Hörverstehenspraxis diskutiert (Abschn. 5) sowie zwei hörverstehensdidaktisch relevante Korpora des gesprochenen Deutsch vorgestellt (Abschn. 6). Im Kern des Beitrags wird ein konkreter Trainingsentwurf zu einem alltagssprachlichen Diskursexemplar (Beratungs-/Telefongespräch) der *Plattform Gesprochenes Deutsch* präsentiert und vor dem Hintergrund einer mit sechs DaZ-Lernenden durchgeführten Erprobungsevaluation diskutiert (Abschn. 7).¹

2 Herausforderungen des L2-Hörens

Im Vergleich zum Sprechen, Schreiben und Lesen ist das Hörverstehen diejenige sprachliche Fertigkeit, die in der Alltagskommunikation am meisten Verwendung findet (vgl. Grotjahn 2005: 115). Gleichzeitig ist das Hörverstehen die wohl am wenigsten greifbare und in der Fremdsprachendidaktik daher bis heute auch die am wenigsten beforschte (vgl. Dietz 2017: 97) sprachliche Fertigkeit. Angesichts der „Unsichtbarkeit des Hörens“ (Dietz 2021a: 68) lassen sich die komplexen Prozesse des auditiven Verstehens nur schwer nachvollziehen, was nicht nur die hörverstehensdidaktische Forschung, sondern auch Lehrende und Lernende in der Regel vor größere Herausforderungen stellt als die Vermittlung/der Erwerb der anderen Grundfertigkeiten (68; Thorn 2008).

Das hängt primär mit der gesprochenen bzw. gehörten Form des Inputs und den sich daraus ergebenden ausgesprochen komplexen Verarbeitungsprozessen zusammen. Anders als bei Sprache in Schriftform weist gesprochene Sprache keine diskreten Einheiten (graphische Zeichen, Interpunktion usw.) (vgl. Dahmen 2018: 111) auf, sondern stellt einen kontinuierlichen, höchst variablen und schnell realisierten Lautstrom dar, den die Hörer*innen selbst in Bedeutungseinheiten unterteilen müssen (vgl. Cutler 2012: 33; Dietz 2017: 100; Field 2008: 27). Variabilität entsteht dabei zum einen durch individuelle innersprachliche Faktoren wie Sprech- (Tempo, Lautstärke usw.) und Sprecher*inneneigenschaften

¹ Die Erstellung und Erprobung des Trainingsentwurfs ist im Rahmen meiner Masterarbeit (Kruse 2021) erfolgt. Diese bietet einen noch tieferen Einblick in relevante fremdsprachendidaktische Grundlagen sowie eine ausführliche Darstellung und Analyse der Unterrichtserprobung.

(Stimmfarbe, regionale Einflüsse usw.) (vgl. Field 2008: 165) und zum anderen durch außersprachliche Faktoren (etwa Hintergrundgeräusche oder – wie bspw. im Falle eines Telefonats – der Kommunikationskanal). Lautlicher Input existiert demnach in keiner einheitlichen, ‚reinen‘ oder ‚gepflegten‘ Form, wie es Schrift ermöglicht (vgl. Field 2008: 165; Cauldwell 2014: 42). Dadurch, dass mündliche Äußerungen zudem (zumindest in der Alltagskommunikation) spontan entstehen (vgl. Grotjahn 2005: 129), folgen sie oft nicht den morphologischen, syntaktischen oder grammatischen Regeln der Schriftsprache (vgl. Wöllstein 2016: 1214). Darüber hinaus ist der auditive Input angesichts der fehlenden visuellen Materialität flüchtig (vgl. Dahmen 2018: 113) und muss in ‚Echtzeit‘ dekodiert werden (vgl. Grotjahn 2005: 118).

Bei L2-Lernenden ergeben sich für die Verarbeitung des fremdsprachlichen Inputs zusätzliche Herausforderungen auf verschiedenen Prozessebenen: So hat Cutler (2012: 312-318) anschaulich die Folgen beschrieben, welche die unzureichende Fähigkeit zur kategorialen Wahrnehmung von L2-Lauten für die weiteren Dekodierschritte mit sich bringen (vgl. auch Dietz 2017: 101, Weber/Broersma 2018). Es können beispielsweise ‚falsche‘ Wortkandidaten aktiviert werden oder Hörer*innen können durch die fehlerhafte Interpretation des Lautmaterials nicht auf einen Eintrag im mentalen L2-Lexikon zugreifen, obwohl das Wort in schriftlicher Form bekannt ist (vgl. Cutler 2012: 312; vgl. auch Dietz 2017: 106; Field 2008: 30, 166). Letzteres gilt auch für die Verarbeitung von spontaner Sprache mit all ihren koartikulatorischen Phänomenen der Verschleifung, Auslassung oder anderer Formen der Veränderung des Lautmaterials.

Hinzu kommen Probleme beim sogenannten „Parsing“, also beim Erkennen bzw. Entschlüsseln syntaktischer *Cues* (Field 2008: 185), sowie beim Erkennen von in der Intonation liegenden Informationen (101) und – schließlich – das Entnehmen von Sinn. Während kompetente L1-Hörer*innen fortlaufend antizipieren, was die sprechende Person als nächstes sagen wird, sind L2-Lernende häufig so sehr damit beschäftigt, einzelne Wörter zu dekodieren, dass sie kaum in der Lage sind, die globale Bedeutung einer Äußerung zu erfassen – geschweige denn vorauszudenken, was als nächstes gesagt wird (vgl. Thorn 2011: 67). Sind sie einmal zu einer Interpretation gelangt, so tendieren sie oft dazu, diese nicht

mehr zu revidieren, selbst wenn der weitere Input dieser Interpretation widerspricht (vgl. Field 2008: 165, 261).

Es lässt sich festhalten, dass die Prozesse des Hörverstehens für L2-Lernende nicht nur einen äußerst hohen kognitiven Aufwand bedeuten (vgl. Thorn 2011: 66; vgl. auch Dietz 2017: 98), sondern auch gezielter Übung bedürfen. Für den Sprachunterricht bedeutet dies, dass Lernenden durch ausgiebige und vielfältige Hörverstehens Erfahrungen (vgl. Field 2008: 2007) dazu verholfen werden muss, Dekodierprozesse zu automatisieren und eine entsprechende Expertise zu entwickeln (vgl. Field 2019: 289). Inwiefern die herkömmliche Hörverstehensdidaktik diesem Anspruch nachkommt, wird im Folgenden skizziert.

3 Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik

An der traditionellen Hörverstehensdidaktik kommt seit Jahren zunehmend Kritik auf (Cauldwell 2013, 2014, 2018; Dietz 2013, 2017, 2021a, 2021b; Field 2008, 2019; Günthner/Wegner/Weidner 2013; Thorn 2008, 2011). Im Zentrum der Kritik steht der sogenannte „comprehension approach“ (Field 2008: 26). Gemeint ist, dass zur Hörverstehensvermittlung ein längerer Hörtext (in der Regel zweimal im Gesamten) präsentiert wird und dann Fragen zum Inhalt gestellt werden, anhand derer das Verständnis der Lernenden überprüft wird (vgl. Field 2008: 20, 26). Klassischerweise wird bereits vor dem Hören das Vorwissen der Lernenden aktiviert und eine inhaltliche oder lexikalische Vorentlastung vorgenommen. Während des Hörens beantworten die Lernenden dann vor allem Fragen zum Inhalt, die nach dem Hören besprochen und gegebenenfalls durch anknüpfende Aufgaben ergänzt werden. Der Hörtext liegt dabei in der Regel von Beginn an in Schriftform vor (vgl. Dahlhaus 1994: 125-126).²

Kritisiert wird an dieser Form der Hörverstehenspraxis vor allem, dass zwar das Textverständnis geprüft wird, der Weg zum Verständnis hingegen weitgehend unberücksichtigt bleibt (vgl. Field 2008: 30). Problematisch ist dies insofern, als anhand der Korrektheit oder Inkorrektheit der

² Hier wurde eine pauschalisierende Charakterisierung vorgenommen. Dahlhaus (1994: 125-126) bietet eine umfangreiche Übersicht über typische Aufgabentypen der Vor-, Während- und Nach-dem-Hören-Phase. Dass sich an dieser Praxis über die Jahre wenig geändert hat, bekräftigen u.a. Field (2008: 16), Cauldwell (2013: 249-250) und Dietz (2017: 109-110; 2021a: 69).

Antworten auf Fragen zu einzelnen inhaltlichen Aspekten eines Hörtextes ein Urteil über die (mangelnde) Hörverstehenskompetenz der Lernenden gefällt wird. Dieses Verfahren ist nicht nur wenig verlässlich, es ist auch ausgesprochen wenig aufschlussreich dahingehend, wie Dekodierungserfolge und -schwierigkeiten bzw. korrekte und inkorrekte Antworten zustande kommen (30). Hörverstehensaktivitäten nach dem Verstehensansatz befähigen Lehrende somit auch nicht, Lernenden dazu zu verhelfen, ihre Hörverstehenskompetenz zu verbessern (31).

Weiterhin führt die einseitige Ausrichtung des Verstehensansatzes auf die Nutzung von „top-down“-Strategien (vgl. Field 2004: 264; vgl. auch 2008: 30) dazu, dass die Prozesse des Dekodierens, also „bottom-up“-Prozesse, hingegen weitgehend ignoriert bzw. vorausgesetzt und somit nicht zum Trainingsgegenstand gemacht werden (vgl. Dietz 2017: 110; Thorn 2008: 6), worin unter anderem Cauldwell (2013: 250; 2002: 2) und Dietz (2017: 112; 2021a: 70) verschenktes Lernpotenzial sehen.

Seinen Ursprung findet dieser Umgang mit Verstehensprozessen – Fragen zum Text, Inhaltsfokussierung, „top-down“-Strategien – in der Lesedidaktik (vgl. Field 2008: 27). Da es beim Hören wie auch beim Lesen um die Rezeption von Sprache geht und somit beide Fertigkeiten im ‚Verstehen‘ resultieren (28), wurden mit dem Aufkommen hörverstehensdidaktischer Bemühungen die für das Leseverstehen etablierten fremdsprachendidaktischen Methoden adaptiert (27). Ungeachtet der offensichtlichen Unterschiede des Inputs und der vorliegenden psycholinguistischen Befunde zur auditiven Sprachverarbeitung hat sich an dieser Methodik bis heute kaum etwas geändert (vgl. Dietz 2017: 110; 2021a).

Die Orientierung an der Lesedidaktik bzw. Schriftsprache spiegelt sich auch im Sprachmaterial wider, das in der herkömmlichen Hörverstehenspraxis verwendet wird. Günthner/Wegner/Weidner weisen in diesem Zusammenhang auf den sogenannten „written language bias“ hin, also die „einseitige Orientierung an den Normen des schriftsprachlichen Standards“ (Günthner/Wegner/Weidner 2013: 114), von der insbesondere die Grammatikschreibung, aber auch der Fremdsprachenunterricht bzw. unter anderem Hörverständnisübungen dominiert werden. Dass sich aus der gesprochenen bzw. spontansprachlichen Form auditiven Inputs diverse Herausforderungen für das zweit- oder fremdsprachliche Hörverstehen ergeben, wurde zum Anlass genommen, ein Sprachmodell zu ver-

wenden, das Sprache ‚ordentlicher‘ erscheinen lässt, als sie in der realen Alltagskommunikation zu finden ist (vgl. Cauldwell 2014: 40). Neben der Orientierung an schriftsprachlichen Regeln ist in Lehrwerkshörtexten – entgegen den Merkmalen ‚realer‘ Spontansprache – vor allem vergleichsweise langsame, deutlich artikulierte, akzentlose Sprache ohne markante Hintergrundgeräusche zu hören (vgl. Thorn 2011: 66). Zudem sind klassische Lehrwerkshörtexte in der Regel dem Sprachniveau der Zielgruppe angepasst und verfolgen „stets auch bestimmte Zwecke der Sprachvermittlung“ (Imo/Weidner 2018: 233). Damit geben sie ein wenig authentisches Bild von gesprochener Sprache wieder. Cauldwell unterstellt herkömmlichen Hörtexten ein unpassendes Sprachmodell, welches er als „Careful Speech Model“ (2014: 40) bezeichnet und welches ihm zufolge nicht „der Regellosigkeit“ (40) spontaner Sprache gerecht wird, mit denen Lernende in der gesprochenen Alltagskommunikation zurechtkommen müssen. Für ein effektiveres Hörverstehenstraining werde daher ein anderes, nämlich das „Spontaneous Speech Model“ (40) benötigt.

Wesentliche Kritikpunkte betreffen folglich einerseits das verwendete Hörmaterial (Skriptizismus, ‚gepflegte‘ Sprache), andererseits aber auch die Art und Weise, wie mit dem Hörmaterial gearbeitet wird („top-down“-Strategien, Produktorientierung, Vernachlässigung der Lautsubstanz und mentalen Dekodierprozesse).

In einer neujustierten Hörverstehensdidaktik sollten zum einen die Dekodierprozesse der Lernenden stärker in den Fokus genommen bzw. eigens trainiert werden, d.h. neben der inhaltlichen Bedeutung sollen die Lernenden auf Formaspekte des Hörmaterials und damit charakteristische Strukturen und Merkmale gesprochener bzw. spontaner Sprache aufmerksam gemacht werden. Zum anderen soll verstärkt mit authentischem Hörmaterial gearbeitet werden.

4 Mikro-Hören

Als Alternative zu traditionellen, vom Verstehensansatz geprägten Hörverstehensaktivitäten hat Field ein Aufgaben- bzw. Übungsformat entwickelt, das die komplexen Prozesse des L2-Hörverstehens in den Fokus nimmt. Im Rahmen seiner Arbeit „Listening in the language classroom“ (2008) stellt Field eine Sammlung sogenannter „micro-listening task[s]“ (88) vor, die sich mit den Teilprozessen des Dekodierens auf

verschiedenen sprachlichen Ebenen beschäftigen: der Phonemebene, Silbenebene, Wortebene, syntaktischen Ebene, intonatorischen Ebene und der Ebene der Normalisierung³ (336-337). Mit „micro“ bezieht sich Field zum einen darauf, dass pro „task“ immer nur eine dieser Ebenen bzw. eine der darunter fallenden Teilkomponenten bearbeitet wird, zum anderen ist damit aber auch der beschränkte Umfang des Hörmaterials und der „tasks“ selbst gemeint, die nicht mehr als fünf bis zehn Minuten in Anspruch nehmen sollen (vgl. 88; vgl. auch Dietz 2017: 110-111). Beim verwendeten Hörmaterial handelt es sich um kurze Passagen authentisch gesprochener Sprache, in denen bestimmte zu übende Phänomene wiederholt vorkommen. Auf diese Weise werden eben genau diejenigen sprachlichen Strukturen, die das Dekodieren erschweren, in den Fokus gerückt und geübt (vgl. Field 2008: 88-89). Dietz (2017: 98) sieht großes Potenzial im Ansatz des „micro-listening“ und spricht sich somit für eine Adaption für den DaZ-/DaF-Bereich aus. Der vorliegende Beitrag wendet sich dieser Aufgabe zu.

5 Authentisches Hörmaterial

Dass authentisches Sprachmaterial im L2-Unterricht in einem weitaus größeren Umfang als bisher eingesetzt werden sollte, um Lernende besser auf die Anforderungen gesprochener Alltagssprache vorzubereiten, wird bereits seit Jahren zunehmend gefordert (Cauldwell 2018: 61; Dietz 2017: 110; 2021a: 72; Imo/Weidner 2018: 233; Thorn 2011: 69).⁴ In welchem Maße welcher Grad von Authentizität seinen Weg in die Unterrichtsräume finden sollte, hängt Imo/Weidner (2018: 247) zufolge vor allem davon ab, ob die Zielsprache als Zweit- oder Fremdsprache erlernt wird. Da das Hörverstehen bei Zweitsprachelernenden relevant für die Bewältigung des kommunikativen Alltags ist, ist der Einsatz von authentischen Gesprächsdaten für sie von deutlich größerer Wichtigkeit, als es im Fremdsprachenunterricht der Fall ist (247).

³ Damit bezieht sich Field auf die individuellen Sprech- und Sprecher*inneneigenschaften.

⁴ Der Beitrag sucht nicht zu erörtern, ob authentisches Sprachmaterial überhaupt im L2-Unterricht eingesetzt werden sollte, sondern didaktische Möglichkeiten für dessen Einsatz aufzuzeigen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass kritische Stimmen durchaus existieren und dass das Thema „Authentizität“ im Übrigen bereits seit der kommunikativen Wende Gegenstand fremdsprachendidaktischer Diskussionen ist (vgl. Kitzler 2011: 54).

Was das Sprachniveau der Lernenden angeht, wird verstärkt darauf hingewiesen, dass bereits auf dem Anfängerniveau mit dem Einsatz authentischer Texte begonnen werden kann bzw. sollte, um Lernende frühestmöglich an die Besonderheiten mündlicher Alltagssprache zu gewöhnen und um Hörverstehensschwierigkeiten vorzubeugen (vgl. Kitzler 2011: 59). Von zentraler Bedeutung sei dabei laut Kitzler eine „korrekte, durchdachte Vor- und Nachbereitung der Hörverstehensübungen“ (63). Auch Thorn (2011: 66) ist der Meinung, dass bereits auf den niedrigen Niveaustufen authentisches Hörmaterial verwendet werden kann, sofern der Hörtext und die Übungen angemessen für den Sprachstand der Lernenden sind. Vor diesem Hintergrund hat sie die Lehrwerksreihe „Real Lives, Real Listening“ (2013) entwickelt, in der sie authentisches Hörmaterial (Interviews) sowie entsprechende Übungen für die Niveaustufen A2 bis C1 anbietet.

Eine einheitliche Definition, was im zweit- oder fremdsprachlichen Kontext unter „Authentizität“ zu verstehen ist, gibt es jedoch nicht (vgl. Kitzler 2011: 57-58). Inwiefern Sprachmaterial authentisch ist, hängt vor allem davon ab, welche Form der Sprache darin zu finden ist und unter welchen Bedingungen es entstanden ist. Was die Sprachdaten selbst anbelangt, gehören Kitzler zufolge zu den üblichen Authentizitätskriterien eine natürliche und „ungekünstelte“ Sprechweise, diverse spontansprachliche Charakteristika, etwa eine hohe Sprechgeschwindigkeit, Redundanzen, Abbrüche und Neuanfänge, Überlappung von Sprechbeiträgen usw., sowie außersprachliche Faktoren wie Hintergrundgeräusche (67). Im Hinblick auf die Umstände, unter denen das jeweilige Hörmaterial entsteht, versteht Field (2019: 307) „recordings of real-life speech events“ als ‚maximal‘ authentisch, während ‚gescriptete‘, eingesprochene Texte – wie etwa herkömmliche Lehrwerkstexte bzw. „didaktische Hörtexte“, wie Kitzler (2011: 61) sie nennt – das Gegenteil darstellen. Nach dem Verständnis dieses Beitrags besteht das Hauptkriterium für authentische Sprachdaten somit darin, dass sie „nicht eigens für didaktische Zwecke erstellt wurden“ (Lüger 2009: 15). Dabei wird der Fokus auf Textsorten der gesprochenen Alltagskommunikation gelegt.⁵

⁵ Schriftsprachlich konzeptionelle Textsorten wie Vorträge oder Podcasts stellen nach Lügers Definition ebenfalls authentische Sprachdaten dar. Da diese jedoch keine spontane,

6 Korpora für gesprochenes Deutsch

Als Zugang zu authentischem mündlichen Sprachmaterial aus dem Deutschen lassen sich online diverse digitale Korpora finden, in denen Hör- bzw. Hörsehtexte aus der deutschsprachigen Alltagskommunikation zur Verfügung gestellt werden. Als besonders vielversprechend haben sich zwei Korpora erwiesen: die *Plattform Gesprochenes Deutsch* (PGD) und das *Forschungs- und Lehrkorpus für gesprochenes Deutsch* (FOLK) (vgl. Dietz 2021b: 101-103; Imo/Weidner 2018: 238, 240-241).

Auf der *Plattform Gesprochenes Deutsch* (PGD)⁶ werden mehr als hundert Hör- und Hörsehtexte (à 10 Sek. bis 20 Min., größtenteils unter 5 Min.) aus verschiedenen kommunikativen Kontexten in einem Gesamtumfang von ca. 6 Std. bereitgestellt. Das Sprachmaterial wird je nach Gesprächssituation in „Institutionelle Kommunikation“ (z.B. Beratungsgespräche, medizinische Kommunikation, Bezahlvorgänge) und „Informelle Kommunikation“ (z.B. Familiengespräche, Gespräche mit Freund*innen) unterteilt. Über die Suchfunktion können die Hörtexte zudem nach bestimmten Inhalten, Sprecher*inneneigenschaften und Interaktionssituationen gefiltert werden. Zum Großteil der Daten stehen Transkripte zur Verfügung, die – ebenso wie die Hörtexte selbst – heruntergeladen werden können. Darüber hinaus werden zu einigen Hörtexten Lerneinheiten⁷ zur Verfügung gestellt, in denen es größtenteils um die Bewusstmachung von Phänomenen authentischer mündlicher Alltagssprache geht. Dabei wird – anders als in dem hier vorgestellten Trainingskonzept – stärker mit Transkripten, d.h. der verschrifteten Form der Hörtexte, gearbeitet und weniger an der Lautsubstanz mittels der Audio-Dateien.⁸

sondern mehr oder weniger geplante Sprache widerspiegeln, erfordern sie eine andere Ausrichtung der Übungsinhalte, als in diesem Beitrag verfolgt wird.

⁶ <https://dafdaz-db.spracheinteraktion.de> (1.11.2021)

⁷ <https://dafdaz.sprache-interaktion.de/lerneinheiten/> (1.11.2021)

⁸ Lediglich bei den Lerneinheiten „Fahrscheine kaufen“ und „Anruf in der Apotheke“, die dezidiert für das Hörtraining konzipiert sind, stehen die Audio-Dateien im Zentrum. Beide Lerneinheiten folgen dem in diesem Beitrag präsentierten didaktischen Konzept. Die Einheit „Fahrscheine kaufen“ wird in Dietz (2021b) vorgestellt und ausführlich didaktisch kommentiert. Die Einheit „Anruf in der Apotheke“ ist eine leicht abgewandelte Version der Unterrichtssequenz dieses Beitrags (s. Abschn. 7).

Das *Forschungs- und Lehrkorpus für gesprochenes Deutsch* (FOLK)⁹ ist ein stets wachsendes Korpus des IDS, in dem aktuell (Stand Oktober 2021) mehr als 500 Hör- und Hörsehtexte (à 20 Sek. bis 3 Std.) zur Verfügung stehen (Gesamtumfang: ca. 450 Std.). Dabei handelt es sich um „Gesprächsdaten aus unterschiedlichsten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens (Arbeit, Freizeit, Bildung, öffentliches Leben, Dienstleistungen usw.) im deutschen Sprachraum“ (FOLK). Zugänglich ist das FOLK über die *Datenbank für Gesprochenes Deutsch* (DGD), in der auch andere mündliche Korpora (etwa zu gesprochener Wissenschaftssprache oder zu Varietäten des Deutschen) bereitgestellt werden. Zum Großteil der FOLK-Texte liegen Transkripte sowie verschiedene Dokumentationsdaten (z.B. zur Sprachregion) vor. Darüber hinaus können die Inhalte der Hörtexte über die Funktion „Recherche“ durchsucht werden. So kann beispielsweise nach konkreten Wort-Tokens in normalisierter (z.B. *kannst*), lemmatisierter (z.B. *können*) oder transkribierter Form (z.B. *kannscht*) gesucht werden. Dabei kann der Kontext und die Position des Tokens eingeschränkt werden. „Kontext“ bezieht sich hier auf das Wortmaterial, von dem das gesuchte Token umgeben ist. Hinsichtlich der „Position“ kann beispielsweise angegeben werden, ob das gesuchte Token als erster oder zweiter Bestandteil einer Wortverschleifung („eines Paares assimilierter Wörter“) auftreten soll. Die Funktion der Token-Suchabfrage ermöglicht es, die Gesprächsdaten neben inhaltlich-thematischen auch hinsichtlich unterschiedlicher formaler Aspekte – im Sinne einer Formfokussierung – zu untersuchen. Außerdem können auf diese Weise auch innerhalb längerer Texte Sprachdaten gefunden werden, die sich für den DaZ-/DaF-Unterricht eignen.

7 Arbeit an authentischen Diskursen

Bei dem im folgenden Abschnitt vorgestellten Diskursexemplar handelt es sich um einen Hörtext der *Plattform Gesprochenes Deutsch*.¹⁰ In diesem Abschnitt wird zunächst die Wahl des Diskursexemplars begründet (7.1), dann die Unterrichtssequenz in ihrer Struktur (7.2) und beispielhaft einzelne Mikro-Hörübungen daraus (7.3) vorgestellt. Abschließend präsen-

⁹ <http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml> (1.11.2021)

¹⁰ Lediglich für eine Übung wurden Ausschnitte aus drei Hörtexten aus FOLK verwendet, die über die in Abschn. 6 genannten Token-Suche gefunden wurden.

tiere ich die Ergebnisse einer Evaluation der Sequenz mit DaZ-Lernenden auf B1-Niveau (7.4).

7.1 Diskursexemplar

Für die Wahl des Diskursexemplars „Anruf in der Apotheke“¹¹ als Hörtext (Transkript im Anhang) sprechen mehrere Gründe.¹² Die Diskursart – ein Beratungsgespräch in Form eines Telefonats zwischen einer Apothekerin und einer Kundin (Anruferin), in dem es um die Zusammenstellung einer Reiseapotheke und im Speziellen um die Sonnenallergie der Kundin geht – ist von ihrer Thematik her relevant für die mündliche Alltagskommunikation. Zudem handelt es sich bei dem Diskursexemplar um einen eher kürzeren Hörtext (etwa drei Minuten). Somit kann er als Ganztext verwendet werden und eignet sich für ein intensives Arbeiten an der Lautsubstanz des Gehörten. Des Weiteren hat der Text strukturelle Merkmale vorzuweisen, die charakteristisch für ein Beratungsgespräch und ein Telefongespräch sind – etwa Begrüßungs- und Verabschiedungshandlungen, Vorstellen der Sprechenden, Formulieren des Anliegens, die Formulierung von Empfehlungen (hier unter anderem charakteristische Strukturen wie *man sollte*) etc. Dadurch, dass nur zwei Sprecherinnen zu hören sind, deren Stimmen sich nicht zuletzt wegen der unterschiedlichen Kommunikationskanäle (die Apothekerin ist über das Telefon der Kundin zu hören) deutlich unterscheiden, ist die Sprecherwechsel-Interaktion darüber hinaus auch ohne visuelle Einordnung leicht zu erfassen.

Da es sich bei dem Text um ein authentisches Diskursexemplar handelt, ermöglicht er die Bewusstmachung typischer spontansprachlicher Phänomene, die gleichzeitig aber auch die größte Herausforderung für Sprachlernende darstellen. Darunter fallen unter anderem reduzierte Wortformen („schwache Formen“) wie beispielsweise *dacht ich is vielleicht* (043) oder *ne Art Vorbräunung* (086) sowie regionale Varietäten wie beispielsweise *wie gesucht* (050). Überdies enthält der Text für die Alltags-

¹¹ Die Audioversion ist (nach kostenloser Registrierung) unter <https://dafdaz-db.spracheinteraktion.de/upload/911/911.mp3> (1.11.2021) zu finden, ein GAT2-Transkript unter https://dafdaz-db.spracheinteraktion.de/?p=transkript&transkript_id=911 (1.11.2021).

¹² Bei der Auswahl des Diskursexemplars habe ich mich maßgeblich an Kriterien orientiert, die Dietz (2021b: 107-108) für relevant für die Auswahl eines Hörtextes hält.

kommunikation typische syntaktische Strukturen, die in der Schriftsprache nicht üblich sind – etwa der Abbruch oder die Änderung geplanter Äußerungen, beispielsweise *da is halt das sind immer so die gängigen Sachen* (068) oder *weil*-Sätze mit Verbzweitstellung, beispielsweise *weil ich hab letztes jahr dann eben vor ORT dann auch gehört* (120). Mit dem Auftreten von Partikeln – wie beispielsweise in *ähm-ja: wie gesucht dann geht das halt einfach nich so GUT* (048-050) – weist der Text zudem eine Wortart auf, die vor allem im mündlichen Alltagsdeutsch auftritt. Darüber hinaus ist die Sprechgeschwindigkeit – insbesondere von einer der Sprecherinnen (Apothekerin) – relativ hoch. Zudem ist die Apothekerin über das Telefon der Kundin zu hören, was sich auf die Tonqualität ihrer Sprechbeiträge auswirkt.

7.2 Struktur der Unterrichtssequenz

Wie dem Strukturschema (Tab. 1) zu entnehmen ist, hat die Unterrichtssequenz¹³ zwar Phasen, die auch in der herkömmlichen Hörverstehenspraxis gängig sind (etwa Aktivitäten zum Globalverstehens, Vorentlastung des Wortschatzes, Fragen zum Inhalt, Arbeit am Transkript), mit dem klassischen Ablauf (s. Abschn. 3) hat sie dennoch insgesamt wenig gemein.

Phase	Ziele	Übungen zu „Anruf in der Apotheke“ (PGD-911)	Audio/Präsentationshäufigkeit
WARM UP	Einstimmung auf Übungsformat und Hörtext	Ü1 Minimalpaar: <i>Sonne(n-)</i> vs. schwache Form <i>so ne(n)</i> (MHÜ)	Kurzausschnitte (mehrfach)
		Ü2 Gesprächsein- und -ausstiege (MHÜ)	Kurzausschnitte (mehrfach)
GLOBALVERSTEHEN	Klären der Interaktionssituation (Sprecher*innen, Ort, Diskursart ...)	Ü3 Globalverstehen	Ganztext (einmal)
MIKRO-HÖRÜBUNGEN ZUR LEXIK UND	(a) Lexikalische Vorentlastung: Erarbeiten zentraler Lexik	Ü4 Struktur <i>man sollte</i> für Empfehlungen (MHÜ)	Kurzausschnitte (mehrfach)

¹³ Die gesamte Unterrichtssequenz ist in meiner Masterarbeit (Kruse 2021: 76-81) einzusehen.

Phase	Ziele	Übungen zu „Anruf in der Apotheke“ (PGD-911)	Audio/Präsentationshäufigkeit
ZU PHÄNOMENEN GESPROCHENER SPRACHE	(b) Spontansprachliche Phänomene: Erarbeiten typischer Formen, Wortarten, Varietäten ...	Ü5 Schwache Formen: [ə]-Elision bei Verben 1. Sg. (MHÜ)	Kurzausschnitte (mehrfach)
		Ü6 Schwache Formen: [t]-Elision im Auslaut (MHÜ)	Kurzausschnitte (mehrfach)
		Ü7 Regionale Varietäten: Aussprache von <-gt> (Belege aus Hörtext und FOLK) (MHÜ)	Kurzausschnitte (mehrfach)
		Ü8 Partikeln (MHÜ)	Kurzausschnitte (mehrfach)
FRAGEN ZUM INHALT	Klären von inhaltlichen Aspekten	Ü9 – Ü13 Fragen zum Inhalt (MHÜ)	Kurzausschnitte (mehrfach)
ARBEIT AM TRANSKRIPT	Vertiefende Bewusstmachung der Merkmale gehörter/gesprochener Sprache unter Nutzung des Schriftbilds und der Bedingungen der schriftlichen Rezeption	Plenum: Makrostruktur	Ganztext (einmal)
		Ü14 Abbruch/Änderung geplanter Äußerungen	-
		Ü15 weil-Sätze mit Verbzweitstellung	-

Tab. 1 Strukturschema zur Übungssequenz „Anruf in der Apotheke“ (PGD 911) [MHÜ: Mikro-Hörübung]

Die Übungssequenz beginnt mit einem ‚Warm Up‘, um die Lernenden auf das Übungs- und Hörtextformat einzustimmen. Dabei werden zwei (weniger anspruchsvolle) Mikro-Hörübungen durchgeführt, in denen mehrere kurze Sequenzen aus dem Hörtext präsentiert werden: Erstere (Ü1) stellt die Formen *Sonnen-* und *so 'nen* gegenüber. Da im Hörtext mehrfach Komposita auftreten, die mit *Sonnen-* beginnen, erschien diese Übung als passender Einstieg. Die zweite Aufwärmübung (Ü2) befasst sich mit den Gesprächsein- und -ausstiegen des Hörtextes. Die Übung stimmt die Lernenden auf die Diskursart Telefonat ein und ermöglicht erste Einblicke in gesprächsstrukturelle Zusammenhänge.

In der zweiten Phase ‚Globalverstehen‘ wird der Hörtext einmal ganz gehört. Hier geht es darum, dass die Lernenden einen Gesamteindruck der vorliegenden Interaktionssituation gewinnen und die äußeren Umstände

der jeweiligen Kommunikationssituation (wer spricht mit wem wo) geklärt werden (Ü3).

Das Herzstück der Übungssequenz stellt die dritte Phase dar. Hier lassen sich verschiedene Mikro-Hörübungen finden, in denen vergleichsweise kurze Sequenzen aus dem Hörtext (in der Regel 0,5 bis sechs Sekunden lang) mehrfach auditiv präsentiert werden. Wie oft die einzelnen Ausschnitte wiederholt werden, hängt von den Lernenden ab. Das heißt, die Lehrkraft sollte auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingehen. Auf diese Weise wird den Lernenden die intensive Arbeit an der lautlichen Substanz ermöglicht. Die Mikro-Hörübungen in dieser Phase dienen zum einen der lexikalischen Vorentlastung des Gesprächs (Struktur *man sollte* bei Empfehlungen; Ü4), vor allem aber dem Aufmerksammachen auf darin auftretende Phänomene gesprochener Sprache. Letztere sind im vorliegenden Gespräch etwa das gehäufte Auftreten von „schwachen Formen“ bei Verben in der ersten Person Singular, die durch das Abhängen des Schwa [ə] entstehen (Ü5), oder bei den Wörtern *ist* und *nicht*, bei denen das [t] am Wortende elidiert wird (Ü6), die regional geprägte Aussprache des Wortendung *-gt* in den Verbformen *gesagt* und *gefragt* (Ü7) sowie das wiederholte Auftreten von Partikeln, die typisch für die mündliche Spontansprache sind (Ü8).

Erst in der vierten Phase ‚Fragen zum Inhalt‘ (Ü9 – Ü13) wird die inhaltliche Bedeutung des Inputs in den Fokus genommen. Auch hier sind die Höraktivitäten als Mikro-Hörübungen gestaltet, das heißt, zu den einzelnen Inhaltsfragen wird der Hörtext nicht im Gesamten, sondern in insgesamt fünf Abschnitten präsentiert, die jeweils zwischen 20 und 55 Sekunden lang sind. Zu jedem Abschnitt wird eine Frage gestellt, deren Antwort die jeweilige Gesprächssequenz im Großen und Ganzen zusammenfasst. Dabei sollen neben dem Gesprächsanlass wesentliche hörtextspezifische inhaltliche Details deutlich werden (etwa Produkte für eine Reiseapotheke je nach Urlaubsziel und Bedürfnissen der Kundin, Maßnahmen zur Vorbeugung einer Sonnenallergie usw.).

Bis zu diesem Zeitpunkt stehen den Lernenden (wenn überhaupt) nur ‚Mikro-Ausschnitte‘ aus dem Transkript zur Verfügung. Erst in der abschließenden Phase der Übungssequenz ‚Arbeit am Transkript‘ wird der komplette Hörtext in einer weitgehend orthographisch verschrifteten Form (s. Anhang 10.1) ausgehändigt. Hier wird der Gesamttext noch ein-

mal angehört und die Lernenden sollen die Möglichkeit erhalten, das Gehörte auch in Schriftform erfassen zu können. Mithilfe des Schriftbilds kann hier einerseits (wenn nötig) noch einmal auf bis dahin ungeklärte Verständnisprobleme der Lernenden eingegangen werden und es können Aspekte der Makrostruktur des Hörtextes (wie Handlungsmuster, Gesprächsbausteine etc.) thematisiert werden. Andererseits gewährt das Transkript tiefere Einblicke in die strukturellen Muster gesprochener Sprache und verdeutlicht die Unterschiede zwischen der lautlichen und verschrifteten Form des Gehörten noch einmal mehr. So wurden hier zwei Übungen erstellt, welche die syntaktischen Strukturen gesprochener Sprache in den Fokus nehmen. Die erste befasst sich mit strukturellen Unterschieden von schriftsprachlichen Sätzen und mündlichen Äußerungen: Anhand des Transkripts soll hier nach Beispielen gesucht werden, in denen geplante Äußerungen abgebrochen oder ‚umgeplant‘ werden (Ü14). In der zweiten Übung zum Transkript geht es um eine konkrete Satzstruktur: *Weil*-Sätze treten im Gesprochenen häufig mit Verbzweitstellung oder als eigenständige Hauptsätze auf, worauf mithilfe des Transkripts aufmerksam gemacht werden soll (Ü15). Bei beiden Übungen wird ausschließlich mit dem Transkript und nicht mehr mit auditivem Input gearbeitet.

7.3 Beispiele für Mikro-Hörübungen

Zur Veranschaulichung des Mikro-Hörens werden im Folgenden drei Übungsbeispiele zu Phänomenen gesprochener Sprache aus der Unterrichtssequenz zu „Anruf in der Apotheke“ vorgestellt.

Ü2

☐ Hören Sie die Sequenzen und entscheiden Sie, ob die Sequenz eher am Anfang oder am Ende eines Gesprächs vorkommt. Kreuzen Sie an.

	am Anfang	am Ende
a		
b		
c		
d		
e		
f		

Abb. 1 Mikro-Hörübung zu Gesprächsein- und -ausstiegen bei einem Telefonat

In dieser Übung (Abb. 1) hören die Lernenden sechs Hörtextausschnitte (ohne Transkriptionen), die entweder dem Beginn („am Anfang“) oder dem Ende des Gesprächs („am Ende“) zuzuordnen sind. Die Sprechbeiträge, die für diese Übung ausgewählt wurden (Tab. 2), weisen Strukturen auf, die charakteristisch für Gesprächsein- und -ausstiege am Telefon sind: BEGRÜßEN (a, d), SICH VORSTELLEN (a, d) und ANLIEGEN FORMULIEREN (c) zu Beginn, SICH BEDANKEN (e, f) und VERABSCHIEDEN (b) am Ende. Ziel der Übung ist es, Lernende erkennen zu lassen, dass Gesprächsein- und -ausstiege gerade bei Telefonaten bestimmten Mustern folgen (vgl. Imo/Weidner 2018: 245).

	Partiturzeile	Transkriptauszüge	am Anfang	am Ende
a	005-006	°h guten tag mein name is caroline ROTH	x	
b	153, 155-156, 158	ja WIE derhö ren tschü_üs		x
c	007-009	°h äh ich rufe AN weil ich in zwei wochen in URLaub fahr und mich gerne mal von ihnen beRAten lassen würde	x	
d	002-004	guten TA:G blumen apoTHEke lennart mein NAME	x	
e	151-152, 154	<<lachend> ohKEE >. super DAN ke.		x
f	144-145	oKEE (0.16) gut ja dann dank ich ihnen schonmal herzlich für die INfo		x

Tab. 2 Belegstellen (in GAT-Transkription) für Gesprächsein- und -ausstiege aus PGD-911, die für die Audiosequenzen in Ü2 verwendet wurden

Dem Großteil der Übungen liegt ein diskursbasierter Ansatz (mehrere Hörbungen zu *einem* Hörtext) zugrunde, lediglich für Ü7 (Abb. 2) wurde ein phänomenbasierter Ansatz (Ausschnitte aus *mehreren* Hörtexten zu *einem* bestimmten spontansprachlichen Phänomen) verwendet (vgl. Dietz 2021b: 103-107; Kruse 2021: 28-29).

In der Übung geht es um die Aussprache der Wortendung *-gt* des Partizips Perfekt von *sagen* und *fragen*. Im Standarddeutschen tritt hier eine Auslautverhärtung ein (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 100, Abschn. <g> [k] b), wonach das <g> als [k] ausgesprochen wird. Eine alternative Aussprache, die in der Nordhälfte Deutschlands weit verbreitet ist, bei bestimmten Wörtern bzw. Wortformen (v.a. mit der Endung *-gt*) aber durchaus auch im standardsprachlichen Kontext auftaucht, ist [x] (vgl. 68, Abschn. e).

Somit wird <gesagt> [gə'za:xt] oder [gə'zaxt] und <gefragt> [gə'fɾa:xt] ausgesprochen.

Ü7

Je nach deutschsprachiger Region können bestimmte Wörter oder Wortteile verschieden ausgesprochen werden. So kann z.B. das Wortende „gt“ wie „kt“ in „Takt“ oder wie „cht“ in „acht“ ausgesprochen werden.

○ Hören Sie die drei Sequenzen an, in denen je ein Wort auf „gt“ endet (siehe Tabelle). Versuchen Sie herauszuhören, wie das Wortende ausgesprochen wird: eher wie in „acht“ oder wie in „Takt“. Kreuzen Sie an.

Audio	Sequenz	„cht“	„kt“
a	zum einen, wie gesagt , was man		
b	wie Sie sehr schön gesagt haben		
c	das habe ich mich auch gefragt , wie die das gemacht hat		
d	ich hab' gefragt		

Abb. 2 Mikro-Hörübung zu regionalen Varietäten: Aussprache von <-gt>

Um Lernende auf die unterschiedlichen Aussprachevarianten von -gt aufmerksam zu machen, werden in der Übung pro Partizip zwei (etwa drei Sekunden lange) Audiosequenzen gezeigt, in denen die Endung -gt einmal als [kt] und einmal als [xt] realisiert wird. Die Übung besteht darin herauszuhören, ob das jeweilige Wortende eher wie in *acht* oder wie in *Takt* ausgesprochen wird. Auf diese Weise wurde die Verwendung von Lautschrift oder Fachtermini umgangen. Die Übungsinhalte wurden vorweg in einem Infokasten vorentlastet.

	Quelle (Korpus-Audio/ Partiturzeile)	Transkriptauszüge	[xt]	[kt]
a	PGD-911 /	zum einen wie gesacht was man	x	
b	FOL K_E_00005 / 0181	wie Sie sehr schön gesagt haben		x
c	FOLK_E_00027 / 0329	des hab ich mich] auch gefragt wie d[ie des gemacht hat]		x
d	FOLK_E_00202 / 0018	ich hab gefragt	x	

Tab. 3 Belegstellen für *gefragt* und *gesagt* aus PGD-911 und dem FOLK, die für die Audiosequenzen in Ü7 verwendet wurden; rechte Spalte mit der jeweiligen Realisierung von <-gt>

Drei der vier Audiosequenzen, die für diese Übung verwendet wurden, entstammen verschiedenen Hörtexten aus dem FOLK, die über die dort zur Verfügung stehenden Filterfunktionen herausgesucht wurden.¹⁴ Da

¹⁴ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass FOLK-Audios aktuell nur von Lehrenden mit einer DGD-Zugangsberechtigung im Unterricht abgespielt, nicht aber Lernenden zum eigenständigen Lernen zur Verfügung gestellt werden dürfen (vgl. Dietz 2021b: 102, Fußnote 9).

in der Übung aufgezeigt werden soll, dass die deutsche Sprache je nach Region variieren kann, erschien die Verwendung mehrerer in verschiedenen Regionen aufgenommener Hörtexte sinnvoll. Angesichts der Tatsache, dass bei dieser Vorgehensweise Ausschnitte aus inhaltlich unzusammenhängendem Hörmaterial verwendet wurden, wird die inhaltliche Bedeutung des Inputs hier außer Acht gelassen. Zwar wird das Phänomen innerhalb eines authentischen kommunikativen Kontextes präsentiert, jedoch werden in der Übung ausschließlich Formaspekte in den Fokus genommen.

Ü5

In der gesprochenen Alltagssprache werden die Formen der 1. Person Singular (Ich-Form) häufig verkürzt und undeutlicher gesprochen. Man spricht von „schwachen“ Formen.

☐ Hören Sie die folgenden Sequenzen mit Verbformen in der 1. Person Singular. Schreiben Sie die gehörten Verbformen in die Spalte „gesprochen“ und die in der Schriftsprache üblichen Formen in die Spalte „geschrieben“ (siehe Beispiel).

Audio	Sequenz	gesprochen	geschrieben
a	weil also ich zu Ihren Öffnungszeiten da nie Zeit vorbei-zukommen	<i>hab</i>	<i>habe</i>
b	weil ich in zwei Wochen in Urlaub und mich		
c	deswegen ich, ist vielleicht Samstag anzurufen gar nicht so schlecht		
d	also im Speziellen ich zum Beispiel die Frage		
e	weil ich letztes Jahr dann eben vor Ort dann auch gehört		
f	ja gut, dann (ähm) ich		
g ich am besten tatsächlich vorbei		
h	okay, gut, ja dann ich Ihnen schonmal herzlich für die Info		

Abb. 3 Mikro-Hörübung zu „schwachen Formen“: [ə]-Elision bei Verben in der ersten Person Singular

Ein spontansprachliches Phänomen, das im Hörtext „Anruf in der Apotheke“ auffällig oft zu finden ist, ist die Elision des Schwa [ə] im Auslaut von Verben in der ersten Person Singular. Dazu wurde eine Übung erstellt (Abb. 3), in der innerhalb von kurzen Äußerungen die „schwachen Formen“ *ich hab‘, fahr‘, dacht‘, hätt‘, denk‘, komm‘* und *dank‘* erkannt werden sollen. Zu den Hörtextausschnitten erhalten die Lernenden Transkriptionen (in orthographisch üblicher Form), in denen die jeweils gesuchte Form fehlt. Die Lücken sollen gefüllt werden, indem zum einen die schriftsprachlich übliche Verbform („geschrieben“) sowie die tatsächlich realisierte Form („gesprochen“) notiert werden. Die Herausforde-

rung bei dieser Übung besteht darin, die Verbformen trotz der Verkürzung korrekt zu dekodieren.

5 Fragen zum Inhalt

Ü₉

☐ Zum Anliegen der Kundin: Warum ruft sie die Apothekerin an? Hören Sie und kreuzen Sie an (es können mehrere Antworten richtig sein).

☒ Die Kundin hat zu den Öffnungszeiten der Apotheke keine Zeit. (a)
☐ Die Kundin ist krank und braucht Medikamente. (b)
☐ Die Kundin möchte beraten werden. (c)

Ü₁₀

☐ Was sollte man laut Apothekerin auf jeder Reise dabeihaben und was speziell beim Wandern? Hören Sie und ergänzen Sie die Tabelle.

auf jeder Reise	speziell beim Wandern
-	-
-	-
	-

Ü₁₁

☐ Die Kundin hatte im letzten Urlaub ein Problem.

a) Welches Problem hatte die Kundin? Hören Sie und ergänzen Sie.
☒ Die Kundin hatte eine _____.

b) Was empfiehlt die Apothekerin zur Vorbeugung? Kreuzen Sie an (es können mehrere Antworten richtig sein).

☒ ein Medikament für Sonnenallergien (a)
☐ ein Produkt zur Vorbräunung (b)
☐ ein spezielles Sonnengel (c)

Ü₁₂

☐ Was hält die Apothekerin von der Aussage der Kundin, dass Meersalz mit dem Sand reagiert und so zu Allergien führen könnte?

☒ Sie denkt, dass das stimmt. (a) ☐ Sie denkt, dass das nicht stimmt. (b)

Ü₁₃

☐ Wieso möchte die Apothekerin, dass die Kundin persönlich in die Apotheke kommt?

☒ _____

Abb. 4 Mikro-Hörübungen zur Phase ‚Fragen zum Inhalt‘

Mikro-Hörübungen eignen sich jedoch nicht nur für das Bewusstmachen spontansprachlicher Phänomene, sondern auch, um das Herausheören von inhaltlichen Aspekten zu üben. Anders als in herkömmlichen Hörverstehensaktivitäten wird der Hörtext hier in (fünf) Segmente unterteilt, die jeweils 20 bis 55 Sekunden lang sind und zu denen jeweils eine inhaltliche Frage gestellt wird (bzw. im Fall von Ü11 zwei Fragen) (Abb. 4).

Die Fragen befassen sich mit relevanten Informationen des Gesprächs und fassen den Hörtext im Großen und Ganzen zusammen. Je nach Niveau der Lernenden können visuelle Stützen zur Beantwortung der Fragen auch weggelassen (bei Ü9, Ü11 und Ü12) bzw. als Antwortmöglichkeiten oder Lückentexte ergänzt werden (bei Ü10 und Ü13).

In der abschließenden Phase der Unterrichtssequenz erhalten die Lernenden das vollständige Transkript des Gesprächs in einer orthographienahen Version (um Überforderung zu vermeiden) und erhalten so die Möglichkeit, das Gehörte auch noch einmal in Schriftform erfassen zu können. Einerseits kann hier (wenn nötig) noch einmal auf bis dahin ungeklärte Verständnisprobleme der Lernenden eingegangen werden. Andererseits gewährt das Transkript weitere tiefere Einblicke in die strukturellen Muster gesprochener Sprache. So werden hier zwei Übungen angeboten, welche die syntaktischen Strukturen gesprochener Sprache in den Fokus nehmen. Eine der Aktivitäten ist Ü15, in der es um gesprochene *weil*-Sätze geht (Abb. 5).

Ü15

A)

○ Sehen Sie sich den folgenden Satz aus dem Transkript an. Korrigieren Sie ihn, indem Sie ihn so schreiben, wie es in der Schriftsprache üblich ist. Sie können überflüssige/doppelte Wörter in Klammern schreiben oder weglassen.

🔊 gesprochen: [...] *weil ich habe letztes Jahr dann eben vor Ort dann auch gehört, [...]*

geschrieben: _____

B)

○ Sehen Sie sich nun weitere *weil*-Sätze im Transkript an. Welche der folgenden Aussagen treffen zu? Kreuzen Sie an und schreiben Sie die Zeilen auf, in der Sie ein Beispiel finden.

🔊 In der gesprochenen Sprache ...

☐ ... kommen *weil*-Sätze auch als eigenständige (Haupt)-Sätze vor (**Zeile** ____). (a)

☐ ... steht das (finite) Verb nicht immer am Ende der *weil*-Sätze (**Zeile** ____). (b)

☐ ... kann *weil* auch am Ende eines Satzes stehen (**Zeile** ____). (c)

Abb. 5 Übung am Transkript: *weil*-Sätze mit Verbzweitstellung oder als Hauptsätze

Weil-Sätze treten im Gesprochenen häufig mit Verbzweitstellung oder als eigenständige Hauptsätze auf. Darauf soll mithilfe des Transkripts aufmerksam gemacht werden. So sollen die Lernenden zunächst einen spontan sprachlichen *weil*-Satz zu einem in der Schriftsprache üblichen umformen und anschließend nach weiteren Beispielen im Transkript suchen, in denen *weil*-Sätze von schriftsprachlichen Regeln abweichen. Zudem

sollen strukturelle Regelmäßigkeiten bei spontansprachlichen *weil*-Sätzen identifiziert werden.

7.4 Erprobung und Evaluation der Übungssequenz

Die Übungssequenz zum Hörtext „Anruf in der Apotheke“ wurde mit einer Gruppe von Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden erprobt. Ziel der Erprobung war es in erster Linie, einen Eindruck davon zu gewinnen, inwiefern die erstellten Übungen in der Praxis umzusetzen sind, wie sie von Lernenden wahrgenommen werden und inwieweit sie zur Förderung der Hörverstehenskompetenz beitragen.¹⁵

Die Erprobung wurde mit insgesamt sechs Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden vorgenommen, die zum Zeitpunkt der Durchführung einen Deutschkurs für das Sprachniveau B1 besuchten und bereits seit zwei bis drei Jahren Deutsch lernten. Bei den Erstsprachen der Proband*innen handelte es sich um Arabisch, Persisch und Tigrinya. Die Lernenden hatten vor der Erprobung weder Erfahrung mit authentischen Hörtexten noch mit dem Übungsformat des Mikro-Hörens. Um die Lernenden mit dem Übungsformat des Mikro-Hörens sowie der Konfrontation mit authentischem Hörmaterial vertraut zu machen und sie für weitere Übungen der Art zu motivieren, wurde zunächst eine deutlich kürzere und weniger anspruchsvolle Unterrichtssequenz zu einem anderen Diskurs-exemplar¹⁶ der *Plattform Gesprochenes Deutsch* durchgeführt (vgl. Kruse 2021: 73-75). Eine Woche später wurde die Unterrichtssequenz zum Hörtext „Anruf in der Apotheke“ erprobt. Die Übungen wurden auf Arbeitsblättern bearbeitet und zusätzlich in Form einer PPT-Präsentation an die Wand projiziert, in die auch die Audiodateien integriert waren.¹⁷ Die Durchführung der Unterrichtssequenz hat etwa neunzig Minuten in Anspruch genommen. Im Anschluss an die Erprobung wurden zehn- bis zwanzig-minütige Evaluationsbefragungen (Leitfadeninterviews) mit vier Proband*innen durchgeführt, in denen diese den Hörtext, die Übungs-

¹⁵ Eine ausführliche Dokumentation und Diskussion der Erprobung und Evaluation sind in Kapitel 4 in Kruse (2021: 38-63) zu finden.

¹⁶ Hörtext #895 „Nachmittagsplanung“: https://dafdaz-db.spracheinteraktion.de/?p=transkript&transkript_id=895 (1.11.2021)

¹⁷ Eine leicht abgewandelte Version der PPT-Präsentation inklusive geschnittener Audios ist auf der *Plattform Gesprochenes Deutsch* zu finden (s. Literaturverzeichnis, 9.2).

sequenz sowie deren Durchführung bewerten und mit herkömmlichen Hörverstehenstrainingsformen vergleichen sollten.¹⁸ Für die Bewertung der Unterrichtssequenz wurden zum einen die Arbeitsblätter der Proband*innen¹⁹ und zum anderen die Aussagen der Proband*innen in den Evaluationsbefragungen ausgewertet (83-108).

Die Auswertung der Arbeitsblätter hat ergeben, dass sich vor allem diejenigen Teilübungen als herausfordernd herausgestellt haben, in denen Sprechbeiträge der Apothekerin dekodiert werden sollten. Ebenso scheint der fehlende Wortschatz sich stark auf die Übungsergebnisse ausgewirkt zu haben. Mussten Wörter oder Wortformen dekodiert werden, die nicht Teil des Grundwortschatzes oder den Proband*innen aus anderen Gründen unbekannt waren, fielen die Ergebnisse insgesamt schlechter aus. In einigen wenigen Fällen waren die Instruktionen und das jeweilige Übungsvorgehen nicht verstanden worden. Positiv fielen dagegen die Ergebnisse bei Multiple-Choice-Fragen und Diskriminationsübungen aus. Die proband*innenspezifische Auswertung zeigte jedoch auch, dass die Erfolgsquote der Proband*innen durchaus mit ihrem individuellen Sprachstand zusammenzuhängen schien.²⁰ So waren etwa die Ergebnisse der sprachlich stärksten Probandin nahezu fehlerlos.

Die Auswertung der Befragungen hat ergeben, dass die Proband*innen einen insgesamt weitestgehend übereinstimmenden Eindruck von den Übungssequenzen hatten und sich ihre Evaluation lediglich insofern unterschied, als bestimmte Aspekte je nach Sprachniveau mehr oder weniger problematisch waren. Wenn es Dekodierschwierigkeiten gab, so wurden diese in den allermeisten Fällen mit dem Sprechtempo in den Hörtexten begründet – insbesondere bei Übungen, die sich mit Sprechbeiträgen der Apothekerin beschäftigen, was sich, wie bereits angesprochen, auch in den Übungsergebnissen abzeichnete. Im Zusammenhang mit den Übungen, in denen inhaltliche Aspekte in den Fokus genommen

¹⁸ Der Leitfaden zu den Befragungen ist im Anhang (10.2) zu finden.

¹⁹ Um repräsentative Übungsergebnisse zu erhalten, wurden die Lernenden dazu angehalten, ihre Antworten nach der Besprechung der Übungen nicht zu korrigieren oder zu ergänzen.

²⁰ Es wurden keine Sprachstandserhebungen durchgeführt. Diese Aussage basiert auf der Einschätzung der Kursleitung sowie meiner Einschätzung, die sich bei den Erprobungen herauskristallisiert hat.

wurden, wurde mehrmals angesprochen, dass die gesuchten Wörter unbekannt gewesen seien, was ebenfalls in den Übungsergebnissen zu erkennen war. Schwierigkeiten wurden zudem insbesondere im Zusammenhang mit dem Heraushören kurzer Wörter und Wortformen (wie z.B. „schwache Formen“ und Partikeln) sowie minimaler Lautunterschiede (wie bei den Aussprachevarietäten der Endung *-gt*) geäußert. Darüber hinaus deuteten die Äußerungen zweier Befragten darauf hin, dass ihnen Übungen, in denen mit dem Transkript oder mit Transkriptausschnitten gearbeitet wurde, offenbar leichter gefallen sind. Bezogen auf den Vergleich mit herkömmlichen Trainingsformaten wurde zum Ausdruck gebracht, dass diese weniger anspruchsvoll seien, vor allem, weil in den Hörtexten langsamer gesprochen würde. So schätzten zwei Befragte die erprobten Mikro-Hörübungen als zu anspruchsvoll für das Niveau B1 ein.

Trotz der geäußerten Schwierigkeiten zeigten jedoch alle Proband*innen ein ausgesprochenes Interesse an spontansprachlichen Phänomenen (v.a. „schwache Formen“/Verschleifungen, regionale Varietäten). Mehrere Proband*innen haben zum Ausdruck gebracht, dass sie derartige Phänomene zuvor in ihrem Sprachalltag wahrgenommen, aber nicht verstanden hätten und dass sie diese aber nun verstehen würden (Abb. 6).

153	P5:	Nein, aber nicht schwer, aber das gut für mich, (wenn?) ich verstehen, was das. Ja, (das lernen?).
154		Aber das ist gut für mich.
155	I:	Das ist gut für Sie.
156	P5:	Ja.
157	I:	Wieso finden Sie das gut?
158	P5:	Wenn ich in Straße, aber das ist Straße sprechen. Ja, wenn ich in Straße oder wenn Mann hat
159		gesagt „kamma“, aber nicht verstehen, aber jetzt ich verstehe was das.

Abb. 6 Transkriptausschnitt Evaluation: Beleg ‚Relevanz für Alltagskommunikation‘ (Quelle: Kruse 2021: 105)

So konnten zwei Befragte sogar eigene Beispiele für spontansprachliche Formen nennen (Abb. 7 und 8), die sie aufgegriffen hatten und durch die Behandlung entsprechender Übungsinhalte nun dekodieren konnten.²¹

287	P3:	Ja. Und nur ein Wort gehört, ein Mann – eine alte Frau gesprochen mit Kassiererin und sie sagt:
288		„Brauchst“ – „Sie brauchen ein Tüte?“ Sie sagt: „I hab scho.“ Die erste Mal gehört.
289	I:	Da haben Sie es das erste Mal gehört.
290	P3:	Eine Freund, deutscher Freund und „Was bedeutet das: ‚I hab scho‘?“ Er sagt: „Ich habe schon.“
291		Das ist (lacht) erste Wort gehört in die Straße.

Abb. 7 Transkriptausschnitt Evaluation: Beleg ‚Relevanz des Themas verkürzte Wortformen‘ (Quelle: Kruse 2021: 102)

084	P7:	Also ja, das ist Übung 7. Dass man andere dialect hat, das. Also das (lacht) Besonderes. Auch ich
085		habe das nie gehört, aber beim – zum Beispiel ich nach München fahre, die sprechen, also die
086		sagen „isch“.
087	I:	Was sagen die?
088	P7:	„Isch komme ausch“ – sowas. Aber hier ist in Deutschland habe ich „ich“ gelernt und das ist
089		komisch für mich, aber gibt auch von verschiedenen Städten und anderes Dialekt. Das habe ich
090		besonders gelernt.

Abb. 8 Transkriptausschnitt Evaluation: Beleg ‚Aussprachevarietäten von ich [ɪç] vs. [ɪʃ]‘ (Quelle: Kruse 2021: 96)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Unterrichtssequenz angesichts der Ungeübtheit und womöglich auch wegen des Sprachniveaus der Lernenden zum Teil noch zu anspruchsvoll für sie war, insgesamt von den Lernenden trotzdem durchaus positiv rezipiert wurde. Trotz der Schwierigkeiten (die vor allem durch das authentische Sprechtempo im Hörtext, aber auch durch die unzureichende lexikalische Vorentlastung in der Unterrichtssequenz bedingt waren) verbalisierten die Lernenden, etwas über die strukturellen Eigenschaften von Spontansprache gelernt zu haben. Auch das Übungsformat des Mikro-Hörens schien den Lernenden durchaus gefallen zu haben (Abb. 9).

²¹ Abkürzungen wie „P3“ stehen für die Proband*innen. Mit „I“ ist die interviewende Person (A.K.) gemeint.

006	P7:	Also, aber dieses Hören war super, zweimal, dreimal, viermal, sowas war – so für mich ist, passt
007		schon. Ich finde, ist das gut.

Abb.9 Transkriptausschnitt Evaluation: Beleg für mehrmaliges Hören von Audios (Quelle: Kruse 2021: 94)

Das wohl erfreulichste Resultat der Erprobungen ist, dass die Lernenden die Relevanz der Übungsinhalte für ihr Alltagsleben erkannt haben, sogar den Eindruck hatten, dass die Übungen ihnen zum besseren Verstehen alltagskommunikativer Äußerungen verholfen hätten, und sich für den künftigen Unterricht wünschten, weitere spontansprachliche Formaspekte kennenzulernen (Abb. 10).

277	I:	Okay. Gibt es sonst noch etwas, was Sie sagen möchten? Irgendetwas, was Ihnen aufgefallen ist?
278	P3:	Ich wünsche immer neue Wörter, gleich kurze Wort lernen.
279	I:	Okay. SOLche Wörter, wie Sie gerade gezeigt haben. Bei Übung 4.
280	P3:	Gleich „kamma“, „kömma“ – „Fahre“, „fahr“. Das ist – muss in der Schule immer lernen. Weil in die
281		Straße, wenn jemand sprechen, nicht verstehen, was gesagt.
282	I:	Und mit solchen Übungen kann man das vielleicht ein bisschen lernen, gell?
283	P3:	Letzte Mal, wenn ich gehört, ich verstehe, was ist das.
284	I:	Ja?
285	P3:	Ja.

Abb. 10 Transkriptausschnitt Evaluation: Beleg ‚Wunsch nach Übungen mit spontansprachlichen Formen‘ (Quelle: Kruse 2021: 102)

Somit lässt sich auch die Übungssequenz selbst sowohl im Hinblick auf die Durchführbarkeit als auch auf die Übungen (formal wie inhaltlich) insgesamt als gelungen betrachten.

8 Fazit

Der Beitrag sollte Möglichkeiten einer neujustierten Hörverstehensdidaktik im Bereich des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache aufzeigen. Dazu wurde zunächst verdeutlicht, inwiefern die herkömmliche Praxis keine befriedigende Antwort auf die Herausforderungen gesprochener bzw. spontaner Sprache gibt und wissenschaftliche Befunde zum zweit- und fremdsprachlichen Hörverstehen weitgehend ignoriert, bevor anschließend Perspektiven des Einsatzes authentischen Sprachmaterials,

der Verwendung von Korpora des gesprochenen Deutsch sowie der Umsetzung neuartiger Übungsformate (Mikro-Hören) aufgezeigt wurden, die das Training von Dekodierprozessen und die intensive Arbeit an der lautlichen Substanz gesprochenen Inputs ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund wurde eine Unterrichtssequenz zu einem Diskursexemplar der *Plattform Gesprochenes Deutsch* für DaZ-/DaF-Lernende ab dem Niveau B1 präsentiert, die zeigen sollte, wie ein neujustiertes Hörverstehenstraining im DaZ-/DaF-Bereich aussehen kann. Nicht zuletzt sollte durch die Vorstellung der Ergebnisse aus der Erprobungsevaluation deutlich werden, dass ein Hörverstehenstraining, wie es in diesem Beitrag angestrebt wird, nicht nur aus Sicht vorliegender Forschungserkenntnisse erstrebenswert scheint, sondern auch von Lernenden selbst als bereichernd für das Bestehen alltagskommunikativer Herausforderungen empfunden wird. Da hörverstehensdidaktische Konzepte wie das im Kern dieses Beitrags stehende im DaZ-/DaF-Bereich nach wie vor rar sind, ist der Beitrag auch als Anstoß für die Entwicklung weiterer Lehr-/Lernmaterialien der Art zu verstehen.

9 Literatur

9.1 Zitierte Literatur

- Cauldwell, Richard T. (2002): *Grasping the nettle: The importance of perception work in listening comprehension*. Birmingham: The University of Birmingham.
- Cauldwell, Richard T. (2013): *Phonology for listening. Teaching the stream of speech*. Birmingham: Speech in Action.
- Cauldwell, Richard T. (2014): "Listening and pronunciation need separate models of speech", in: Levis, John M. / McCrocklin, Shannon (Hg.): *Proceedings of the 5th Pronunciation in Second Language Learning Teaching Conference*. Ames, IA: Iowa State University, 40-44.
- Cauldwell, Richard T. (2018): *A syllabus for listening. Decoding*. Birmingham: Speech in Action.
- Cutler, Anne (2012): *Native listening. Language experience and the recognition of spoken words*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Dahlhaus, Barbara (1994): *Fertigkeit Hören*. Berlin: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 5).

- Dahmen, Silvia (2018): *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Dietz, Gunther (2013): „Inhalts- und Formfokussierung beim fremdsprachlichen Hörverstehen“, in: *German as a Foreign Language 2* (Sondernummer ‚Grammatik im DaF-Unterricht‘, hg. von Peter Colliander und Klaus Geyer), 21–43. Online: <http://www.gfl-journal.de/2-2013/dietz.pdf> (1.11.2021).
- Dietz, Gunther (2017): „Mentale Prozesse beim mutter- und fremdsprachlichen Hören und Konsequenzen für die Hörverstehensdidaktik“, in: Di Venanzio, Laura / Lammers, Ina / Roll, Heike (Hg.): *DaZu und DaFür. Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache 98), 97-116. Online: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/67192/Mat-DaF98_DaZu_XChange_opt.pdf (1.11.2021)
- Dietz, Gunther (2021a): „Fremdsprachliches Hörverstehen: Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik – Perspektiven der Vermittlung für Deutsch als Fremdsprache“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 58.2, 67-75. Online: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2021.02.02> (1.11.2021)
- Dietz, Gunther (2021b): „Korpora gesprochener Sprache als Quelle für die Erstellung von Mikro-Hörübungen mit authentischen Hörmaterialien im DaZ-/DaF-Unterricht“, in: *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1.1, 97–123. Online: <https://kordaf.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/41/> (1.11.2021).
- Field, John (2004): „An insight into listeners’ problems: too much bottom-up or too much top-down“, in: *System* 32, 363-377.
- Field, John (2008): *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library).
- Field, John (2019): „Second Language Listening: Current Ideas, Current Issues“, in: Schwieter, John W. / Benati, Alessandro G. (Hg.): *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge: Cambridge Univers. Press, 283-319.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): „Testen und Bewerten des Hörverstehens“, in: Ó Dúill, Micheál / Zahn, Rosemary / Höppner, Kristina D. C. (Hg.): *Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss*. Bochum: AKS-Verlag, 115-144.

- Günthner, Susanne (2000): „Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?“, in: *Info DaF* 27, 352–366.
- Günthner, Susanne / Wegner, Lars / Weidner, Beate (2013): „Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht“, in: Moraldo, Sandro M. / Misaglia, Federica (Hg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Winter, 113–150.
- Imo, Wolfgang / Weidner, Beate (2018): „Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht“, in: Kupietz, Marc / Schmidt, Thomas (Hg.): *Korpuslinguistik*. Berlin, Boston: de Gruyter, 231–252.
- Kitzler, Sandra (2011): *Der authentische Hörtext im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Analyse der Bedeutung von Authentizität in Hörtexten neuer DaF-Lehrwerke*. Diplomarbeit. Universität Wien. Online: <http://othes.univie.ac.at/13525/> (12.10.2020).
- Kleiner, Stefan / Knöbl, Ralf (2015): *Duden – Das Aussprachewörterbuch. Aussprache und Betonung von über 132.000 Wörtern und Namen*. 7. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Kruse, Anika (2021): *Hörverstehenstraining anhand prozessorientierter Mikro-Hörübungen zu authentischen Hörtexten im DaZ-/DaF-Unterricht. Ein Einblick in fremdsprachendidaktische Grundlagen und die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsentwürfen*. Masterarbeit. Universität Augsburg, Augsburg. Online: <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/90765> (22.11.2021).
- Linell, Per (2005): *The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins and Transformations*. London [u.a.]: Routledge.
- Lüger, Heinz-Helmut (2009): „Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht?“, in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 15, 15–37.
- Thorn, Sheila (2008): „Mining listening texts“, in: *Modern English Teacher* 18.2, 5–13.
- Thorn, Sheila (2011): „Debunking authentic listening“, in: *Modern English Teacher* 21.2, 65–69.
- Thorn, Sheila (2013): *Real lives, real listening*. Glasgow: Collins.
- Weber, Andrea / Broersma, Mirjam (2018): „Die Erkennung gesprochener Wörter in einer L2“, in: Schimke, Sarah & Hopp, Holger (Hg.): *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*. Berlin, Boston: de Gruyter (DaZ-Forschung 13), 55–74.

Wöllstein, Angelika (2016): *Duden – die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 9. Aufl. Berlin: Dudenverlag.

9.2 Digitale Korpora

FOLK: *Forschungs- und Lehrkorpus für gesprochenes Deutsch*:

<http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml> (1.11.2021).

FOLK_E_0005: „Unterrichtsstunde in der Berufsschule“ (00:05:03-00:05:06; c181). <https://kurzelinks.de/538h> (30.09.2020).

FOLK_E_0027: „Tischgespräch“ (00:08:18-00:08:21; c329). <https://kurzelinks.de/glpj> (30.09.2020).

FOLK_E_0202: „Gespräch in der Familie“ (00:00:08-00:00:09; c18). <https://kurzelinks.de/yz8j> (30.09.2020).

PGD: *Plattform Gesprochenes Deutsch*:

<https://dafdaz-db.spracheinteraktion.de> (1.11.2021).

#911: „Anruf in der Apotheke“. https://dafdaz-db.spracheinteraktion.de/?p=transkript&transkript_id=911 (1.11.2021).

Kruse, Anika: Lerneinheit zu #911: „Anruf in der Apotheke“:

- PDF: <https://dafdaz.sprache-interaktion.de/wp-content/uploads/2021/03/Lerneinheit-H%C3%B6rverstehen-Anruf-in-der-Apotheke.pdf> (22.11.2021).

- PPSX: <https://dafdaz.sprache-interaktion.de/wp-content/uploads/2021/04/Lerneinheit-H%C3%B6rverstehen-Anruf-in-der-Apotheke-anonymisiert.ppsx> (22.11.2021).

10 Anhang

10.1 Orthografisches Transkript zu PGD-911 „Anruf in der Apotheke“ (erstellt von A.K.)

A = Apothekerin - K = Kundin

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | A: | Guten Tag, Blumen-Apotheke. Lennart mein Name. |
| 2 | K: | Guten Tag, mein Name ist Caroline Roth. Äh, ich rufe an, weil ich in |
| 3 | | zwei Wochen in Urlaub fahre und mich gerne mal von Ihnen beraten |
| 4 | | lassen würde, was man denn da so als Reiseapotheke am besten mit- |
| 5 | | nimmt, so als Grundausrüstung. |
| 6 | A: | Ja. Ja, da können Sie gerne vorbeikommen, dann können wir da ein |
| 7 | | individuelles Paket für Sie zusammenstellen, weil das natürlich et- |
| 8 | | was länger dauert, weil wir dann einmal schauen müssen: Wo fahren |
| 9 | | Sie hin, was brauchen Sie da alles, ne? Unternehmen Sie da viel, brau- |
| 10 | | chen Sie Blasenpflaster, ne? Was sind so die typischen Sachen, wo- |
| 11 | | runter Sie leiden, wenn Sie dann in bestimmte Ortschaften fahren, |
| 12 | | ne? Das machen wir dann nicht am Telefon, das machen wir dann |
| 13 | | hier vor Ort. |
| 14 | K: | Okay – ähm – am Telefon ist es nicht möglich? Weil, also, ich habe zu |
| 15 | | Ihren Öffnungszeiten da nie Zeit vorbeizukommen. Deswegen |
| 16 | | dachte ich, ist vielleicht Samstag – äh – anzurufen gar nicht so |
| 17 | | schlecht. |
| 18 | A: | Ja – ähm – ja, wie gesagt, dann geht das halt einfach nicht so gut, ne? |
| 19 | | Ähm, weil zum einen, wie gesagt, was man grundsätzlich eigentlich |
| 20 | | immer dabeihaben sollte, egal wo es hingeht, sind halt Schmerzmit- |
| 21 | | tel oder Sachen zum Beispiel, die man braucht für die Verdauung |
| 22 | | oder eben gegen die Verdauung, je nachdem, wo man eher das Prob- |
| 23 | | lem hat. Das sollte man dabeihaben. Wenn man viel wandern geht, |
| 24 | | dann eher Richtung Blasenpflaster auch noch dazu. Sonnencreme, |
| 25 | | ne? Mückenschutz, das ist halt – das sind immer so die gängigen Sa- |
| 26 | | chen, die man auf jeden Fall dabeihaben sollte. |
| 27 | K: | Ja, genau. Also, im Speziellen hätte ich zum Beispiel die Frage – ähm |
| 28 | | – ich hatte letztes Jahr in Italien so eine leichte Sonnenallergie. Das |
| 29 | | heißt, also, keinen Sonnenbrand oder so. Gibt es da irgendwas, dass |
| 30 | | man schon vorbeugen könnte, dass das nicht wieder so kommt? |
| 31 | A: | Ja, jaja, da gibt es bestimmte Produkte, die für so eine Art Vorbräu- |
| 32 | | nung sorgen. Das macht aber im Endeffekt nicht so extrem viel aus. |
| 33 | | Aber es gibt natürlich auch was, was – ähm – speziell dafür gemacht |
| 34 | | ist, eben bei Sonnenallergiepatienten. Da gibt es dann so spezielle |
| 35 | | Kombinationsmittel, die man dann nimmt – ähm, genau – die wir |
| 36 | | hier dann vor Ort auch dahaben. |
| 37 | K: | Okay. Und meine zweite Frage – ähm – bezieht sich auf – |

- 38 A: Und dann sollte man aber auch spezielles Sonnengel benutzen, ne?
39 Es gibt speziell für die, die Allergiker sind, weil die auf normales Sonnen- – ähm – Sonnencreme auch – äh – reagieren, sollte man da spezielle dann auch nehmen.
40
41
42 K: Alles klar, ja. Was ist da da der Unterschied? Weil – ähm – ist –
43 A: Äh, das ist – das hängt mit der Zusammensetzung ab.
44 K: Okay, weil ich habe letztes Jahr dann eben vor Ort dann auch gehört, dass es vielleicht daran liegen könnte, dass – äh – dass – äh – Salz im Meer mit dem Sand reagiert und dass –
45
46
47 A: Nein, nein. Nein, nein. Nein, nein. Das hat damit nichts zu tun.
48 K: Alles klar. Ja gut, dann – ähm – denke ich, komme ich am besten tatsächlich vorbei und –
49
50 A: Ja, das ist immer etwas einfacher, weil wir die Ihnen dann, die Produkte dann direkt vorstellen können, sagen können, was sich trägt, was nicht, ne? Weil das etwas – äh – zeitintensiver ist, wenn man eine ganze Reiseapotheke zusammenstellt.
51
52
53
54 K: Alles klar.
55 A: Ja?
56 K: Okay, gut, ja, dann danke ich Ihnen schonmal herzlich für die Info und dann – äh – sehen wir uns persönlich.
57
58 A: Okay, super, danke. Tschüs.
59 K: Wiederhören. Tschüs.

10.2 Leitfaden für Evaluationsbefragungen

Vorbereitung:

- Ziel der Befragung erläutern
- Einverständnis einholen
- Aufnahme starten ...

Einstieg:

- Hörverstehen im Vergleich zu anderen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen)/individuelle Stärken/Schwächen: Was ist schwer/leicht/am schwersten/leichtesten für TN? Warum?

Befragungsschwerpunkte:

- Hörtext
- Instruktionen (schriftlich und mündlich)
- Übungen

Fragemuster:

1. offen gehalten: Wie war ... für Sie? Schwer/leicht, gut/schlecht, (un)interessant ...?
2. je nach Antwort nachfragen: Was genau? Warum? ...?

3. auf konkrete Beispiele eingehen/konkrete Beispiele nennen lassen (Arbeitsblätter und ggfs. Audios hinzuziehen)
4. Vergleich zu herkömmlichen Formaten ziehen: Was ist leichter/schwerer? Warum? Bei welchem Format lernt man mehr? Warum?

Allg. Fragen/Schlussfragen:

- Vergleich beider Übungssequenzen: z.B. War es beim zweiten Termin leichter/schwerer oder gleich schwer/leicht? Warum?
- Lerneffekt: Haben Sie etwas gelernt? Wenn ja – was?

Biographische Notiz

Anika Kruse (M.A.) hat von 2015 – 2018 den BA-Studiengang *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und Interkulturelle Kommunikation* und von 2018 – 2020 den MA-Studiengang *Anwendungsorientierte Interkulturelle Sprachwissenschaft* mit den Fächern DaZ/DaF und Englisch an der Universität Augsburg studiert. Seit 5 Jahren ist sie als Sprachdozentin für Deutsch als Zweitsprache tätig. Seit 2018 arbeitet sie als externe Redaktionsmitarbeiterin und Autorin (v.a. im Bereich Phonetik) für das *derdieDaF*-Portal des Klett-Verlags (Stuttgart).

Kontakt

anika.kruse@gmx.net

Zur Entwicklung einer rezeptiven prosodischen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch auf dem Sprachniveau A1

Miriam Morf

Italienischsprachige DaF-Lernende haben Schwierigkeiten, authentische Äußerungen deutscher Muttersprachler¹ zu verstehen. Der Hauptgrund dafür besteht darin, dass die auditive Dekodierung im Fremdsprachenunterricht kaum geübt wird. Die Sprachperzeption gilt als ein hochkomplexer Vorgang, der sich der Beobachtung weitgehend entzieht. In diesem Beitrag wird zunächst die Rolle der Prosodie in der Dekodierung des Schallsignals thematisiert und anschließend eine Unterrichtseinheit zur Förderung einer rezeptiven prosodischen Kompetenz in der Fremdsprache ab dem Sprachniveau A1 durch den Einsatz von Mikro-Hörübungen vorgestellt.

Schlagwörter: *Sprachperzeption; Hörfertigkeit; Prosodie; Deutsch als Fremdsprache*

Italian-speaking learners of German as a foreign language have difficulties understanding authentic utterances of native German speakers. The main reason for this is that auditory decoding is hardly practiced in foreign language classes. Speech perception is considered a highly complex process that largely eludes observation. This paper will first discuss the role of prosody in the decoding of the sound signal and then present a teaching unit to promote receptive prosodic competence in the foreign language from language level A1 onwards by using micro listening exercises.

Keywords: *language perception; listening skills; prosody; German as a Foreign Language*

1 Das Hörverstehen als Unterrichts- und Forschungsgegenstand

Das Hörverstehen spielt eine wesentliche Rolle in der audioverbalen Kommunikation und ist eine Grundvoraussetzung für das Sprachenlernen, da es die Entwicklung anderer Sprachkenntnisse erleichtert (Vandergrift/Goh 2012: 4). Lernende nehmen sie häufig als die Fertigkeit wahr,

¹ In diesem Artikel wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum verwendet. Weibliche und anderweitige Geschlechteridentitäten werden dabei ausdrücklich mitgemeint, soweit es für die Aussage erforderlich ist.

deren Erwerb am komplexesten und schwierigsten ist (Cauldwell 2013:1, 2018: 1; Graham 2006: 166; Hancock/McDonald 2014: 3).

In der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts wird das Hörverstehen jedoch nach wie vor vernachlässigt. Es wird lediglich in der Anfangsphase der Unterrichtsstunde verwendet, um neue grammatische Formen einzuführen (Fischer 2016: 9), sowie zur Erweiterung des Wortschatzes (Bachmann-Stein 2013: 41). Darüber hinaus wird dieser Fertigkeit als Prüfungsziel eine größere Aufmerksamkeit geschenkt, was dazu führt, dass mehr Wert auf das Verstehensprodukt als auf den Prozess gelegt wird (Field 2008: 80).

Der Hauptgrund dafür, dass Hörfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht nicht ausreichend thematisiert werden, liegt in der Natur der auditiven Wahrnehmung selbst, die als eine Art „Black Box“ (Rost 2001:13) gilt. Sie ist ein hochkomplexer subjektiver Verarbeitungsprozess, der sich einer eindeutigen Beobachtung entzieht. Dies zeigt sich auch in der traditionellen Unterrichtspraxis, die auf die Entwicklung der phonetisch-phonologischen Kompetenz abzielt, in der viele Übungen auf die Produktion von Lauten und nur wenige auf deren Wahrnehmung ausgerichtet sind. Die Tatsache, dass wir die Bewegungen unseres Phonationsapparates während der Artikulation von Lauten sehen und wahrnehmen können, macht die mündliche Produktion greifbar und offensichtlich, während das Hören als intrapsychische Aktivität der Beobachtung und Beschreibung nicht unmittelbar zugänglich ist. Die Asymmetrie zwischen mündlicher Produktion und Rezeption zeigt sich auch in der linguistischen Forschung, in der die Prozesse der gesprochenen Kommunikation hauptsächlich durch die Beobachtung des Senders und der Botschaft untersucht werden, während das Hören und der Empfänger meist vernachlässigt werden (Albano Leoni 2001: 46).

Die Entwicklung von produktiven Fertigkeiten setzt jedoch die Schulung von Wahrnehmungsfähigkeiten voraus (Hirschfeld/Reinke 2018: 21-24), denn es ist nicht möglich, Laute zu produzieren, die unser Ohr nicht wahrnehmen und erkennen kann (Tomatis 2003: 16). Demzufolge müssen die Lernenden für den Klang der Fremdsprache sensibilisiert werden und all ihre Merkmale wahrnehmen, um sie dann in der Produktionsphase angemessen realisieren zu können.

1.1 Hörverstehensdidaktik in Italien: Ergebnisse einer Umfrage und allgemeine Überlegungen

Die mittels eines Fragebogens² unter DaF-Lehrenden in Italien erhobenen Daten ergaben, dass es bis heute keine echte Hörverstehensdidaktik gibt, die regelmäßig in strukturierten Kontexten wie Schulen und Universitäten praktiziert wird. Der Großteil der Lehrkräfte (29 von 35) gab an, den Höraktivitäten insgesamt zu wenig Zeit zu widmen, obwohl man sich der Wahrnehmungsschwierigkeiten der Lernenden bewusst sei.³ Zeitmangel und vor allem die Tatsache, dass das Hörverstehen eine reine subjektive Aktivität ist, werden als Gründe für die Nichtdurchführung von Hörübungen im Unterricht genannt.

Was den zweiten Grund anbelangt, so geht aus dem Fragebogen hervor, dass 30 Lehrkräfte das Anschauen von Filmen in der Originalsprache und das Hören von Liedern als ideale Aktivitäten zur Verbesserung des Hörverstehens ansehen. Allerdings verwenden nur wenige der Befragten (10 von 35) regelmäßig audiovisuelles Material im Unterricht, und noch weniger (8 von 35) setzten Lieder ein. Dies liegt jedoch nicht an mangelnden Kenntnissen der Lehrkräfte, sondern vielmehr an der verbreiteten Vorstellung, dass diese Aktivitäten von den Lernenden selbständig durchgeführt werden können⁴. Die Annahme, dass die auditive Rezeption ein passiver Prozess ist und eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Input automatisch die Hörfertigkeiten verbessert, mag teilweise zutreffen, wenn man an das Lernen im natürlichen Kontext einer Zweitsprache oder den Erwerb der Muttersprache denkt, gilt aber nicht für das Erlernen einer Fremdsprache in einem strukturierten Lernkontext. Obwohl längeres Üben beim Erwerb bestimmter Fertigkeiten nachweislich hilft, besteht

² Insgesamt 35 Lehrende und Dozenten nahmen an der Befragung teil, von denen die meisten, nämlich 22, in der Region Marken tätig sind. Der Fragebogen ist Teil eines Promotionsprojekts des Studiengangs Humanismus und Technologie, das von mir (M.M.) an der Universität von Macerata durchgeführt wird. Die Umfrage wurde zu explorativen Zwecken erstellt, um die derzeitige Behandlung der Prosodie in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache zu beleuchten. Konkret wurden hier nur die Antworten auf die Fragen zum Hörverstehen berücksichtigt.

³ Auf die Frage nach dem Schwierigkeitsgrad der Lernenden beim Hörverstehen auf einer Skala von 1 („keine Schwierigkeiten“) bis 10 („viele Schwierigkeiten“) haben 22 Lehrkräfte eine Zahl höher als 6 angegeben.

⁴ Die meisten der Befragten (25 von 35) gaben an, viele deutschsprachige Lieder und Filme zu kennen und sie ihren Lernenden häufig zu empfehlen.

kein Zweifel daran, dass in Unterrichtskontexten eine explizite Anfangsunterweisung notwendig ist, um grundlegende Techniken zu erlernen und das Bewusstsein für bestimmte phonetisch-phonologische Phänomene zu fördern (Sisinni 2016). Alleiniges Üben ohne explizite Anweisung kann sich als nachteilig erweisen und zur Verstärkung unangepasster und ineffizienter Hörtechniken führen, die nicht mehr abgelegt werden, was sich wiederum negativ auf andere Bereiche wie die Aussprache auswirkt.

Wie bereits von Field (2008) beschrieben, besteht auch in Italien die Tendenz, die Fertigkeit des Hörverständnisses nicht zu trainieren, sondern nur im Rahmen von Leistungsüberprüfungen abzufragen. 25 von 35 Lehrkräften bestätigten, dass sie das Hörverständnis regelmäßig mit Tests bewerten, in denen die angebotenen Übungsformen zum Großteil aus mehrgliedrigen Multiple-Choice-Aufgaben bestehen. Solche Aufgabenformate, die sich auf Verständnisfragen konzentrieren, lassen wenig Raum für die Förderung der Hörverstehenskompetenz und erlauben nur eine oberflächliche Einschätzung, die auf der simplen Annahme beruht, dass richtige Antworten auf Kompetenz hinweisen, während falsche oder fehlende Antworten einen Mangel an Kompetenz anzeigen (Field 2008: 30-31).

Obwohl das Konzept der „Authentizität“ mit der kommunikativen Wende an Bedeutung gewonnen hat, ist es sehr interessant festzustellen, dass 24 von den 35 Lehrenden und Dozenten angegeben haben, hauptsächlich Hörübungen aus Lehrbüchern zu verwenden, auch wenn diese die reale kommunikative Situation nicht vollständig wiedergeben⁵. Im Vergleich zu den authentischen Dialogen weisen Textbuchdialoge typische Diskursmerkmale wie Fehlstarts, Wiederholungen, Pausen, Überlappungen und Hörerrückmeldungen nicht oder viel weniger auf. Diese Beobachtung konnte bei den meisten der im Handel erhältlichen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Italien gemacht werden (Trautmann 2005; Vorderwülbecke 2008). Obwohl sich die Qualität von Hörtexten in den letzten Jahren deutlich verbessert hat und ein stärkeres Bemühen um Authentizität durch die Einführung von Interjektionen, Modal- und Vag-

⁵ Auf die Frage, ob die Dialoge in den Lehrbüchern und die verschiedenen Audiodateien auf den dazugehörigen CDs die reale Kommunikationssituation wiedergeben, stimmten 23 der Befragten nicht zu.

heitspartikeln und umgangssprachlichen Ausdrücken (Günthner/Wegner/Weidner 2013: 121-122) festzustellen ist, empfiehlt es sich dennoch, authentische Hörtexte zu verwenden, da diese lebens- und alltagsnäher sind und eine „Grammatik der gesprochenen Sprache“ (Costa/Foschi Albert 2017) enthalten. Speziell für Unterrichtszwecke erstellte Texte wirken künstlich und tragen durch die Bezugnahme auf das linguistische Modell der „gepflegten Sprache“ (Cauldwell 2013: 18) nicht zur Verbesserung der Dekodierfertigkeiten bei.

Der letzte Teil der erhobenen Daten verdeutlicht das bestehende Ungleichgewicht zwischen den Unterrichtsaktivitäten vor, während und nach dem Hörvorgang. Die Lehrkräfte wurden gebeten, auf einer Skala von 1 („gar keine“) bis 10 („sehr viel“) anzugeben, wie viel Zeit sie für die oben genannten Aktivitäten aufwenden. Während den ersten beiden Phasen mehr als ausreichend Zeit gewidmet wird, erweist sich die dritte Phase für 27 Lehrkräfte als sehr kurz. In Bezug auf letztere gaben viele Lehrende und Dozenten an, sie sei nur für die Korrektur der Übungen ausschlaggebend, ohne dabei zu berücksichtigen, dass in der *Post-Listening*-Phase auch Raum für (weitere) Wahrnehmungsübungen mit Fokus auf Besonderheiten der gesprochenen Sprache (Vandergrift/Goh 2012: 157-158) bzw. für die Reflexion von Hörschwierigkeiten ist (Field 2008: 93).

1.2 Eigenschaften des Hörprozesses und didaktische Konsequenzen

Das Hörverstehen ist mit zahlreichen Herausforderungen verbunden, die sich aus den Besonderheiten der gesprochenen Sprache ergeben. Nach Cutler (2012: 33) wirkt die gesprochene Sprache aus der Hörerperspektive schnell, kontinuierlich, variabel und mehrdeutig.

In Bezug auf die Geschwindigkeit hat Dietz (2017: 99) in seinem deutschsprachigen Beispiel festgestellt, dass ein normaler Hörer⁶ problemlos 19 Wörter und etwa 75 Phoneme in einer 8-Sekunden-Sequenz aus einer Sendung erkennen und unterscheiden kann. Dies bedeutet, dass ein normaler Hörer in der Lage ist, 2,4 Wörter und 9,4 Phoneme pro Sekunde zu

⁶ Der Begriff „normaler Hörer“ wird hier verwendet, um Muttersprachler oder kompetente Hörer zu bezeichnen, die diese Sequenz verstehen und demzufolge die beschriebenen mentalen Leistungen vollbringen können.

erfassen. Bedenkt man jedoch, dass die gesprochene Sprache in Radio- oder TV-Sendungen in der Regel genauer und artikulierter ist, ist davon ausgehen, dass ein Hörer in spontanen Situationen noch viel mehr Wörter und Phoneme pro Sekunde verarbeiten kann.

Im Gegensatz zur geschriebenen Sprache, die deutlich visuell durch Leer- und Interpunktionszeichen segmentiert ist, stellt sich die gesprochene Sprache als ein Kontinuum dar, in dem die Grenzen einzelner Wörter nicht einfach zu identifizieren sind (Albano Leoni/Maturi 2018: 23). Oftmals sind Wörter sogar miteinander verschmolzen, so dass es unmöglich ist, Wortgrenzen zu erkennen. Dies liegt zum einen daran, dass gesprochene Sprache variabel ist, und zum anderen daran, dass viele Wörter im Lautstrom nicht oder kaum durch Pausen getrennt sind. Im Gegenteil, Stilleperioden treten häufig innerhalb von Wörtern, wie z.B. bei der akustischen Realisierung von Plosivlauten (Cutler 2012: 35).

Die Variabilität ist ein weiteres typisches Merkmal der gesprochenen Sprache und besteht darin, dass gleiche Sprachlaute unterschiedlich ausgesprochen werden können. Die Ursachen für Variationen können sowohl außersprachlich als auch sprachlich bedingt sein. Im ersten Fall hängen sie mit den Eigenschaften des Sprechers zusammen (wie z.B. Alter, artikulatorische Klarheit und Genauigkeit der Aussprache), oder sie werden durch die Kommunikationsmittel oder durch die Umgebung bestimmt. Variationen können auch auf Einschränkungen des Hörers, wie z.B. Gehörinfektionen, Ohrstöpsel oder Helme, zurückgeführt werden (Cutler 2012: 192). Im zweiten Fall hingegen findet eine Anpassung der artikulatorischen Bewegungen an unterschiedliche phonatorische Kontexte statt (Kohler 1995: 89). Die Laute beeinflussen sich innerhalb der Sprechkette gegenseitig, was zu koartikulatorischen Phänomenen wie progressiver und regressiver Assimilation oder zu Reduktionsphänomenen und Elisionen führt.

Die letzte Eigenschaft der gesprochenen Sprache ist die Mehrdeutigkeit. Diese tritt auf, wenn dieselbe Lautkette mehr als eine Botschaft enthalten kann (Cutler 2012: 36). Am Beispiel der beiden deutschen Sätze „Ich brauche mehr Wasser“ und „Ich brauche Meerwasser“ ist zu erkennen, dass die beiden Wörter „mehr Wasser“ [me:ɐ̯ vʌsɐ] und das zusammengesetzte Wort „Meerwasser“ [me:ɐ̯vʌsɐ] auf der segmentalen Ebene gleich sind, auf der suprasegmentalen Ebene aber nicht. Sie lassen sich nur

durch die Akzentuierung unterscheiden (mehr Wasser [me:ɐ'vasɐ] vs. Meerwasser ['me:ɐvasɐ]). Mehrdeutigkeit besteht auch darin, dass viele Äußerungen potenziell mehr Wörter enthalten, als vom Sprecher intendiert sind. Bezogen auf den Satz „Ich brauche Meerwasser“ könnte ein Hörer auch die Wörter „rau“, „rauche“, „auch“, „er“, „was“ und „mehr“ hören.

Die eben beschriebenen Merkmale der gesprochenen Sprache stellen in der Regel kein Hindernis für das muttersprachliche Hören dar, aber sie erschweren das fremdsprachliche Hören und führen zum Analyseproblem (Eckhardt 2017: 329). Dies ergibt sich aus der Zerlegung des Sprachinputs in kleinere Einheiten und deren Verknüpfung mit Parallelinformationen im Hörprozess.

Beim Hörverstehen spielt sich ein aktiver und konstruktiver Verarbeitungsprozess ab, der simultan und interdependent in zwei verschiedenen Richtungen verläuft: sowohl aufsteigend (in den *Bottom-up*-Prozessen), als auch absteigend (in den *Top-down*-Prozessen). *Bottom-up*-Prozesse beziehen sich auf die Lautdiskriminierung und -identifizierung, die Antizipation lexikalischer Elemente oder thematisch verknüpfter Wortfelder (Kalkavan-Aydin 2018: 138). Der Prozess der auditiven Dekodierung kann durch ein „Informationsverarbeitungsmodell“ (Field 2008: 113) erklärt werden. Vom sprachlich-auditiven Material aus werden die Bedeutungen der Wörter und der Sätze erschlossen, indem die kleineren Einheiten (Phoneme) den größeren Einheiten, wie Silben, Lexemen, Phrasemen und Syntagmen, zugeordnet werden. In diesem datengeleiteten Prozess spielt das Sprachwissen in den Bereichen Phonologie, Lexik, Syntax und Semantik eine wesentliche Rolle. *Top-down*-Prozesse beziehen sich hingegen auf das (Re)Konstruieren des Gehörten sowie auf das Kombinieren von Sinnzusammenhängen (Kalkavan-Aydin 2018: 138). Um die Botschaft vollständig zu verstehen, muss der Hörer eine Reihe von Kontextinformationen heranziehen, die unabhängig von den tatsächlich verwendeten Wörtern sind (Field 2008: 116). Das Verstehen wird von dem Vorwissen und von den Sinnerwartungen des Hörers aufgrund des Situationskontextes gelenkt. Dazu gehören das Weltwissen und das kontextuelle Wissen.

In der Muttersprache oder zwischen kompetenten Gesprächspartnern laufen diese Prozesse meist parallel, unbewusst und automatisch ab. Ein

Muttersprachler oder ein geübter Kommunikationspartner kann auf der Bedeutungsebene operieren, und dabei mehr oder weniger mühelos dekodieren. Demgegenüber gelingt es fremdsprachlichen Hörern gerade nicht, den sprachlichen Input unbewusst bzw. automatisch zu verarbeiten, was eine zunehmende Abhängigkeit von textexterner Information mit sich bringt.

Der Erfolg des Versuches eines DaF-Lernenden, diese beide Ebenen (*Bottom-Up* und *Top-Down*) miteinander in Bezug zu setzen, hängt von mehreren Faktoren ab, z.B. von der Fähigkeit, den Lautstrom automatisch zu segmentieren, um Wörter in Sekundenbruchteilen zu extrahieren und sie mit den im mentalen Lexikon gespeicherten konzeptuellen Einheiten zu verknüpfen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines auditiven Dekodiertrainings, das darauf abzielt, die prosodische Kompetenz in der Fremdsprache ab dem Niveau A1 zu entwickeln. Der Grund dafür liegt darin, dass die Hörer neben phonotaktischen Regelmäßigkeiten und segmentalen Informationen die rhythmische Struktur der Sprache, d.h. den Wechseln von betonten und unbetonten Silben nutzen, um Wörter im Sprachfluss zu ermitteln (Weber/Broersma 2018: 67). Darüber hinaus sollten die Suprasegmentalia bei der Hörschulung Vorrang haben, „weil sie regulierend auf die Segmentalia einwirken“ (Hirschfeld/Reinke 2016: 74).

2 Rolle der Prosodie in der Dekodierung des Schallsignals

Der Begriff der Prosodie ist in der Fachliteratur stark mit dem Terminus *Suprasegmentalia* verbunden und wird als Oberbegriff definiert und verstanden „für diejenigen suprasegmentalen Aspekte der Rede, die sich aus dem Zusammenspiel der akustischen Parameter Grundfrequenz (F₀), Intensität und Dauer in silbengroßen oder größeren Domänen ergeben“ (Selting 1995: 1). Dazu gehören Melodie, Lautstärke, Dauer, Sprechgeschwindigkeit, Sprechspannung und Pausen, die entweder einzeln oder in Kombination verwendet werden. Im letzten Fall werden sie zu multiparametrischen Merkmalskomplexen wie Akzent, Rhythmus und Intonation, die für eine korrekte und effektive Kommunikation unerlässlich sind.

Bei der Lautwahrnehmung ermöglichen die suprasegmentalen Elemente die Dekodierung des Sprachsignals, indem sie den kontinuierlichen Laut-

strom in sogenannte „*speech units*“ (Cauldwell 2018: 29) bzw. Phrasierungseinheiten (Korth 2018: 13) segmentieren, die im Kurzzeitgedächtnis einfacher verarbeitet werden können (Rost 2011: 27). Sie unterstützen die mündliche Kommunikation in erster Linie durch folgende Funktionen (Hirschfeld/Reinke 2018: 58):

- **syntaktische Funktion** durch die Kennzeichnung der zugrunde liegenden syntaktischen Strukturen;
- **strukturierende Funktion**, durch die längere Äußerungen in inhaltlich zusammengehörige Teiläußerungen gegliedert werden;
- **kommunikative Funktion** durch die Kennzeichnung/Hervorhebung wichtiger Informationen gegenüber unwichtigeren sowie durch die Steuerung von Gesprächsabläufen;
- **markierende Funktion** durch Identifizierung der verschiedenen regional, sozio-phonetisch und phonostilistisch beeinflussten Sprechweisen;
- **expressive und affektive Funktion** durch die Kennzeichnung von Emotionen und subjektiven Befindlichkeiten der sprechenden Person.

Die Sprachentwicklung des Menschen wird von Anfang an durch Prosodie geleitet, denn sie wird als Allererstes in der Entwicklung der Muttersprache erworben (Schröder/Höhle 2011: e92). Ungeborene im Mutterleib sind in der Lage, anhand von prosodischen Merkmalen die Umgebungssprache wahrzunehmen, und reagieren schon kurz nach der Geburt auf typische Betonungs- und Intonationsmuster dieser Sprache, indem sie gesprochene Wörter und Sätze mit verschiedenen Rhythmen unterscheiden können (vgl. Mehler/Juszyk/Lambertz/Halsted/Bertoncini/Amiel-Tison 1998). Daraus folgt, dass suprasegmentale Merkmale in der Muttersprache implizit und in zutreffender Weise verwendet werden.

Anders als beim Mutterspracherwerb verläuft der phonologische Erwerb einer Fremdsprache nicht in Phasen (Dahmen/Weth 2018: 76). Der Grund dafür ist, dass die Lernenden bereits ein vollständiges phonemisches System mit den entsprechenden spezifischen phonetischen Ausdrücken und prosodischen Merkmalen ihrer Muttersprache erworben haben. Dieses ersprachliche System beeinflusst stark die Art und Weise, wie die Fremdsprache wahrgenommen und produziert wird, indem es

mit dem System der Fremdsprache in Kontakt kommt und mit diesem auf der Ebene der sogenannten Lernersprache bzw. *Interlanguage* (Selinker 1972) interagiert. Die Tatsache, dass eine Sprache prosodische Kategorien besitzen kann, die in einer anderen Sprache nicht vorkommen oder andere Funktionen in Bezug auf die Interpretation von Äußerungen erfüllen, erfordert einen bewussten Umgang mit der fremdsprachlichen Prosodie (vgl. Trouvain/Gut 2007). Prosodische Herausforderungen der Lernenden können jedoch je nach Muttersprache sehr verschieden sein.

3 Prosodie des Italienischen und Deutschen im Vergleich

Die Standardvarietäten des Deutschen und des Italienischen haben trotz ihrer sprachtypologischen Nähe ein deutlich unterschiedliches phonetisches Erscheinungsbild. Die italienische Sprache wird im Allgemeinen als eine melodische und „musikalische“ Sprache beschrieben, während Deutsch als eine kantig und hart klingende Sprache wahrgenommen wird. Diese Unterschiede sind nicht ausschließlich auf die Intonation zurückzuführen, sondern insbesondere auf die Unterschiede in der metrischen, syllabischen und segmentalen Struktur (Rabanus 2001: 63).

Nach der Isochronie-Hypothese (Auer/Uhmann 1988: 216-219) besitzen alle Sprachen eine rhythmisch-isochrone Struktur, sodass in der sprachwissenschaftlichen Tradition zwei Typen von Isochronie unterschieden werden: silbenzählende Sprachen und akzentzählende Sprachen⁷. Standarditalienisch gilt als Prototyp einer silbenzählenden, das Deutsche dagegen als akzentzählende Sprache. Das bedeutet, dass das Italienische die Silben als rhythmische Grundeinheit hat, während im Deutschen der Fuß⁸ als Grundeinheit gilt. In silbenzählenden Sprachen bleibt die Silbendauer gleich lang, während die Dauer der Betonungsintervalle variabel ist. Umgekehrt bleiben in akzentzählenden Sprachen die Betonungsintervalle immer konstant, und die Dauer der Silbe kann variieren. Mit zunehmender Silbenzahl innerhalb der Betonungsgruppe tendieren die Sprecher akzentzählender Sprache dazu, die unbetonten Silben zu kom-

⁷ Obwohl die Isochronie-Hypothese nunmehr umstritten ist, bieten die den beiden Typen zugeordneten Merkmale eine gute Erklärung dafür, worin sich zwei gegenübergestellte Sprachen unterscheiden (vgl. Hirschfeld/Reinke 2018: 65-66).

⁸ Ein Fuß ist eine rhythmische Einheit, die sich von einer stark betonten Silbe bis zur nächsten Silbe erstreckt.

primieren. Genau das führt zu dem akzentzählenden „Staccato-Rhythmus“ des Deutschen.

Um den rhythmischen Unterschied zwischen den beiden Sprachen metaphorisch zu beschreiben, ähnelt die italienische Sprache einer Hügellandschaft, in der es keinen großen Unterschied zwischen betonten und unbetonten Silben gibt, während das Deutsche mit einer Gebirgslandschaft vergleichbar ist. Auf den Gipfeln befinden sich die betonten Silben, während in den Tälern die unbetonten Silben vorhanden sind, die oft Reduktionsphänomene aufweisen, sodass sie kaum wahrnehmbar sind.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Silbenstruktur, die in akzentzählenden Sprachen relativ komplex ist und Konsonantenhäufungen aufweist. Um die Art der inneren Struktur nach ihrer Komplexität zu klassifizieren, hat die Sprachwissenschaft das Konzept des Silbengewichts⁹ eingeführt, das verschiedene Silbentypen unterscheidet. Man unterscheidet maximal drei Gewichtsklassen: leichte, schwere und superschwere Silben (Penner/Fischer/Krügel 2006: 29). Die deutsche Sprache kennt alle drei Formate, während silbenzählende Sprachen wie das Italienische eine besonders leichte Silbenstruktur aufweisen. Diese ermöglicht eine genaue Aussprache aller Silben, sowohl der betonten als auch der unbetonten, und lässt keine Reduktionsphänomene zu, die für akzentzählende Sprachen typisch sind.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Sprachen liegt in der Art der Akzentuierung. Im Italienischen wird der Akzent primär als Änderung der Vokalquantität wahrgenommen (Missaglia 2012: 91), mit der Folge, dass die Akzentsilben melodisch hervorgehoben, lautlicher und gedehnt sind. Im Deutschen dagegen erfolgt die Akzentuierung vor allem auf der Grundlage dynamischer und melodischer Variationen (Lautstärke und Tonhöhenvariation), zumal das Merkmal der Quantität bereits auf segmentaler Ebene für die Unterscheidung langer gespannter und kurzer ungespannter Vokale von phonologischer Relevanz ist (Missaglia 2018: 161). Es ist dabei für die meisten der italophonen DaF-Lernenden sehr schwierig, den deutschen Akzent an der Vokalverlängerung wahrzunehmen, weil die akzentbedingten Vokalquantitätsunter-

⁹ Das Silbengewicht spielt in der Prosodie einer Sprache eine wichtige Rolle, da es die Grundlage für die Zuweisung des Wortakzents bildet.

schiede in der Regel gering sind. Italophone DaF-Lernende haben zu meist große Schwierigkeiten, den Hauptakzent innerhalb mehrsilbiger Wörter oder langer Sätze wahrzunehmen, da sie nicht an Akzentunterschiede auf lexikalischer und syntaktischer Ebene gewöhnt sind. Während im Italienischen Nebenakzente kein Gewicht haben, weisen sie im Deutschen einen distinktiven Wert auf und müssen folglich korrekt wahrgenommen werden, um Missverständnisse zu vermeiden.

Da die Akzente ein Mittel zur Segmentierung und Kodierung der Informationsstruktur im gesprochenen Deutsch sind und die Grundlage für die rhythmische Struktur der Sprache darstellen, ist es unerlässlich, dass die Lernenden frühzeitig die Fähigkeit erwerben, sie zu erkennen. Vor diesem Hintergrund und aufgrund der Tatsache, dass sich das deutsche Akzentuierungssystem wesentlich von dem italienischen unterscheidet, zielt das durchgeführte Hörtraining auf die Entwicklung einer rezeptiven prosodischen Kompetenz ab, die auf der Erkennung deutscher Akzente basiert.

4 Beschreibung des Hörtrainingsprogramms

Im Folgenden wird ein Hörtrainingsprogramm veranschaulicht, das im Rahmen eines Intensivkurses an der Universität Macerata mit einer Gruppe von DaF-Studierenden durchgeführt wurde. Bei den Teilnehmenden handelt es sich um Studierende mit Italienisch als Muttersprache, die keine Vorkenntnisse in der deutschen Sprache haben.

Von den insgesamt 6 Unterrichtsstunden à 90 Minuten, die für den Intensivkurs vorgesehen waren, wurden jeweils 20 bis maximal 30 Minuten dem Hörtraining gewidmet. Ziel war es, das Ohr mit dem Klang der neuen Fremdsprache vertraut zu machen und neue Hörmuster durch Übungen zu etablieren, die auf die Wahrnehmung der fremdsprachlichen Akzentuierung abzielten.

Was die Strukturierung des Hörtrainingsprogramms angeht, durchliefen die Lernenden verschiedene Phasen (Abb. 1): eine Sensibilisierungsphase zur auditiven Fremdsprachenwahrnehmung, eine Vorphase, in der sprachbiographische Daten erhoben wurden, einen Test zur auditiven Wahrnehmung und schließlich vier Übungsphasen, die der Bewusstmachung von Wahrnehmungsschwierigkeiten und von Unterschieden zwischen Deutsch und Italienisch dienten.

Phase	Aktivitäten der Lernenden
Sensibilisierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Hören des Gesamttextes • Einschätzung des Klangs der deutschen Sprache • Angabe der gehörten Wörter • Angabe der Verständlichkeit der Audiodatei • Angabe des Inhalts der Audiodatei
Vorphase	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen (Erhebung sprachbiographischer Daten)
Wahrnehmungstest (für jede der drei Audiodaten)	<ul style="list-style-type: none"> • Hören • Angabe des Verständlichkeitsgrades • Hören • (zeitgleich) Anfertigung von Notizen • (danach) Wiedergabe des Gesagten
(nach dem Anhören aller drei Audiodateien)	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl der schwierigsten Audiodatei und Angabe der Sprachmerkmale, die das Verstehen erschweren • Angabe des Stimmungsgrades (im Falle eines Hörverstehenstest)
Übungs- und Kontrollphase	<ul style="list-style-type: none"> • Der botanische Spaziergang mit Mikro-Hörübungen • Besprechen der Lösungen • Grammatik- und/oder Wortschatzarbeit am Transkript • Überlegung zu den Wahrnehmungsschwierigkeiten • Vergleich DE-IT

Abb. 1: Übersicht über die verschiedenen Phasen des Trainingsprogramms

Durch den Fokus auf die kontrastive Phonetik Deutsch-Italienisch konnten die Lernenden schrittweise zu einer bewussten Orientierung an der Wortakzentuierung in der Fremdsprache geführt werden, die die Grundvoraussetzung für die prosodische Kompetenz in der Fremdsprache darstellt.

4.1 Sensibilisierungsphase

Die Sensibilisierungsphase erfolgte anhand einer Audiodatei von etwa 20 Sekunden, die der Webseite *Easy German*¹⁰ entnommen wurde und die die Studierenden zunächst ohne Einblendung des Videos anhörten. Für diese Phase wurde eine Audiodatei ausgewählt, die für die Lernenden erkennbare Wörter oder Ausdrücke in einer stark hypoartikulierten deutschen Sprache enthielt, die in einer dezidierten Umgangslautung (Eisenberg 2016: 57-60) realisiert wurden. Grundlage ist, dass gesprochene Sprache als ein Kontinuum zwischen zwei entgegengesetzten Polen beschrieben werden kann: Hyperartikulation und Hypoartikulation (Albano Leoni/Maturi 2018: 23-26). Bei der ersten geht es um ein Sprechen, das überdeutlich ist, langsam und sich am Schriftbild orientiert. Diese Überlautung (Eisenberg 2016: 52) dient bestimmten praktischen Zwecken wie z.B. das Diktieren von Texten oder die Kommunikation in lärmbelasteter Umgebung. Die zweite kann hingegen in zwei Aussprachevarietäten unterteilt werden, die unterschiedlichen kommunikativen Situationen entsprechen: Umgangslautung (57) bezieht sich auf spontan gesprochene Sprache, wie man sie bei der Kommunikation in der Familie oder mit Freunden verwendet, während Standardlautung (54-55) mit der Artikulation eines Nachrichtensprechers oder Radiomoderators vergleichbar ist.

In der Sensibilisierungsphase haben sich die Studierenden die folgende transkribierte¹¹ Audioaufnahme (Abb. 2) angehört und dann auf einer Skala von 1 („überhaupt nicht“) bis 10 („sehr gut“) angegeben, ob und wie sehr ihnen diese Datei gefallen hat. Sie wurden dann auch gefragt, ob sie sich an bestimmte Wörter oder Sätze erinnern konnten.

¹⁰ *Easy German* – <https://www.easygerman.org/> (19.04.2021) – ist eine Online-Videoserie, die Deutschlernenden weltweit authentisches Material zur Verfügung stellt. Gezeigt werden authentische Sprechhandlungen auf der Straße, unter Freunden und daheim. Die Seite wird von einem wöchentlichen Podcast unterstützt, in dem über aktuelle Themen aus Deutschland und der Welt berichtet wird. Diese Audiodateien können im DaF-Unterricht als Hörübungen integriert werden.

¹¹ Die Transkription wurde von mir (M.M.) mit dem FOLKER-Editor nach den Konventionen für das Minimaltranskript nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT2) durchgeführt (Selting et al. 2009).

{00:00}	0001	IN	°h was wollt ihr mal (.) von (.) beruf werden
{00:03}	0002	M2	((lacht))
{00:04}	0003	M1	weiß ich nicht ((lacht))
{00:05}	0004	IN	wie weißt du nicht
{00:06}	0005		(1.08)
{00:07}	0006		keine idee
{00:08}	0007	M1	wofür wird denn das benutzt
{00:09}	0008	IN	das erzähle ich dir gleich sag doch erstmal
{00:10}	0009		(0.49)
{00:11}	0010	M1	nee ((lacht)) ich weiß es nicht
{00:12}	0011	IN	°h was hm
{00:13}	0012	M2	ich weiß es wirklich auch nicht aber ich glaube wir sind beide an medizin interessiert
{00:15}	0013	IN	ah
{00:16}	0014	M2	keine ahnung
{00:16}	0015	IN	also arzt
{00:17}	0016		(0.39)
{00:18}	0017	M2	joa ärztin ne

Abb. 2: Ausschnitt aus der Videoserie *Easy German* „Jobs and careers“ („IN“ steht für Interviewer, „M1“ für Mädchen 1 und „M2“ für Mädchen 2).

Es stellte sich heraus, dass die meisten Studierenden den Klang der deutschen Sprache als positiv einschätzen. Lediglich ein Lernender gab eine negative und zwei Lernende eine Bewertung im mittleren Bereich ab. Dieses Ergebnis war durchaus zu erwarten, denn die Datenerhebung zeigte, dass alle Teilnehmenden Deutsch als Studienfach gewählt hatten und angaben, Gefallen an der gewählten Sprache zu finden. Was den zweiten Teil betrifft, waren die Lernenden in der Lage, nur einige Wörter zu erkennen, die sie bereits kannten und die in der Audiodatei deutlich und genau artikuliert wurden, wie z.B. „Beruf“, „Arzt“ und „Ärztin“ und Verben wie „werden“ und „wissen“. Zudem konnten sie einige Wörter erkennen, die dem Italienischen ähneln, wie die Substantive „Idee“, „Medizin“ und das Verb „interessieren“.

Auf eine zusätzliche Frage, wie verständlich die Audiodatei war, bewerteten lediglich drei Lernende (10 %) die Verständlichkeit der Audiodatei als „ausreichend“. Dennoch konnten 26 der 30 Lernenden (87 %) korrekt angeben, welche Situation in der Audiopassage dargestellt wurde. Dadurch wurde deutlich, dass die Lernenden die Audiodatei als Ganzes verstehen

konnten, sich aber gleichzeitig ihrer Dekodierungsschwierigkeiten bewusst waren.

4.2 Test zur auditiven Wahrnehmung

Für den auditiven Rezeptionstest wurden verschiedene Audio-Texte mit unterschiedlichen Artikulationsgraden ausgewählt, um die drei existierenden Domänen der Sprache, die Cauldwell (2018: 12) metaphorisch beschrieben hat, zu repräsentieren: die Treibhaus-, die Garten- und die Dschungeldomäne. Die Treibhausprache stellt die Überlautung dar (s. Abschn. 4.1). In diesem Bereich sind die Wörter wie Pflanzen in einem Treibhaus voneinander getrennt und daher leicht identifizier- und erkennbar. In der Gartendomäne herrscht eine Standardlautung, in der die ersten Regeln der zusammenhängenden Rede erkennbar sind. Hier sind die Wörter wie Pflanzen und Blumen in einem Garten, erkenn- und identifizierbar, obwohl sie miteinander verbunden sind. Der Dschungelbereich hingegen stellt die Umgangslautung dar. Hier sind die Wortgrenzen nicht eindeutig erkennbar, ähnlich wie in einem Dschungel, wo die Pflanzen wild miteinander verschlungen sind.

Die erste Audiodatei für den Wahrnehmungstest wurde für Unterrichtszwecke¹² erstellt. In ihr ist Cauldwells Sprachmodell der Treibhausprache zu erkennen. Da es sich um eine Audiodatei handelt, die speziell für den Einstiegskurs auf dem Sprachniveau A1 erstellt wurde, ist jedes einzelne Wort mit einer Pause abgesetzt und wird klar und deutlich artikuliert. Intonation und Betonung sind ebenfalls überdeutlich und hyperkorrekt.

Eine zweite Audiodatei wurde einer Videoreihe des Klett-Verlags¹³ für Deutschlernende entnommen. Hierbei handelt es sich, um Cauldwells Metapher zu verwenden, um eine Gartensprache. Die Wörter werden zwar korrekt artikuliert, aber nicht mehr durch Pausen voneinander getrennt, sodass die verschiedenen rhythmischen Gruppen deutlich wahr-

¹² Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem Youtube-Video von *Hallo Deutschschule*: <https://www.youtube.com/watch?v=5ptmC5GWaag&t=40s> (19.04.2021). Zum Bearbeiten der Audiodateien wurde die Software *Audacity* (<https://www.audacityteam.org/>) verwendet.

¹³ Der Episode wurde ein Ausschnitt aus den ersten 11 Sekunden entnommen: <https://www.youtube.com/watch?v=hOL-eNX6R8c> (21.04.2021).

nehmbar sind. Obwohl Intonation und Akzentuierung natürlicher wirken, lässt sich die Sprache nicht mit spontanem, frei formuliertem Sprechen vergleichen.

Im Anschluss wurde eine Audiodatei aus dem *Backbone*-Korpus¹⁴ ausgewählt, in der eine spontane, hypoartikulierte Sprache verwendet wird, die der „Dschungelsprache“ entspricht. Sie weist alle Merkmale eines „schnellen, undisziplinierten und ungeordneten Sprechens“ (Cauldwell 2018: 13) auf.

In allen Audiodateien ging es um die persönliche Vorstellung (Name, Alter, Wohnort, Beruf usw.). Da es sich bei den Studierenden um Null-Anfänger handelte, war es notwendig, Audiodateien auszusuchen, die zumindest grammatikalische und lexikalische Strukturen enthielten, die den Studierenden bereits bekannt waren. Alle Audiodateien wiesen eine durchschnittliche Länge von 20 Sekunden auf.

Die Bewusstmachungsaufgaben bestanden darin, die verschiedenen Audiodateien nacheinander anzuhören und für jede den Grad der Verständlichkeit anzugeben. Jede Audiodatei wurde dann ein zweites Mal abgespielt, wobei die Studierenden das Gesagte rekonstruieren mussten und dabei die Möglichkeit hatten, sich Notizen zu machen. Anschließend sollten die Studierenden die Audiodatei nennen, die für sie am schwierigsten zu verstehen war, und die Sprachmerkmale angeben, die das Verstehen erschwert hatten. Des Weiteren sollten sie beschreiben, in welcher Weise die Audiodatei ihre Stimmung im Falle eines Hörverstehenstests beeinflussen würde.

Dabei ergab sich, dass alle Lernenden in der Lage waren, die ersten zwei Audiodateien zu verstehen und zu dekodieren. In beiden Fällen konnten sie den gesamten Hörtext auf Deutsch transkribieren oder sich dazu Notizen auf Italienisch machen, ohne dass Informationen verloren gingen. Die Audiodatei mit einem Auszug aus dem *Backbone*-Korpus wurde von

¹⁴ Das pädagogische Korpus *Backbone* – <http://webapps.ael.uni-tuebingen.de/backbone-search/faces/search.jsp> (19.04.2021) – wurde für den CLIL-Unterricht (d.h. das Unterrichten eines Sachfaches in einer Fremdsprache) erstellt. Obwohl der Zweck des Korpus ein anderer ist, ist die vorfindliche Sprache sehr nützlich für die Didaktik des Hörverstehens, da sie in ihrer Spontansprachlichkeit die Realität der gesprochenen Umgangssprache repräsentiert. Außerdem bietet das Korpus eine große Vielfalt an Sprechenden aus verschiedenen deutschsprachigen Ländern.

den meisten Teilnehmenden nur global verstanden. Viele waren in der Lage, den Namen, das Alter, die Herkunft und den Wohnort zu verstehen, aber niemand konnte, auch beim zweiten Hören nicht, den Beruf verstehen. Als Gründe, die von den Studierenden für das Nichtverstehen der Audiodatei angegeben wurden, nannten 90 % die Sprechgeschwindigkeit und die Lautstärke der Stimme, 70 % das Fehlen von Pausen, 60 % die Aussprache des Sprechers und 50 % die Reduktionsphänomene.

Die Stimmung wurde von den Teilnehmern bei der dritten Audiodatei negativ bewertet. Dies erklärt möglicherweise, warum es immer noch eine große Zurückhaltung bei Lehrkräften gibt, authentisches mündliches Material im DaF-Unterricht einzusetzen. Da es sich um eine stark hypoartikulierte Sprache mit Reparatur-, Zögerungs- und Reduktionsphänomenen handelt, kann sie bei den Lernenden Unzufriedenheit und Frustration verursachen.

4.3 Übungs- und Kontrollphase

Die Übungsphase wurde regelmäßig zu Beginn, während oder am Ende eines jeden Treffens durchgeführt. Für das Hörtraining wurden 20 bis 30 Minuten angesetzt, einschließlich einer abschließenden Reflexionsphase. Bei den eingesetzten Mikro-Hörübungen handelte es sich um Eintauch-, Diskriminations- und Identifikationsübungen (Dieling/Hirschfeld 2000: 49-54) oder um Mischformen, die mit einer Progression vom leichtesten zum anspruchsvollsten Schwierigkeitsgrad präsentiert wurden. Darüber hinaus ist anzumerken, dass versucht wurde, die Übungsarten so stark wie möglich zu variieren, um das Interesse und die Motivation der Lernenden aufrecht zu erhalten.

Jede Übungseinheit des Hörtrainings wurde nach dem von Cauldwell (2018: 148) vorgeschlagenen „botanischen Spaziergang“ organisiert. Der Spaziergang besteht aus drei Schritten, in denen jeweils zwei verschiedene Arten von Mikro-Hörübungen durchgeführt werden, wie im Folgenden erläutert wird.

Im ersten Schritt (Abb. 3) wurden die Lernenden angeleitet, sich den Hörtext in „Zitatform“ (Field 2008: 141) anzuhören, wobei sie zwei auditive Dekodierungsübungen ausführen sollten.

Übung 1a: Hören Sie die Berufe auf Deutsch und markieren Sie die betonte Silbe (den Wortakzent)!/ Ascolti le professioni in tedesco ed evidenzi la sillaba accentata (l'accento di parola)

der An walt	die An wäl tin
der Arzt	die Ärz tin
der Kell ner	die Kell ne rin
der Ver käu fer	die Ver käu fe rin
der Wis sen schaft ler	die Wis sen schaft le rin
der Apo the ker	die Apo the ke rin
der Kran ken pfle ger	die Kran ken pfle ge rin
der Bank an ge stell te	die Bank an ge stell te
der Se kre tär	die Se kre tä rin
der Po li zist	die Po li zis tin

1b: Hören sie noch einmal die Audiodateien an und ordnen Sie die Berufe nach dem gegebenen Betonungsmuster!/ Riascolti nuovamente gli audio e ordina i mestieri in base al loro schema ritmico indicato.

Betonungsmuster	Berufe
● . (hm hm)	
● .. (hm hm hm)	
● (hm hm hm hm hm)	
. ● . (hm hm hm)	
.. ● (hm hm hm)	
.. ● ... (hm hm hm hm hm)	

Abb. 3: Überblick über die Mikro-Hörübungen des ersten Schritts der Unter-richtseinheit zum Schwerpunkt-Thema „Beruf“.

In Übung 1a ging es darum, die akzentuierte Silbe zu markieren. Aus der Übungsvorlage ist ersichtlich, dass die Wörter bereits in Silben getrennt sind, sodass sich die Studierenden beim Hören nur noch auf die Wahrnehmung und Markierung der betonten Silbe konzentrieren mussten. In der Übung 1b wurden die Studierenden aufgefordert, für jedes rhythmi-

sche Muster den entsprechenden Beruf anzugeben, entweder mit oder ohne Artikel.¹⁵

Im zweiten Schritt (Abb. 4) hörten die Teilnehmenden eine weitere Audiodatei und mussten Dekodierungsübungen ausführen. Die erste Übung (2a) zielte darauf ab, dass die Studierenden die Wörter ihrer Reihenfolge nach identifizieren und nummerieren mussten. In der zweiten Übung (2b) sollten die Lernenden Inhaltswörter und Funktionswörter¹⁶ erkennen und voneinander unterscheiden. Diese zweite Übung ist entscheidend für das Verständnis der prosodischen Akzentuierung bzw. Satzakkentuierung, da Satzakkente in der Regel auf Inhaltswörter fallen, während Funktionswörter üblicherweise unbetont sind.¹⁷

2a: Hören Sie sich das folgende Audio an und nummerieren Sie die Wörter entsprechend der Reihenfolge, in der sie erscheinen! / Ascolti il seguente audio e numeri le parole in base al loro ordine di comparsa.



☐ Gericht ☐ Klienten ☐ arbeitet als ☐ Anwältin



☐ untersucht ☐ Arzt ☐ Arztpraxis ☐ Patienten



☐ Verbrecher ☐ Tatort ☐ Polizisten ☐ fangen



☐ sie hilft bei ☐ Kleiderladen ☐ das ist Laura ☐ Verkäuferin

¹⁵ Am Beispiel des ersten Wortes der Übung 1a würde das rhythmische Muster des Paares Substantiv plus Artikel („der Anwalt“) aus dem Wechsel von unbetonter, betonter und unbetonter Silbe (*hm HM hm*) bestehen und sollte daher in das vierte Kästchen der Übung 1b geschrieben werden. Das Wort „Anwalt“ (*HM hm*) ohne Artikel sollte dagegen in das erste Kästchen geschrieben werden, da es nur aus der Kombination einer betonten und einer unbetonten Silbe besteht.

¹⁶ Unter Inhaltswörtern werden hier lexikalische Elemente wie Substantive, Verben, Zahlwörter, Adjektive und Adverbien verstanden (Bühler 1934: 281), während Funktionswörter grammatische Elemente wie Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Partikeln, Modal- und Hilfsverben sowie Deiktika darstellen.

¹⁷ Ausnahmen hiervon sind emphatische und kontrastive Akzente (Missaglia 2015: 31-32).

2b. Hören Sie sich das Audio an und schreiben Sie die Inhalts- und Funktionswörter in die vorgesehenen Felder! / Ascolti il seguente audio e scriva poi nei rispettivi spazi le parole di contenuto e quelle funzionali.

Inhaltswörter (Substantiv, Verb, Adjektiv bzw. Adverb, Zahlwort)	Funktionswörter (Artikel, Präposition, Pronomen, Konjunktion, Hilfs- und Modalverb, Partikel)

Abb. 4: Überblick über die Mikro-Hörübungen des zweiten Schritts der Unterrichtseinheit.

Jeder botanische Spaziergang endete mit einem abschließenden Schritt, in dem Audiomaterial aus authentischen mündlichen Quellen¹⁸ verwendet wurde. Die Besonderheit dieser Audiodateien ist, dass sie kurz sind (jeweils zwischen 5 und 10 Sekunden) und den gleichen Wortschatz der ersten beiden Dateien enthalten, jedoch in einem authentischen situativen Kontext erfolgen.

In diesem letzten Schritt (Abb. 5) mussten die Lernenden die letzten beiden Dekodierübungen (3a) und (3b) durchführen, wobei eine der Übungen aus einer orthographischen Transkription bestand.

Aus der Übungsvorlage ist ersichtlich, dass es sich bei der Aufgabe 3b um eine Lückenübung handelt, bei der je nach Niveau der Teilnehmer eine unterschiedliche Anzahl von Wörtern getilgt werden kann. Alternativ können Hörübungen vorgenommen werden, in denen nur Inhalts- oder Funktionswörter entfernt werden, um die Lernenden daran zu gewöhnen, nicht nur Inhaltswörter wahrzunehmen, die normalerweise akzentuiert und daher deutlich und genau artikuliert werden, sondern auch Funktionswörter, die häufig Reduktionsphänomene aufweisen (vgl. Field 2008: 197).

¹⁸ Damit sind Korpora gesprochener Sprache wie *FOLK* (Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch), *Backbone* und die *Plattform Gesprochenes Deutsch* oder Podcasts oder Online-Videoserien gemeint. Letztere wurden nur als Tonspur abgespielt.

Die sprachlichen Überlegungen im Anschluss an die Übungsphase waren für die Studierenden auch für die Erweiterung ihres Grundwortschatzes und ihrer Grammatikkenntnisse von Bedeutung. Die in Abb. 5 dargestellten Übungen haben ihnen gezeigt, dass es mehr Möglichkeiten gibt, jemanden nach seiner Berufstätigkeit zu fragen, als nur mit der strukturierten, vom Lehrwerk vorgegebenen Frage „Was sind Sie von Beruf?“ und der darauffolgenden Antwort „Ich bin ... von Beruf“. Einige Merkmale der gesprochenen Sprache, etwa die häufig vorkommende Elision der Verbendung der ersten Person Singular („ich hab“, „ich sag“) in den ersten zwei Transkriptionen der Übung 3b (Fiehler 2016: 1213), wurden den Studierenden durch die Transkription der Audiodatei bewusst. Die Arbeit am Transkript hat auch dazu beigetragen, grammatikalische Aspekte einzuführen, wie z.B. das Thema der indirekten Fragen, das in der Transkription des zweiten Satzes der Audiodatei Nr. 2 („Was glaubst du denn, was ich mache?“) deutlich wird.

Die Transkriptionen spielten zusammen mit den Übungsblättern zur Sprachreflexion für das Hörtraining eine entscheidende Rolle. An den dritten Schritt der Übungsphase schloss sich nämlich immer eine Reflexionsphase an, in der die Lernenden mit Hilfe eines Übungsblattes (s. Abb. 6) aufgefordert wurden, ihre Dekodierschwierigkeiten im Detail zu betrachten und aus einer kontrastiven Perspektive zu analysieren (Hirschfeld 2019; Missaglia 2009).

3a: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und geben Sie an, was die Befragten zum Beruf machen! / Ascolti i seguenti file audio e indichi che cosa fanno di professione gli intervistati.

Sprecher	Audio	Beruf
1.		
2.		
3.		
4.		

3b. Hören Sie sich die folgenden Audios an und ergänzen Sie die Transkription mit den fehlenden Elementen! / Ascolti i seguenti audio e completi la trascrizione con gli elementi mancanti.

Nr. 1

- _____ Sie _____ ?
- _____ !
- Was _____ früher _____ ?
- Ich hab _____ .

Nr. 2

- _____ Sie _____ ?
- _____ glaubst _____ , was _____ ?
- _____ Versuche _____ denn?
- _____ ! _____ sag: ganz übel!
- _____ !
- _____ !

Abb. 5: Überblick über die Mikro-Hörübungen des dritten Schritts der Unterrichtseinheit.

1) Bitte geben Sie auf einer Skala von 1 (☹) bis 10 (☺) für jede Audiodatei der Übung 3a an, wie schwierig es für Sie war!

	wenige Schwierigkeiten	viele Schwierigkeiten
Audio 1:	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10	
Audio 2:	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10	
Audio 3:	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10	
Audio 4:	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10	

2) Welche Probleme sind Ihnen bei der schwierigsten Audiodatei der Übung 3a aufgefallen?

☐ Ich konnte nur die Wörter erkennen, die ich bereits im Transkript hatte.

☐ Ich konnte die Wörter, die ich bereits kannte, nicht erkennen.

☐ Ich konnte die Wörter, die mir neu waren, nicht erkennen.

☐ Ich konnte einige Wörter erkennen, aber ich konnte mich nicht an ihre Bedeutung erinnern.

☐ Sonstiges (bitte angeben): _____

3) Wenn Sie sich die Transkripte der Audiodateien von Übung 3a ansehen, welche Wörter waren schwer zu erkennen? Schreiben Sie sie zusammen mit ihren italienischen Entsprechungen in die Tabelle und ergänzen Sie die fehlenden Angaben!

Wort (auf Deutsch)	Silbenzahl	Akzentsilbe	IT-Übersetzung	Silbenzahl	Akzentsilbe

4) Kreuzen Sie die Sprache an, die jeder der folgenden Aussagen entspricht!

	DE	IT
- Meist einfache Konsonant-Vokal-Struktur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Tendenz zur Akzentuierung am Wortanfang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Starker Kontrast zwischen akzentuierten und nichtakzentuierten Silben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Vokalischer Silben- und Wortauslaut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Sehr hohe Sprechspannung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Silbenauslaut: bis zu fünf Konsonanten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Tendenz zur Akzentuierung zur vorletzten Silbe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 6: Arbeitsblatt zur Sprachreflexion der Unterrichtseinheit zum Schwerpunkt-Thema „Beruf“ (deutsche Übersetzung der italienischen Original-Version; M.M.)

5 Schlussfolgerungen

Das Evaluierungsgespräch mit dem gesamten Kurs ergab, dass diese Unterrichtssequenz für die Lernenden eine positive Erfahrung war. Das Hörtraining wurde als besonders gelungen und die behandelten Themen auf der einen Seite als anstrengend und anspruchsvoll, auf der anderen Seite aber auch als lernfördernd und realitätsnah empfunden.

Diese Unterrichtssequenz hat auch gezeigt, wie wichtig es ist, die Studierenden einem Hörtraining zu unterziehen, das regelmäßig und mit authentischem Material durchgeführt wird. Der Einsatz neuer Übungsformen zur Unterstützung von Hörverstehensaktivitäten hat sich als vorteilhaft erwiesen. Er hilft den Lernenden dabei, ihre Wahrnehmungsleistung in der Fremdsprache zu verbessern und gleichzeitig den Stress zu reduzieren. Der Grund dafür liegt u.a. darin, dass die angebotenen Übungen den Charakter einer Hilfestellung hatten und das Hören vorbereiten und begleiten sollten. Auf diese Weise stand nicht mehr die Kontrolle bzw. das Überprüfen von Wissen im Vordergrund.

Ein weiterer Vorteil bot das schrittweise Vorgehen unter Berücksichtigung der Progression. Die Studierenden wurden nicht unmittelbar mit authentischen und spontanen Äußerungen konfrontiert, sondern ihnen wurde Zeit eingeräumt, ihre Dekodiertechniken zu verfeinern, und zwar anhand von Audiodaten, die ihnen einen geringeren Aufwand abverlangten (Vandergrift/Goh 2012: 161). Die Übereinstimmung des Wortschatzes aller drei Audiodateien ermöglichte es außerdem, zahlreiche lexikalische Strukturen zu erlernen und zu festigen, wodurch die Lernenden im dritten Teil ihre Übung sehr effektiv bearbeiten konnten.

Ein solches Hörtraining hängt jedoch von vielen Faktoren ab wie z.B. von der Lehrkraft, der Unterrichtssituation, dem Lernort, dem Sprachniveau der Teilnehmenden, der individuellen Motivation und der Zielgruppe. Gerade was die Zielgruppe angeht, ermöglicht eine muttersprachlich homogene Teilnehmergruppe eine kontrastive Perspektive, die bei heterogenen Gruppen nicht immer möglich ist.

Es sollte auch darauf hingewiesen werden, dass die Einbeziehung des Hörtrainings ab der Stufe A1 das Potential hat, einer fehlerhaften Aussprache vorzubeugen, da die Dekodierung und die Entwicklung eines phonetischen Gehörs grundlegende Bestandteile des Aussprachetrainings

nings sind (Grimm/Gutenberg 2013: 127). Dies ist auch der Grund, warum in der alltäglichen Unterrichtspraxis das Hörtraining oft nur in Kursen zur Aussprache enthalten ist.

Der vorliegende Beitrag ist als Anlass zu verstehen, sich in der DaF-Didaktik intensiver mit der auditiven Dekodierung zu beschäftigen. Die Schulung des Hörverstehens im Allgemeinen und die der Prosodie im Besonderen nimmt an Schulen und Universitäten immer noch eine Randstellung ein. Was allerdings die größten Verstehensschwierigkeiten im Laufe eines Gesprächs hervorruft, sind Interferenzen prosodischer Art (vgl. Hirschfeld 1994). Das lässt den Schluss zu, dass das Gehör erwachsener Lernender in der Wahrnehmung von Akzentuierung, Rhythmus und Intonation geschult werden muss, da die Perzeption von Elementen suprasegmentaler Natur unabdingbare Voraussetzungen für das Verstehen und die anschließende Produktion der gesprochenen Fremdsprache sind.

6 Literatur

6.1 Fachliteratur

- Albano Leoni, Federico (2001): „Il ruolo dell’udito nella comunicazione linguistica. Il caso della prosodia“, in: *Rivista linguistica*, 13.1, 45-68.
- Albano Leoni, Federico / Maturi, Pietro (2018): *Manuale di fonetica*, 3. Aufl., Roma: Carocci.
- Auer, Peter / Uhmann, Susanne (1988): „Silben- und akzentzählende Sprachen“, in: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 7.2, 214-259.
- Bachmann-Stein, Andrea (2013): „Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra“, in: Moraldo, Sandro M. / Misaglia, Federica (Hg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*, Heidelberg: Winter, 39-58.
- Bühler, Karl (1934): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Stuttgart / New York: Fischer.
- Cauldwell, Richard (2013): *Phonology for Listening*, Birmingham, UK: Speech in Action.
- Cauldwell, Richard (2018): *A Syllabus for Listening – Decoding*, Birmingham, UK: Speech in Action.
- Costa, Marcella / Foschi Albert, Marina (2017): *Grammatica del tedesco parlato*, Pisa: Pisa University Press.

- Cutler, Anne (2012): *Native listening. Language experience and the recognition of spoken words*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Dahmen, Silvia / Weth, Constanze (2018): *Phonetik, Phonologie und Schrift*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Dieling, Helga / Hirschfeld, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen*, Berlin: Langenscheidt.
- Dietz, Gunther (2017): „Mentale Prozesse beim mutter- und fremdsprachlichen Hören und Konsequenzen für die Hörverstehensdidaktik“, in: Di Venanzio, Laura / Lammers, Ina / Roll, Heike (Hg.): *DaZu und DaFür. Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache 98), 97-116. Online: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/67192/MatDaF98_DaZu_-XChange_opt.pdf (03.08.2021).
- Eckhardt, Andrea G. (2017): „Hörverstehen in der Zweitsprache Deutsch“, in: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4. vollst. überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 327-340.
- Eisenberg, Peter (2016): „Phonem und Graphem“, in: *Duden. Die Grammatik*. 9., überarbeitete Aufl. Mannheim / Wien / Zürich: Dudenverlag, 19-94.
- Field, John (2008): *Listening in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fiehler, Reinhard (2016): „Gesprochene Sprache“, in: *Duden. Die Grammatik*. 9., überarbeitete Aufl. Mannheim / Wien / Zürich: Dudenverlag, 1165-1244.
- Fischer, Klaus (2016): „Echte Kommunikation im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich?“, in: Handwerker, Brigitte / Bäuerle, Rainer / Sieberg, Bernd (Hg.): *Gesprochene Fremdsprache Deutsch*, Hohengehren: Schneider, 3-23.
- Graham, Suzanne (2006): „Listening comprehension: The learners' perspective“, in: *System*, 34.2, 165-182.
- Grimm, Thomas / Gutenberg, Norbert (2013): „Hörverstehen“, in: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. 2. vollst. überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 121-129.
- Günthner, Susanne / Wegner, Lars / Weidner, Beate (2013): „Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der

- Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung“, in: Moraldo, Sandro M. Missaglia, Federica (Hg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*, Heidelberg: Winter, 113-150.
- Halliday, Michael A.K. (1985): *Spoken and written language*, Geelong (Victoria): Deakin University.
- Hancock, Mark / McDonald, Annie (2014): *Authentic Listening Resource Pack*, Stuttgart: Delta.
- Hirschfeld, Ursula (1994): *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*. Frankfurt am Main: Hector (Forum Phonetikum 57).
- Hirschfeld, Ursula (2019): „Kontrastive Phonologie/Phonetik Italienisch – Deutsch und Empfehlungen für die Unterrichtspraxis“, in: Di Meola, Claudio / Gerdes, Joachim / Tonelli, Livia (Hg.): *Germanistische Linguistik und DaF-Didaktik*, Berlin: Frank & Timme, 33-46.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (2016): „Phonetik in Deutsch als Fremd-/Zweitsprache“, in: Bose, Ines / Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur / Stock, Eberhard (Hg.): *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*, 2. überarb. und erw. Aufl., Tübingen: Narr, 69-80.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (2018): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 2. Aufl., Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (2018): „Sprechen und (Zu-)Hören in der Zielsprache Deutsch“, in: Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hg.): *DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Harboe. Berlin: Cornelsen, 134-151.
- Kohler, Klaus (1995): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*, 2. Neubearb. Aufl., Berlin: Schmidt.
- Korth, Manuela (2018): *Das Syntax/Prosodie-Interface. Die Entwicklung der Forschung an der Schnittstelle zwischen Syntax und Prosodie*, Tübingen: Stauffenburg.
- Mehler, Jacques / Jusczyk, Peter / Lambertz, Ghislaine / Halsted, Nilofar / Bertoncini, Josiane / Amiel-Tison, Claudine (1988): „A precursor of language acquisition in young infants“, in: *Cognition* 29, 143-178.
- Missaglia, Federica (2009): „Prosodic training for adult Italian learners of German: the Contrastive Prosody Method“, in: Trouvain, Jürgen / Gut, Ulrike (Hg.): *Non-Native Prosody. Phonetic description and teaching practice*, Berlin: Mouton de Gruyter.

- Missaglia, Federica (2012): *Deutsche Phonetik und Phonologie für Italiener. Eine Einführung*. Milano: Vita e Pensiero.
- Missaglia, Federica (2015): *Public Speaking. Deutsche Reden in Theorie und Praxis*, Milano: Vita e Pensiero.
- Missaglia, Federica (2018): „Rhythmus und Pausen in der Fremdsprache Deutsch“, in: Vogt, Barbara (Hg.): *Gesprochene (Fremd-) Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*, Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 157-177.
- Penner, Zvi / Fischer, Andreas / Krügel Christian (2006): *Von der Silbe zum Wort. Rhythmus und Wortbildung in der Sprachförderung*, Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Rabanus, Stefan (2001): *Intonatorische Verfahren im Deutschen und Italienischen*, Tübingen: Niemeyer.
- Rost, Michael (2001): „Listening“, in: R. Carter and D. Nunan (eds.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 7-13.
- Rost, Michael (2011): *Teaching and Researching Listening*, 2nd Edition. Harlow. Longman.
- Schröder, Caroline / Höhle, Barbara (2011): „Prosodische Wahrnehmung im frühen Spracherwerb“, in: *Sprache – Stimme – Gehör* 35, e91-e98.
- Selinker, Larry (1972): „Interlanguage“, in: *General Linguistics* 9.2, 671-692.
- Selting, Margret (1995): *Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar u.a. (2009): "Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)", in: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Sisinni, Bianca (2016): *Fonetica e fonologia della seconda lingua. Teorie, metodi e prospettive per la didattica*, Roma: Carocci.
- Tomatis, Alfred A. (2003): *Siamo tutti nati poliglotti*, Como: Ibis.
- Trautmann, Caroline (2005): „Über die Authentizität von Lehrwerkdialogen“, in: Wolff, Armin / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (Hg.): *Sprache lehren – Sprache lernen. Beiträge der 32. Jahrestagung DaF 2004*. Regensburg (Materialien Deutsch als Fremdsprache 74), 425-446.
- Trouvain, Jürgen / Gut, Ulrike (2007): *Non-Native Prosody. Phonetic description and teaching practice*, Berlin: Mouton de Gruyter.

- Vandergrift, Larry / Goh, Christine C.M. (2012): *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*, NY / London: Routledge.
- Vorderwülbecke, Klaus (2008): „Sprache kommt von Sprechen – Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht“, in: Chlosta, Christoph / Leder, Gabriela / Krischer, Barbara (Hg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*, Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache 79), 275-292.
- Weber, Andrea / Broersma, Mirjam (2018): „Die Erkennung gesprochener Wörter in einer L2“, in: Schimke, Sarah & Hopp, Holger (Hg.): *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*, Berlin / Boston: de Gruyter (DaZ-Forschung 13), 55-74.

6.2 Internet-Ressourcen

Audacity: <https://www.audacityteam.org/> (19.04.2021).

Backbone: <http://webapps.ael.uni-tuebingen.de/backbone-search/faces/search.jsp> (19.04.2021).

Easy German: <https://www.easygerman.org/> (19.04.2021)

Hallo Deutschschule: <https://youtu.be/5ptmC5GWaqq> (19.04.2021).

Biographische Notiz

Miriam Morf (M.A.) studierte Germanistik und Anglistik in Perugia. Im Jahr 2005 nahm sie ihre Lehrtätigkeit für Italienisch als Fremdsprache in Österreich auf und führte sie 2006 an der Hochschule Liechtenstein fort. 2008 spezialisierte sie sich auf die Lehrtätigkeit im Bereich DaF an der Universität Modena und Reggio Emilia und war bis 2019 als Deutschlehrerin in der Sekundarstufe II in Italien tätig. Zurzeit promoviert sie im Bereich Phonetik an der Universität Macerata, an der sie von 2014 bis 2019 als Lehrbeauftragte für Deutsch als Fremdsprache gearbeitet hat.

Kontakt

m.morf@unimc.it

Mikro-Hörübungen in der Praxis – Materialien für den Präsenzunterricht und Online-Lerneinheiten der Virtuellen Hochschule Bayern

Iris Gruber-La Sala

Der vorliegende Aufsatz richtet sich vor allem an DaF-Lehrende, für die er Anregungen zur Frage bieten möchte, wie Mikro-Hörübungen in der DaF-Unterrichtspraxis im universitären Kontext eingesetzt werden können. Dies geschieht zunächst ganz generell, indem die Frage der Bedeutung von Mikro-Hörübungen erörtert wird, und in der Folge konkret, indem anhand zweier am Sprachenzentrum der FAU Erlangen realisierter Projekte im Detail gezeigt wird, wie ein intensives Hörtraining für Studierende gestaltet werden kann. Dabei steht stets das Hören spontan gesprochener Sprache im Vordergrund. Zudem wird auf die Unterschiede von Lernsettings (autonomes Lernen online und Lernen in der Gruppe im Präsenzunterricht) eingegangen.

Schlagwörter: Hörverstehen; spontan gesprochene Sprache; authentische Materialien; Mikro-Hörübungen; autonomes Online-Lernen; Präsenzunterricht

This paper is primarily aimed at teachers of German as a Foreign Language who are interested in investigating how to integrate micro listening tasks in a university teaching context. The paper first discusses the nature and benefits of micro listening exercises in general. It then describes in detail how micro listening can be implemented, using two projects carried out at the Language Center at FAU Erlangen as examples. In this type of training, the focus is always on listening to spontaneously spoken language. The paper also discusses differences in learning environments and modes of delivery (online and in-person).

Key Words: Listening Comprehension; Spontaneous Spoken Language; Authentic Material; Micro Listening; Autonomous Online-Learning; In-Person Teaching

1 Was sind Mikro-Hörübungen, und warum sind sie für den Fremdsprachenunterricht interessant?

1.1 Hörverstehen und Phonetik im regulären Fremdsprachenunterricht

Ein Blick in gängige¹ Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache zeigt, dass das Hörverstehen auf allen Niveaustufen zwar eine ebenso wichtige Rolle zu spielen scheint wie die anderen Fertigkeiten, jedoch nur selten anders als im klassischen Testformat eingesetzt wird: Lernende sollen von Niveau A1 an in der Lage sein, Schlüsselbegriffe als solche wahrzunehmen und zu verstehen und – möglichst während nur einmaligen Hörens – *Multiple-Choice*-Fragen zum Inhalt zu beantworten. Das ist insofern nachvollziehbar, als Lernende mit diesen Lehrwerken den vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) vorgegebenen Wortschatz kennenlernen und erarbeiten sowie sich gezielt auf genormte Niveaustufentests verschiedener Institutionen vorbereiten sollen. Lehrkräfte, die ihre Teilnehmer*innen möglichst rasch auf eine möglichst hohe Niveaustufe bringen müssen, können sich zudem oftmals gar nicht die Zeit nehmen, über den Lehrwerkrand hinaus spezielle Fertigkeiten auf spezielle Art zu trainieren. So bleibt – auch das ist den verschiedenen Lehrwerkskonzeptionen häufig anzusehen – auch nur in stark eingeschränktem Maße Raum für Übungen im Bereich der Phonetik und Phonologie².

Hier setzt die Methode der Mikro-Hörübungen an, die vom reinen Testen der Hörverstehenskompetenzen weggeht und das Üben derselben durch einen Blick auf Detail-Phänomene der gesprochenen Sprache in den Vordergrund stellt.

¹ Damit sind vor allem Lehrwerke gemeint, mit denen die Autorin selbst im Laufe der letzten Jahre im Unterricht Erfahrungen gemacht hat, wie beispielsweise Funk/Kuhn 2013, Koithan/Schmitz/Sieber/Sonntag 2017, Krenn/Puchta 2015, Niebisch/Penning-Hiemstra/Specht/Bovermann/Pude/Weers 2018, Perlmann-Balme/Schwalb/Matussek 2014, Sander/Daniels/Köhl-Kuhn/Bauer-Hutz/Mautsch/Tremp Soares 2012.

² Häufig sind Übungen zu Phonetik und Phonologie beispielsweise in den Arbeitsbuch-Bereich ausgelagert. Sie stellen so in jeder Lektion einen eigenen Bereich „Aussprache“ dar, der aber meistens sehr knapp gehalten ist. Erklärungen fehlen oft gänzlich.

1.2 Mikro-Hörübungen

Unter „Mikro-Hörübungen“ (im Folgenden MHÜ) werden spezielle Trainingsformate für die Entwicklung der fremdsprachlichen Hörverstehenskompetenz verstanden. Meistens handelt es sich um kurze, aber intensive Trainingseinheiten, welche auf die lautliche Substanz des Gehörten fokussieren und damit traditionelle Hörverstehensübungen ergänzen (vgl.; Dietz 2017: 111-112, Dietz 2021: 73; Field 2008: 88).

Der Vorgang des Hörverstehens ist, wie jede andere sprachliche Handlung, eine „komplexe mentale Aktivität, [...], bei der – zumindest bei Muttersprachlern – meist hochautomatisierte Abläufe stattfinden“ (Dietz 2013: 23). Hierbei handelt es sich einerseits um sprachlich-formale Dekodierprozesse (beim Hören sind das vor allem das Identifizieren von Phonemen, das Erkennen von Wort- und Satzgrenzen, das Wahrnehmen und Dekodieren von Intonationsmustern etc.) (vgl. Field 2008: 115), andererseits um Prozesse des inhaltlichen Verstehens (z.B. Aktivieren von Weltwissen, Erkennen eines inhaltlichen Zusammenhangs etc.) (117).

Diese Prozesse, die Muttersprachler*innen bei einer gelungenen Kommunikation gar nicht bewusst werden, bereiten beim fremdsprachlichen Hören durchaus Schwierigkeiten. Auf der Ebene der Dekodierprozesse sind dies beispielsweise Phänomene der Koartikulation, der Elision oder auch Aussprachevarianten. So kann es vorkommen, dass L2-Lernende ihnen bekannte Wörter bei undeutlicher Aussprache nicht erkennen. Des Weiteren ist es für L2-Lernende wesentlich schwieriger, grammatische und inhaltliche Informationen gleichzeitig zu verarbeiten, was daran liegt, dass die Verarbeitungs- und Speicherkapazität in der Fremdsprache geringer ist als in der Muttersprache (vgl. Dietz 2013: 24-25). Auf der Ebene des inhaltlichen Verstehens ist davon auszugehen, dass L2-Lernende größere Schwierigkeiten damit haben, beim Dekodieren entstandene Lücken durch Kontext- und/oder Weltwissen zu füllen (24). Um diesen Schwierigkeiten entgegenzuwirken, ist das Hörverstehen einer der integralen Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts – und MHÜ sind eine gewinnbringende Ergänzung für diesen Unterricht.

2 Zwei Projekte zur Fertigkeit des Hörverstehens am Sprachenzentrum der FAU Erlangen-Nürnberg

In der glücklichen Situation, bei der Durchführung von Deutschkursen für internationale Studierende im universitären Kontext sehr wohl über Zeit und Ressourcen für gezielte Trainings im Bereich Hören und Phonetik zu verfügen und auch in der Überzeugung, dass solches Üben für die Lernenden des Deutschen als Fremdsprache langfristig eine sinnvolle Ergänzung zum klassischen Testtraining darstellt, sind in den vergangenen Jahren am Sprachenzentrum der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) verschiedene Materialien entstanden.

Im Folgenden werden zwei Projekte³ vorgestellt und verglichen: erstens die im Zuge eines internen Projektes entstandene Materialsammlung für spezielle Hörverstehens-Kurse als Teil des Lernangebots für internationale Studierende auf der Niveaustufe B1⁴ sowie zweitens Online-Lerneinheiten zum Hörverstehen im Rahmen des *SMART-vhb-Projektes* der Virtuellen Hochschule Bayern (vhb)⁵. Dabei wird besonders auf die Rolle von MHÜ fokussiert. Anhand eines konkreten Beispiels werden die unterschiedlichen Anwendungsmöglichkeiten für das autonome Online-Training und den klassischen, geleiteten Präsenzunterricht einander gegenübergestellt.

2.1 Materialien für den Präsenzunterricht

Ziel des ersten Projektes, an dem ich zusammen mit meinem Kollegen Uwe Durst⁶ gearbeitet habe, war es, für Hörverstehenskurse auf den Niveaustufen B1.1 und B1.2 jeweils im Umfang eines zweistündigen Se-

³ An einem dritten Projekt arbeitet eine weitere Kollegin, Heidi Daumer-Hirschmann. Sie hat in semestertragenden Online-Kursen für das Open-vhb-Programm zwei Hörverstehens-Kurse realisiert, die mit einem Fokus auf authentischen Audios und Videos ebenfalls zahlreiche Mikro-Hörübungen enthalten. Das aktuelle Open-vhb-Programm ist allgemein zugänglich über <https://open.vhb.org> (13.06.2021).

⁴ Projektlaufzeit zwei Semester: SoSe 2017 und WS 2017/18

⁵ Projektlaufzeit drei Semester: SoSe 2019 bis SoSe 2020; die Lerneinheiten sind für Studierende und Mitglieder der Universitäten und Hochschulen in Bayern zugänglich über <https://smart.vhb.org> (13.06.2021).

⁶ ..., bei dem ich mich an dieser Stelle für all die guten Ideen, das bereitwillige Zur-Verfügung-Stellen von Materialien sowie die Korrekturarbeit an diesem Artikel bedanke.

mesterkurses Hörverstehensmaterialien zu spontan gesprochener Sprache zu erstellen, in denen MHÜ systematisch eingesetzt werden. Dadurch sollen die Kursteilnehmer*innen ihre Hörverstehenskompetenzen in kleinen Schritten trainieren und verbessern sowie lernen, phonologische Besonderheiten des Deutschen bewusst wahrzunehmen. Die neu entwickelten Materialien wurden gleichzeitig im Unterricht⁷ erprobt.

2.1.1 Spontan gesprochene Sprache in Kursen mit Studierenden

Der Fokus der Audiodateien und ihrer Didaktisierungen liegt auf spontan sprachlichen Äußerungen. Dies scheint für die Niveaustufe B1 besonders wichtig, weil Studierende sich auf diesem Level vermehrt mit alltags sprachlichen Handlungen auseinandersetzen und in allen möglichen, auch komplexeren Situationen auf Deutsch kommunizieren. Dazu müssen sie in der Lage sein, sich nicht nur selbst spontan zu äußern, sondern auch spontane Äußerungen verschiedenster Sprecher*innen zu verstehen. Dies im geschützten Unterrichtsrahmen zu versuchen, soll den Teilnehmenden Sicherheit geben und sie zum aktiven Gebrauch der deutschen Sprache im studentischen und privaten Alltag motivieren.

Der GER sieht für den Bereich Hörverstehen auf Niveau B1 zwar die Kompetenz vor, „unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen [zu] verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen [zu] erkennen“, dies jedoch nur, „sofern klar artikuliert und in einer vertrauten Varietät gesprochen wird“ (GER 2020: 59). Auch Gesprächen anderer können Lernende laut GER folgen, „sofern deutlich artikuliert und in Standardsprache oder in einer vertrauten Varietät gesprochen wird“ (60). In Tonaufnahmen, auch „Geschichten und anderen Erzählungen (z.B. in der Schilderung eines Urlaubs)“ können Lernende „Hauptpunkte und wichtige Details verstehen, sofern langsam und deutlich gesprochen wird“ (63). Spontan gesprochene Sprache, wie sie den Lernenden im Zielland in alltäglichen Situationen begegnet, ist für gewöhnlich gerade *nicht* langsam und deutlich. Außerdem ist sie gekennzeichnet durch lexikalische und syntaktische Besonderheiten wie etwa Satzabbrüche, Wiederholungen, Selbstkorrekturen

⁷ Kurse: „Hörverstehen B1.1“ und „Hörverstehen B1.2“, beide im SoSe 2017 und im WS 2017/18 im Rahmen der studienbegleitenden Deutschkurse für internationale Studierende am Sprachenzentrum der FAU Erlangen

ren, Ellipsen, Gesprächs- und Modalpartikeln und anderes mehr. Die Beschäftigung mit diesen Phänomenen sollte Teil eines intensiven Hörverstehenstrainings sein, um den Studierenden diese Strukturen bewusst zu machen und so das Hörverstehen zu verbessern.

Erfahrungsgemäß kann unsere Zielgruppe entgegen den Empfehlungen des GER von Beginn an mit Phänomenen der gesprochenen Sprache und mit dem Verstehen von Details konfrontiert werden, ja, sprachlernge- wohnte Studierende zeigen daran⁸ sogar oft besonderes Interesse.

2.1.2 Audios

Im Laufe der Projektarbeit wurden einerseits passende Aufnahmen aus dem Internet⁹ ausgewählt und didaktisiert, andererseits eigene Audiodateien erstellt und bearbeitet. In diesen sprechen die Sprecher*innen zu- meist monologisch, manchmal auch im Dialog, über verschiedene All- tagssituationen. Die Texte sind von unterschiedlicher Länge, die Spre- cher*innen sind zwischen 10 und 60 Jahre alt, unterschiedlicher regiona- ler Herkunft und sprechen mit leicht regiolektaler Färbung. Die Themen waren frei gewählt, die Sprechsituation sollte so spontan und natürlich wie möglich sein. Um zu starke dialektale Färbungen sowie komplexe le- xikalische und grammatische Strukturen zu vermeiden, waren die Spre- cher*innen über den Zweck der Aufnahmen informiert.

2.2 Das SMART-vhb-Projekt

2019 und 2020 konnten einige der Materialien aus dem Ursprungsprojekt für Online-Lerneinheiten auf der *SMART-vhb*-Plattform weiterentwickelt werden. Die Vorgabe lautete hier, mithilfe von H5P-Software¹⁰ in sich ge- schlossene und sowohl von Studierenden autonom zu bearbeitende wie

⁸ Erfahrungsgemäß liegt dieses Interesse häufig im Bereich von Gesprächspartikeln und regionalen Varianten von Wortschatz und Aussprache.

⁹ Hauptquellen waren die Seiten *Audiolingua*: <https://audio-lingua.eu> (13.06.2021) sowie *Deutsche Welle*: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055> (13.06.2021).

¹⁰ <https://h5p.org> (13.06.2021).

auch von Lehrkräften im Unterricht einsetzbare Online-Lerneinheiten von 45 Minuten zu erstellen.¹¹

Für die Einheiten im Bereich Hörverstehen wurden ausschließlich eigene Audiodateien erstellt und verwendet, was hauptsächlich auf urheberrechtliche Gründe zurückzuführen ist. Wie im zuvor beschriebenen Projekt sprechen die Sprecher*innen auch hier über Alltagssituationen in Form von Monologen, kurzen Berichten oder auch Gesprächen von zwei oder mehr Personen; die Texte sind von erwachsenen Muttersprachler*innen aus verschiedenen Teilen des deutschsprachigen Raumes spontan gesprochen, die Länge variiert. Es entstanden Audiodateien von unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, weshalb die Bandbreite an Niveaustufen (A2 bis C1) der Online-Einheiten größer ist als die der Präsenzkurse.

2.3 Zur Rolle der Mikro-Hörübungen

Wie lässt sich die Fähigkeit des Verstehens von Inhalten trainieren und verbessern? Das geschieht in unseren Materialien einerseits durch gezielte Wortschatz- und Grammatikübungen, aber auch durch Übungen, die sich auf die Dekodierprozesse konzentrieren – eben Mikro-Hörübungen. Natürlich besteht der Unterricht – das gilt sowohl für die Präsenz-Semesterkurse als auch für die 45-Minuten-Lerneinheiten auf der VHB-Plattform – nicht ausschließlich aus MHÜ. Inhaltliche Aspekte und traditionelle Hörverstehensübungen (Globalverstehen, Detailverstehen, *Multiple-Choice*-Aufgaben etc.) haben ebenfalls ihren Platz.

2.3.1 Aufbau der Übungseinheiten

Den Aufbau einer Übungseinheit, die MHÜ miteinschließt, erläutert Dietz (2013: 28) wie folgt:

- i. Vorentlastung z. B. in Bezug auf Thematik, Textsorte, ausgefallenen Wortschatz

¹¹ Das Gesamtprojekt enthält nicht nur Übungen zum Hörverstehen, sondern Trainingseinheiten für alle Fertigkeiten und alle Niveaustufen. Ich beschränke meine Ausführungen hier jedoch selbstverständlich auf den Bereich Hörverstehen und auch hier nur die von mir und meinem Kollegen Uwe Durst erstellten Einheiten, die Mikro-Hörübungen mit einbeziehen, vor allem die Einheiten „DaF, B1, HV, Arbeit Teil 1 und Teil 2“ im *Smart-vhb*-Repositorium.

- ii. Einmalige Präsentation des Gesamttextes mit Aufgaben zum Globalverstehen
- iii. Einzelne Sinnabschnitte:
 - a. Zuerst Übungen zu formalen Aspekten (Funktionswörter, Detailverstehen, Wortschatz, spontansprachliche Charakteristika ...) (= eigentliche MHÜ)
 - b. Dann Übungen zum Inhalt¹²

An diesen Aufbau haben wir uns bei der Erstellung vor allem der Online-Materialien nicht immer gehalten, und zwar hauptsächlich, weil 45 Minuten-Einheiten dafür oft zu kurz sind. Wer einmal versucht hat, eine nur ein- bis zweiminütige Aufnahme eines spontanen Sprechers nach dem genannten Schema zu didaktisieren, wird wissen, was damit gemeint ist: Meistens sind solche Aufnahmen schier unerschöpfliche Quellen für sprachliche Details, die man den Lernenden näherbringen könnte. Gleichzeitig muss aber die Aufmerksamkeit dieser Lernenden für 45 Minuten oder auch darüber hinaus gesichert sein, damit diese die Online-Einheit erfolgreich zu Ende bringen und nicht nach 10 Minuten frustriert abbrechen. Das scheint ganz generell (auch für die reguläre Unterrichtspraxis) ein wichtiger Punkt für alle zu sein, die MHÜ in der Unterrichtspraxis einsetzen wollen: So interessant die phonetischen Aspekte, Betonungen, regionalen Varianten und Vieldeutigkeiten im Detail für die sprachlichen Phänomenen stets zugeneigten Lehrpersonen auch sein mögen, heterogene Studierendengruppen mit Teilnehmer*innen aus verschiedensten Kulturen und Fachbereichen sehen das nicht immer genauso und verlieren, wenn die Lehrkraft es übertreibt, bisweilen auch die Lust an der Beschäftigung mit den Inhalten. Diese Erfahrung haben wir auch in den Semesterkursen zum Hörverstehen gemacht. Eine sinnvolle

¹² Die Schritte i) und ii) gehören nach Dietz zum Standardinventar einer Hörverstehens-Übungseinheit (vgl. Dietz 2013: 28). Es kann jedoch gute Gründe geben, auf eine Vorentlastung bzw. die Präsentation des Gesamttextes zu verzichten und direkt mit dem Hörbeispiel einzusteigen, etwa bei sehr kurzen und einfachen Hörtexten oder im Kurs bereits bekannten Themenkomplexen (der zweite und dritte Hörtext zu einem Thema). Eine Alternative kann es auch sein, den Lernenden zu Beginn nur einen Satz aus dem Hörtext, sozusagen als Vorentlastung, zu präsentieren, diesen mehrmals zu hören, Detailverstehen abzusichern und Hypothesen zum Inhalt des Gesamttextes aufstellen zu lassen. Manche Texte eignen sich vielleicht auch aus inhaltlichen Gründen nicht zur Gesamtpäsentation vorab. Man denke hier an Rätsel, Scherzfragen, Texte mit überraschenden Wendungen etc.

Auswahl der zu bearbeitenden Aspekte einer Audioaufnahme ist also zu meist erfolgversprechender als der Anspruch, die gesamte Aufnahme in all ihren Facetten erschließen zu wollen.

Die von uns erstellten Online-Lerneinheiten starten meistens mit der Präsentation des Gesamttextes, die „Vorentlastung“ erfolgt hauptsächlich über Bilder. Das hat zeitliche und praktische Gründe: 45-Minuten-Einheiten erlauben keine langen Einführungen, und die Themen sind – bis auf wenige Ausnahmen – so gewählt, dass man das nötige Vorwissen und einen bestimmten Grundwortschatz auf der jeweiligen Niveaustufe voraussetzen kann.¹³ Wo das nicht so ist, haben wir aber durchaus auch Textimpulse, Vokabelkarten und anderes eingebaut, um zum Thema hinzuführen.¹⁴ In den Präsenzkursen fällt die Vorentlastung durchaus zeitaufwändiger aus, etwa durch Laufdiktate, Wortschatzarbeit, Bildimpulse u.a.

Die nach dem einmaligen Hören der gesamten Aufgabe (Schritt ii.) erfolgende Bearbeitung einzelner Sinnabschnitte (Schritt iii.) enthält die eigentlichen MHÜ im oben erwähnten Schema. Ziel ist es nicht, möglichst viel Text in möglichst kurzer Zeit zu bearbeiten, sondern intensiv, das heißt auch mehrmals hintereinander, bisweilen sehr kurze Sequenzen zu hören, in denen man sich auf formale Elemente der Sprache (phonetische Details, Grammatik, Funktionswörter) konzentriert, um dann den Inhalt zu erschließen.

2.3.1.1 Wiederholtes Hören

Wichtig ist für einen Semester-Präsenzkurs in diesem Zusammenhang, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, innerhalb und außerhalb des Unterrichts ihren (zumeist sehr unterschiedlichen) individuellen Bedürfnissen folgend, intensiv nachzuhören. In einem technisch herkömmlich ausgestatteten Unterrichtsraum muss die Lehrperson mit den Kursteilnehmer*innen besprechen bzw. abschätzen, wie oft einzelne Sequenzen gemeinsam gehört werden und ab wann Lernende neuen Input brauchen, damit sie inhaltlich nicht unterfordert sind. Beste Voraussetzungen für die individuelle Bearbeitung der Aufgaben im Unterricht würde ein

¹³ Solche Themen sind etwa: „In einer Band spielen“ (C1), „Lieblingessen“ (B2), „Klavier spielen“ (B1), „Informationen über eine Stadt“ (A2) etc.

¹⁴ Hier sind besonders die Einheiten „Bogenschießen“ (B2) und „Haustiere“ (C1) zu nennen, die wegen ihres speziellen Wortschatzes umfassender eingeführt werden.

Sprachlabor bieten. Auch Lernplattformen, auf denen die Audioaufnahmen zur Verfügung gestellt werden, können sinnvolle Unterstützung bieten. Im Unterricht sollte die Lehrkraft die Lernenden jedoch bewusst zum mehrmaligen Hören ermuntern und anleiten, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Lernenden, die mit dem MHÜ-Konzept nicht vertraut sind, von sich aus intensiv nachhören.

Ungleich einfacher als im Klassenraum gestaltet sich das individuelle Hören auf der *SMART-vhb*-Plattform. Da die Lernenden hier ohnehin autonom arbeiten und die jeweilige Hör-Sequenz für die entsprechende Übung durch lediglich einen Klick zur Verfügung steht, kann selbstverständlich gehört werden, so lange und so oft die Lernenden dies wünschen. In der Aufgabenstellung findet sich immer wieder der explizite Hinweis für die Lernenden, dass mehrmaliges Hören möglich und gewünscht ist, meist durch die Formulierung: „Sie können hören, sooft Sie wollen“ (s. Abb. 1). Der Grund ist derselbe, wie oben für den Präsenzzunterricht erwähnt: Da das intensive Nachhören eher nicht den gängigen Hörverstehensaufgaben, schon gar nicht den Testformaten und letztlich auch nicht dem abseits von Lernsettings stattfindenden, natürlichen Hören von flüchtiger, spontaner Sprache entspricht, müssen die Lernenden mit dieser Vorgehensweise durch deutliche Anweisungen vertraut gemacht werden.

2.3.1.2 Form und Inhalt

Neben MHÜ finden sich in der schrittweisen Bearbeitung der Aufnahmen immer wieder auch inhaltsbezogene Aufgaben. Es ist dabei nicht zwingend notwendig, jeden einzelnen Abschnitt des Textes in der gleichen Ausführlichkeit zu bearbeiten. Vielmehr ist es sinnvoll, eine Auswahl zu treffen, die bestimmte Phänomene exemplarisch behandelt. Oft bietet sich Wortschatzarbeit zu bestimmten Themenfeldern an, darauf folgend etwa ein abschließendes Hören des betreffenden Abschnitts, wobei von der Formebene („Wie sagt die Sprecherin das?“) abgerückt und auf die Inhaltsebene fokussiert wird („Was sagt die Sprecherin?“). Die Intensität der inhaltsbezogenen Aufgaben hängt jeweils auch davon ab, wie einfach oder schwierig die gehörten Inhalte für Lernende auf der jeweiligen Niveaustufe sind: Komplexere Inhalte bedürfen zweifelsohne auch einer ausgedehnteren inhaltlichen Bearbeitung. Kann die Lehrkraft das

im Präsenzkurs in Hinblick auf die anwesenden Lernenden bisweilen spontan entscheiden und bei Bedarf vertiefen, muss das Übungsangebot auf der Online-Plattform dem generellen Anspruch auf einer Niveaustufe genügen. Individualisierung erfolgt durch die Lernenden selbst: Übungen, die zu schwierig oder zu einfach sind, können problemlos übersprungen werden, es gibt an vielen Stellen aber auch Hinweise und Erklärungen, die bei Problemen weiterhelfen sollen, oder Links zur weiterführenden Information. Die Einheiten wurden bewusst so konzipiert, dass sie auch für Lernende am Ende der jeweiligen Niveaustufe durchaus noch Herausforderungen bieten. Das ist auf den A- und B-Stufen schon durch den Einsatz ungeschulter Spontansprecher*innen gegeben und auch der theoretische Input bezüglich gesprochener Sprache ist hier für viele Lernende sicher neu und anspruchsvoll. Erklärungen und Formulierungen für Aufgabenstellungen sind möglichst einfach und klar gehalten. Die Anforderungen und die Komplexität theoretischer Inputs steigern sich mit der Niveaustufe.

Generell ist festzuhalten, dass bei der Konstruktion der Online-Lerneinheiten versucht wurde, ein möglichst abwechslungsreiches Programm zu erstellen. Testfragen zu Detail- und Globalverstehen kommen also genauso vor wie Grammatik und vor allem Vokabel- und Wortschatztrainings, ohne die eine Progression im Hörverstehen ja undenkbar ist. Was am besten passt, ergibt sich meistens auf mehr oder weniger natürliche Weise aus der Aufnahme selbst.

2.3.1.3 Feedback und Lösungen

Auch im Bereich Feedback und Lösungen unterscheiden sich die individuellen, spontan anzupassenden Möglichkeiten im Präsenzunterricht von denen, die für Online-Lerneinheiten zur Verfügung stehen. Die Lernenden erarbeiten Lösungen zu verschiedenen Aufgaben (Schritt iv.) im Präsenzkurs in Einzel- oder Gruppenarbeit. Dazu gibt es möglichst zeitnah, also im Unterricht, Feedback von anderen Kursteilnehmer*innen oder der Lehrperson. Die Arbeitsblätter werden also gemeinsam in vorgegebener Reihenfolge bearbeitet. Es ist darauf zu achten, dass diese sukzessive im Unterricht ausgegeben werden, um die Vorwegnahme möglicher Lösungen zu verhindern. Insbesondere das Transkript sollte erst am Ende verteilt werden, bzw. unter Umständen in Teilen, wenn es für eine

Übung nötig ist. Manchmal erarbeiten die Kursteilnehmer*innen sich durch bestimmte Übungstypen Teile des Transkripts, etwa, wenn sie Vermutungen über Lücken im Text äußern und diese Vermutungen dann beim Hören überprüfen.

In den Online-Einheiten erfolgt Feedback naturgemäß direkter und kleinschrittiger, aber auch unpersönlicher als im realen Klassenraum, einfach dadurch, dass es nach jeder Übung einen Button gibt, auf den man klickt, um die Lösungen und gegebenenfalls Erläuterungen zu sehen. Mit Sicherheit ist es aber positiv, dass die Lernenden in der Online-Lerneinheit autonom entscheiden können, an welcher Stelle sie noch einmal hören wollen, welche Übung sie wiederholen, überspringen oder noch einmal von vorne beginnen, oder wo sie beispielsweise über Links vielleicht sogar weitere Informationen recherchieren.

Natürlich ist es nicht zu verhindern, dass Lernende sich das gesamte Transkript oder auch Teile davon noch vor dem ersten Hören durchlesen, wenn sie das wollen, wovon aber nicht auszugehen ist. Im Vertrauen darauf, dass autonom Lernende dem Ablauf der Übung, für die sie sich freiwillig entschieden haben, folgen, weil es ihr Ziel ist, dabei möglichst viel zu lernen, steht in den meisten Einheiten am Ende das Transkript des Gesamttextes zur Verfügung. Kürzere Abschnitte sind bisweilen da zu finden, wo es sinnvoll scheint, den Lernenden die unterstützende Möglichkeit zur genauen Überprüfung zu bieten (vermehrt also in den Einheiten auf Niveaustufe A2, teils auf B1) – auch hier wieder im Vertrauen auf die Autonomie der Lernenden, die alleine vor dem Computer sehr gut in der Lage sind zu entscheiden, ob ihnen der Klick auf den Infobutton für den Lernprozess weiterhilft oder nicht.

Wird die Online-Einheit im Präsenzunterricht eingesetzt und deren Erarbeitung von einer Lehrkraft direkt begleitet und betreut – was wir besonders für niedrigere Niveaustufen empfehlen würden – kann mit Feedback natürlich genauso individuell umgegangen werden wie oben beschrieben. An vielen Stellen sind so mit Sicherheit inhaltliche und formalsprachliche Vertiefungen möglich, die ein Hörverstehenstraining noch effizienter und den Lernenden die sprachlichen Strukturen noch besser bewusst machen. Isolierte Einheiten von 45 Minuten können manches eben nur andeuten.

3 Vergleich anhand eines Hörbeispiels

Wie bisher gezeigt, ähneln sich die für den Präsenzunterricht entworfenen Hörverstehensmaterialien und jene, die als Online-Lerneinheiten unter anderem zum autonomen Gebrauch aufbereitet wurden, in vielerlei Hinsicht: Die Lernenden hören eine Aufnahme und erarbeiten Schritt für Schritt verschiedene Aspekte des Gehörten; wo nötig, erfolgen thematische Hinführungen, es werden kurze Sequenzen gehört, es gibt Wortschatztrainings, Fragen zum Inhalt, eine einigermaßen ausgewogene Mischung aus typischen Test-Aufgaben und jenen, die wie MHÜ auf formale Aspekte der Sprache abzielen. An verschiedenen Stellen werden phonetische Details erarbeitet, die kurzfristig das Verstehen bestimmter Aussagen erleichtern sollen, indem sie zum Beispiel Besonderheiten von Aussprachevarianten erklären aber auch langfristig das Hören und Verstehen deutschsprachiger Lautfolgen schulen sollen. Außerdem fokussieren alle Materialien ganz bewusst auf gesprochene Sprache und entsprechende Phänomene.

Die Unterschiede sieht man wohl am deutlichsten in der Anwendung – zwischen dem von einer Lehrperson geleiteten interaktiven Lernprozess in einer heterogenen Gruppe und dem eigenständigen Erarbeiten von vorgegebenen Inhalten. Anhand einer Aufnahme, die sowohl in unsere Materialsammlung für die Semesterkurse aufgenommen als auch im Nachfolgeprojekt für Online-Lerneinheiten verwendet wurde, soll im Folgenden zweierlei gezeigt werden: einerseits der Einsatz von MHÜ in Unterrichtsmaterial zum Hörverstehen allgemein, andererseits die unterschiedlichen Perspektiven, Mittel und Voraussetzungen, welche das Vermittlungsmedium „Online-Lerneinheit“ im Gegensatz zur altbekannten Lehr- und Lernsituation im realen Klassenraum mit sich bringt.

Dafür wurde eine knapp dreiminütige Aufnahme zum Thema Arbeit ausgewählt. Die Sprecherin berichtet darin zunächst monologisch über ihre Arbeit als Mikrobiologin, später ergibt sich spontan ein kurzer Dialog mit der Interviewpartnerin. Ein orthographisches Transkript der Aufnahme findet sich im Anhang (6.1).¹⁵

¹⁵ Für diejenigen Leser*innen, denen die SMART-vhb-Plattform zugänglich ist (<https://smart.vhb.org> → Login → Fachgebietsübergreifend → Sprachen → Deutsch als

3.1 Die Aufnahme und ihre Einbettung in den Präsenzkurs

Im Semesterkurs wurde diese Aufnahme als Auftakt-Einheit für einen „Hörverstehen B1.2“-Kurs verwendet, in dem die Themenkomplexe Alltag (Arbeit und Studium), Sport (Hochschulsport und Fußball), Freizeit (Kaffeehaus und Urlaub) und Musik (Ausgehen, Konzerte, Instrumente) behandelt wurden. Was Thematik und Wortschatz angeht, ist die Komplexität für die Niveaustufe B1.2 nicht allzu hoch, zudem spricht die Sprecherin relativ langsam und ist bemüht, spezielles Vokabular oder spezifische Vorgänge möglichst einfach zu erklären. Daher schien diese Aufnahme für einen Einstieg in das spontane Hören zu Semesterbeginn besonders gut geeignet. Vorausgegangen war der Erarbeitung dieser Einheit eine kurze theoretische Einführung über die Eigenschaften spontan gesprochener Sprache, ein Abgleich der Erwartungen der Studierenden mit den Zielsetzungen und Themen des Kurses sowie eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Methoden der Wortschatzarbeit.

3.2 Die Aufnahme und ihre Einbettung in die Online-Einheit

Die oben beschriebene Vorarbeit aus dem Präsenzkurs fällt bei der Online-Lerneinheit natürlich weg, denn diese ist ja als eigene, in sich abgeschlossene Einheit zu verstehen. Da die dreiminütige Aufnahme ausreichend Material für zwei 45-Minuten-Einheiten bietet, wurde das Thema – im Unterschied zur Präsenzversion – auf zwei Lerneinheiten verteilt. Wie in allen Online-Lerneinheiten im *SMART-vhb*-Repositorium startet die Einheit mit einer über die Lerninhalte informierenden Folie: In den Hinweisen im Infobutton finden Lernende außerdem vertiefte Informationen über Ablauf, Übungstypen und vor allem die Gründe, aus denen hier mit Spontansprache gearbeitet wird. Dies ersetzt – freilich mit geringerer Effizienz – die theoretische Einführung aus dem Präsenz-Semesterkurs. Auch Lehrende, denen die Einheiten für die Verwendung im Unterricht zur Verfügung steht, erhalten gesonderte Hinweise, die dem bewussten Einsatz spontansprachlicher Audioaufnahmen im Unterricht nützlich sein können.

Fremdsprache → B1 → Arbeit Teil 1 / Teil 2), empfiehlt es sich natürlich, die Übungen direkt dort anzusehen.

3.3 Vorentlastung und erstes, globales Hören

Wie im vorigen Kapitel erläutert, startet die Online-Einheit mit einmaligem Hören der gesamten Aufnahme. Zur Vorentlastung weist lediglich ein Bild einer Zelle auf den Fachbereich hin, in dem die Sprecherin arbeitet. In der Online-Einheit werden die Lernenden explizit darauf hingewiesen, dass sie hier nicht mehrmals hören sollen: „Hören Sie einmal, höchstens zweimal. Hören Sie zunächst einfach gut zu.“ (Arbeit 1: 3) ¹⁶ Die Lernenden stimmen sich so auf das Thema ein, nehmen den Klang der Stimme wahr und konzentrieren sich auf das, was sie bereits verstehen können. Im Semesterkurs wissen die Teilnehmer über das Thema der Aufnahme bereits Bescheid, je nach Einschätzung der Lehrkraft kann hier eine mehr oder weniger intensive inhaltliche Vorentlastung etwa zum Thema Arbeit, Fachbereich Mikrobiologie, medizinische Studien etc. erfolgen.

In den Arbeitsanweisungen beider Formate werden die Lernenden gebeten, nach dem Hören (nicht: währenddessen!) Notizen über das Verstandene auf ein Blatt Papier zu bringen. Das soll die Konzentration beim Hören steigern, dient aber auch der Bewusstmachung dessen, was zu Beginn der Übung an Verstehenskompetenz bereits vorhanden ist. Tatsächlich sind diese hilfreich für Vermutungen, die die Lernenden in der Folge anstellen, wie zum Beispiel bei der Lückentextaufgabe (Abb. 1).

Auf Folie 4 steht ein kurzer zusammenfassender Text mit zuvor gehörten Informationen über die Sprecherin. Der Text soll einerseits schwächere Lernende unterstützen, vielleicht nicht verstandene Inhalte wahrzunehmen, er enthält aber auch Lücken, welche die Lernenden eventuell bereits beim Lesen unter anderem anhand ihrer zuvor erstellten Notizen füllen können. Wenn nicht, haben sie die Möglichkeit, den entsprechenden Abschnitt (auch mehrmals) nachzuhören und sich dabei auf die einzelnen Wörter zu konzentrieren. Für die erste Lücke gibt es mehrere Antwortmöglichkeiten. Diese wurden so weit als möglich in die Lösungen mit aufgenommen. Auch auf der nächsten Folie können die Lernenden in einer *Multiple-Choice*-Aufgabe entweder sofort ihre Antwort anklicken,

¹⁶ Vgl. Mielke, Frank/Durst, Uwe/Gruber-La Sala, Iris: „DaF, B1, HV, Arbeit Teil 1 und Teil 2“, unter <https://smart.vhb.org> (13.06.2021). In der Folge zitiert als „Arbeit 1“ beziehungsweise „Arbeit 2“ und Angabe der Foliennummer (z.B. „Arbeit 1: 4“).

wenn sie diese vom ersten Hören schon kennen, oder aber noch einmal nachhören: Die Aufgabenstellung ist so formuliert, dass schwierige Schlüsselwörter („Auftragsforschungsinstitut“, „die Entwicklung von neuen Arzneimitteln“ ...) aus der Aufnahme als Signalwörter fungieren und sich die Lernenden so auf das detaillierte Heraushören der korrekten Lösung konzentrieren können (vgl. Arbeit 1: 5).

Deutsch als Fremdsprache: Hörverstehen

Tragen Sie die fehlenden Wörter ein!

Barbara kommt aus .

Sie ist Jahre alt.

Mia und Lino sind Barbaras .

Barbara ist von Beruf .

Barbara arbeitet an medizinischen Studien mit. Diese Studien werden in vielen Ländern durchgeführt, zum Beispiel in , und .

Lesen Sie jetzt die Aufgabe auf dieser und dann die auf der nächsten Seite. Möglicherweise können Sie einiges schon richtig beantworten. Hören Sie dann den ersten Teil der Aufnahme und ergänzen Sie. Sie können hören, so oft Sie wollen.

Arbeit Teil 1

Inhalte hören #1 4 / 26

Abb. 1 Screenshot Folie 4, aus der Lerneinheit DaF, B1, HV, Arbeit Teil 1, in: *Smart-vhb-Repositoryum*

Im Präsenzunterricht wird zunächst versucht, Fragen über die Sprecherin und ihre Arbeit im Plenum vor nochmaligem Hören zu beantworten. Die Antworten entsprechen hier in etwa den Lücken im Text in der Online-Einheit, es gibt aber weniger unterstützenden Text, weil die Lernenden sich in der Gruppe auch gegenseitig weiterhelfen können. Die Lehrkraft kann mit der Gruppe gemeinsam entscheiden, wie oft die Aufnahme gehört werden muss, bis die Aufgaben gelöst sind.

3.4 Detailhören

3.4.1 Abschnitt 1: Phonetik und Wortschatz

In der Folge wird das Augenmerk auf phonetische Details gelegt: Ausgehend von der Aussprache des Städtenamens „Graz“ wird allgemein auf die Unterscheidung zwischen stimmhaften und stimmlosen Plosiven

sowie zwischen langen und kurzen Vokalen aufmerksam gemacht. So ist gleichzeitig die Aufmerksamkeit auf den dialektalen Raum gelenkt, aus dem die Sprecherin stammt. Im Präsenzunterricht ist auf dem Arbeitsblatt ein gemeinsames Hören und Erkennen von langem vs. kurzem Vokal ([a:] vs. [a]) und stimmhaftem vs. stimmlosem Plosiv ([g] vs. [k]) vorgesehen (Abb. 2). Natürlich ist die Lehrkraft an dieser Stelle gehalten, die Informationen nur so weit zu vertiefen, wie für die Studierendengruppe nötig und interessant. Der Fokus soll auf dem Heraushören der Unterschiede liegen.

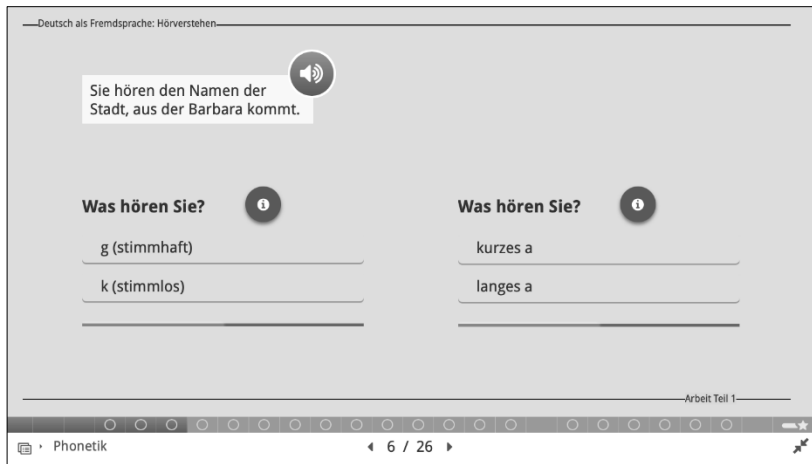


Abb. 2 Screenshot Folie 6, aus der Lerneinheit DaF, B1, HV, Arbeit Teil 1, in: SMART-*vhb*-Repositorium

In der Online-Einheit ist spontane Anpassung auf individuelle Bedürfnisse keine Option, daher gibt es ein breiteres Angebot an Informationen und Übungen, die dann auch von der eigentlichen Aufgabe, der Sprecherin zuzuhören, die von ihrer Arbeit erzählt, für eine Zeitlang abweicht: Sowohl theoretischer Input zu langen versus kurzen Vokalen und stimmhaften versus stimmlosen Plosiven im Deutschen als auch Übungen zum Hören dieser Unterschiede und schließlich Verweise auf Webseiten zur Vertiefung der Thematik werden angeboten (vgl. Arbeit 1: 6-8). Die Intensität, in der die autonom Lernenden sich damit auseinandersetzen, wird wie immer von ihnen selbst bestimmt.

Als diesen ersten Teil der Aufnahme abschließender Schritt erfolgt nun noch die schon an mehreren Stellen erwähnte Wortschatzarbeit, hier kombiniert mit Informationen zur Wortbildung (Komposita). Die Studierenden erarbeiten in der Online-Einheit Schritt für Schritt die Regeln zur Bildung von Komposita und sollen so dazu angeregt werden, die Bedeutung der einzelnen Nomen und des zusammengesetzten Nomens zu erschließen. Im Präsenzunterricht können im Plenum oder in der Kleingruppe Komposita-Regeln besprochen werden, auch die Arbeit mit dem Wörterbuch wird an dieser Stelle thematisiert und angewendet. Dasselbe gilt für die Folgeübungen: Während die Studierenden im realen Klassenzimmer durch gegenseitigen Austausch von Wissen und gemeinsame Recherche im Wörterbuch, im Internet etc. eigenständig mögliche Synonyme zum Begriff „Arzneimittel“ finden bzw. die Bedeutung zweier Verben erarbeiten sowie Wege und Lösungen direkt diskutieren können¹⁷, ist dieselbe Fragestellung in der Online-Einheit durch geschlossene und somit weniger kreative *Multiple-Choice*-Aufgaben abgedeckt (vgl. Arbeit 1: 9-13).

3.4.2 Abschnitt 2: Einzelne Wörter hören/gesprochene versus geschriebene Sprache

Der nächste Abschnitt beginnt mit einem Lückentext (Abb. 3). Da es sich um eine Übung für Lernende am Beginn von Level B1 handelt, können die Lernenden auch hier hören, sooft sie wollen. Bewusst werden nicht die klassischen Schlüsselwörter zum Inhalt abgefragt, sondern relativ einfache Verben¹⁸ und Adjektive, die auf dem entsprechenden Niveau bekannt sein dürften.

In der Online-Einheit werden anspruchsvollere Lücken sowie weiterer Wortschatz dann auf den folgenden Folien erklärt und vertieft (vgl. Arbeit 1: 15-16). Solche Übungen können im Präsenzunterricht je nach Bedarf eingesetzt werden.

¹⁷ Beispielsweise kamen im Unterricht Fragen zum „Fugen-s“ in Komposita auf, bei der Suche nach Synonymen die zu Homonymen.

¹⁸ Das Verb „generieren“ ist mit dabei, weil seine Bedeutung für viele internationale Studierende problemlos aus dem Englischen hergeleitet werden kann und damit unter Umständen leichter verstehbar ist als die beiden anderen Verben, die hier mit dem Nomen „Daten“ kombiniert werden.

Deutsch als Fremdsprache: Hörverstehen

Hören Sie den nächsten Abschnitt. Füllen Sie beim Hören die Lücken. Sie können hören, so oft Sie wollen.

Tragen Sie die fehlenden Wörter ein.

Also, zum Beispiel, ich , wir jetzt eine Studie ahm, eine Studie über Prostatakrebs, Prostatakarzinom, die läuft in, in den USA, in Staaten, und in Europa, in Ländern, und in Asien in Südkorea. Und die Daten, die man da , die Daten, die man da erhält, die ausgewertet, und...ooh... ma..., man sich, ahm, die Wirkung, eine Wirkung nachweisen zu können.

8/8

Arbeit Teil 1

einzelne Wörter hören 14 / 26

Abb. 3 (Screenshot Folie 14, aus der Lerneinheit DaF, B1, HV, Arbeit Teil 1, in: SMART-*vhb*-Repositorium)

Neben der Wortschatzarbeit ist in diesem Abschnitt aber auch der spontane mündliche Ausdruck Thema. Die Sprecherin verwendet hier eine regionale Variante, sie sagt: „die Studie läuft...“, statt „läuft“ (s. Abb. 3). Die Lernenden werden darauf hingewiesen, dass es sich um eine Form handelt, die im süddeutschen/österreichischen Sprachraum in der gesprochenen, nicht aber in der geschriebenen Sprache verwendet wird. Wichtig ist hier, die Lernenden für das korrekte Verstehen von regionalen Varianten zu sensibilisieren, ihnen aber auch zu vermitteln, dass nicht alles, was Muttersprachler*innen sagen, von diesen so auch geschrieben werden würde. Das funktioniert meist durch eine einfache Anregung zur vergleichenden Reflexion über die Unterschiede von gesprochener und geschriebener Sprache in der jeweiligen Muttersprache. Ebenso wichtig ist es, den Lernenden bewusst zu machen, dass das, was sie von Muttersprachler*innen hören, jeweils eine von vielen möglichen Varianten ist, die von ihnen aber nicht für den eigenen aktiven Sprachgebrauch erlernt werden muss, sondern primär verstanden werden soll. Daher wird an dieser Stelle auch die aktive Bildung der „schriftlich korrekten“ Formen in einer Einsetzübung gefordert und das Wissen über Marker für regelmäßige und unregelmäßige Verben aktiviert.

In der Online-Einheit sind solcherlei Reflexionen zumindest angedeutet. Lernende, die sich besonders für Informationen zur gesprochenen Spra-

che interessieren, können zum Beispiel anhand von Lernkarten typische Elemente gesprochener Sprache im Textabschnitt finden (vgl. Arbeit 1: 18). Auf den Lernkarten gibt es möglichst einfach gehaltene Erklärungen zu Phänomenen, welche Elemente gesprochener Sprache beschreiben (z.B.: Interjektion, Umgangssprache, Wiederholung...). Mit diesen Erklärungen können Beispiele im Transkript des betreffenden Abschnittes gefunden werden; gleichzeitig besteht auch die Möglichkeit, das Gesprochene zu hören.

3.4.3 Abschnitt 3: Dialogische Strukturen und Grammatik der gesprochenen Sprache

Im für Teil 1 der Online-Einheit letzten Abschnitt wird der Fokus auf den dialogischen Charakter der Aufnahme gelenkt, indem zunächst die Fragen der Gesprächspartnerin bewusst und im Detail (Wort für Wort) gehört und verstanden werden müssen, und dann erst die inhaltliche Konzentration auf die Antworten erfolgt.

Auch im Präsenzunterricht wird die dialogische Struktur des Hörbeispiels erarbeitet. Nach dem Frage-Antwort-Muster und dem inhaltlichen Nachhören und Verstehen ergibt sich meist ganz natürlich die Reflexion über einen „Klassiker“ der gesprochenen Sprache, nämlich die Verbstellung im Nebensatz mit „weil“¹⁹.

In der *SMART-vhb*-Übung ist die Hinführung zu diesem Thema kleinschrittiger organisiert. Sie stellt nach dem schon angesprochenen globalen Hören des gesamten Abschnittes (was mit Sicherheit Sinn macht, wenn die Bearbeitung von Teil 1 zeitlich ein wenig zurückliegt) und einer durch Reaktivierung des Wortschatzes erfolgenden Anknüpfung an der Stelle, an der Teil 1 beendet wurde, den inhaltlichen Beginn der zweiten Online-Einheit dar. Das Augenmerk wird nun auf den für gesprochene Sprache charakteristischen Satzbau des kausalen Nebensatzes mit „weil“ gelenkt. Den Lernenden soll bewusst werden, dass sie solche Konstruk-

¹⁹ In der Aufnahme sagt die Sprecherin: „Ja, ich muss viel verreisen, weil ich muss schauen, dass...“ (s. Abb. 4). Je nachdem, wie ausgeprägt das Interesse der Studierendengruppe ist, kann man hier zum Beispiel anregen, in Gesprächen mit Muttersprachler*innen mitzuzählen, wie oft diese das Verb nicht an die letzte, sondern die 2. Position setzen, welche Erklärung sie dafür unter Umständen haben, Meinungen darüber austauschen, ob diese Satzstellung auch offiziell als korrekt anerkannt werden sollte usw.

tionen von Muttersprachler*innen durchaus hören werden, für die Schriftsprache aber andere Konventionen als für die gesprochene Sprache gelten. Dazu gibt es eine sprachlich möglichst einfach gehaltene Erklärung im Info-Button.²⁰ Außerdem werden die Lernenden in einer Extra-Übung dazu angehalten, die spontane Äußerung zu verändern, indem sie den betreffenden Satz eigenständig und schriftlich korrekt formulieren (Abb. 4). Da es an dieser Stelle weniger um Hörverstehen als um grammatisches Verstehen geht, kann der ganze Abschnitt mitgelesen werden.

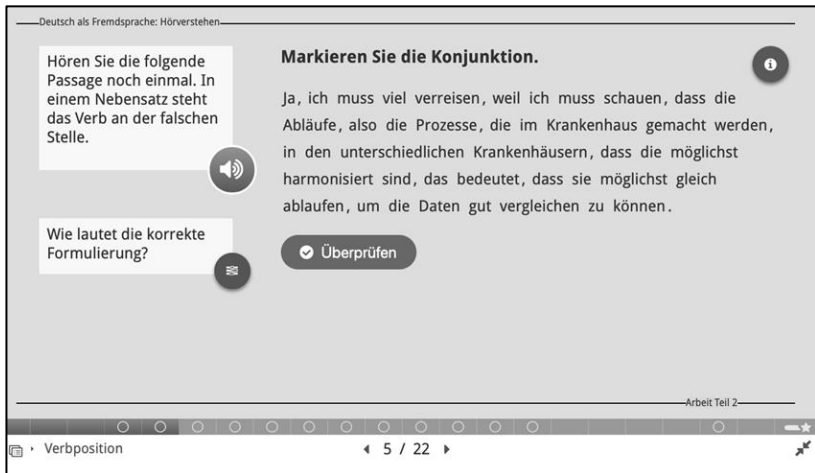


Abb. 4 Screenshot Folie 5, aus der Lerneinheit DaF, B1, HV, Arbeit Teil 2, in: SMART-*vhb*-Repositorium Arbeit

Eine 90-minütige Präsenz-Lerneinheit ist erfahrungsgemäß mit den bisher beschriebenen Inhalten ausgefüllt – je nachdem wie viel Zeit und Energie noch verbleiben, ist in der Klasse eine abschließende Übung zum Hören und Erkennen von Gesprächspartikeln, spontanen Ausrufen etc. vorgesehen, die im letzten Abschnitt der Aufnahme vorkommen und die den Lernenden verdeutlichen sollen, wie häufig in einer spontanen Gesprächssituation Unterbrechungen oder gleichzeitiges Sprechen auftauchen, beziehungsweise wie sich spontan geäußerte Überraschung zeigen kann.

²⁰ Diese lautet: „Barbara verwendet hier einen typisch mündlichen Satzbau. In einem geschriebenen Text wäre diese Konstruktion falsch.“ (Arbeit 2: 5)

In einer Nachbereitungsphase setzen sich die Studierenden dann noch intensiver mit in der Aufnahme vorkommenden charakteristischen, grammatischen Phänomenen²¹, die aus dem Transkript herausgefiltert und deren Verwendung im Kontext spontansprachlicher und schriftlicher Äußerungen thematisiert werden, sowie dem Wortschatz auseinander. Erfahrungsgemäß bleiben nach der gemeinsamen Bearbeitung der Aufgaben im Unterricht im Zuge eines abschließenden Hörens der gesamten Aufnahme und dem Nachlesen des Transkripts nur noch sehr wenige unbekannte Wörter übrig. Zur Festigung und Erweiterung des Wortschatzes erstellen die Studierenden zu Hause eine Mindmap zum Thema „Studie“. Idealerweise erarbeiten sie so schon auf Niveau B1 einige Ausdrücke („eine Studie durchführen“; „die Ergebnisse der Studie lauten“, „die Studie belegt“, „den Ergebnissen der Studie zufolge“ ...), die später hoffentlich im wissenschaftssprachlichen Kontext von Nutzen sein werden.

Gesprächspartikel wie spontane Ausrufe und ähnliches bilden in der Online-Einheit einen längeren Abschnitt. Zum Beispiel sollen die Lernenden während des Hörens Ausrufe des Erstaunens und der Freude in die richtige Reihenfolge bringen, wobei durch das Format des Lückentextes auch deutlich gemacht wird, dass hier eine Sprecherin mit diesen spontanen Äußerungen („ah“, „echt“, „aha“, „lustig“, „toll“ etc.) auf natürliche Weise die Rede der anderen unterbricht bzw. beide Sprecherinnen für Momente gleichzeitig sprechen, was die Konversation aber nicht weiter stört (Abb. 5).

Auf der darauffolgenden Folie können die Lernenden kurze (niveaugerechte) Informationen zum Thema Interjektionen und Gesprächspartikeln und ihren Funktionen in spontan gesprochener Sprache lesen und eine Übung dazu machen. Hier wird das Gespräch durch die beiden Sprecherinnen beendet, und zwar – typisch mündlich – indem das Ende gleich mehrfach angedeutet wird durch Äußerungen wie „Ja, Gut, mhm, genau“ usw. (vgl. Arbeit 2: 13). Da diese nicht nur sehr schnell hintereinander, sondern teils auch in reduzierter Lautstärke erfolgen, dürfte es nicht ganz einfach sein, die Reihenfolge der einzelnen Äußerungen sofort richtig zu

²¹ In diesem Fall sind das unter anderem der Relativsatz und das Demonstrativpronomen sowie weitere Nebensätze (kausal, final etc.)

hören. Diese Übung soll abschließend deutlich machen, wie komplex und detailreich nicht nur das natürliche Sprechen, sondern auch das Hören und Verstehen einer muttersprachlichen Konversation sein kann.

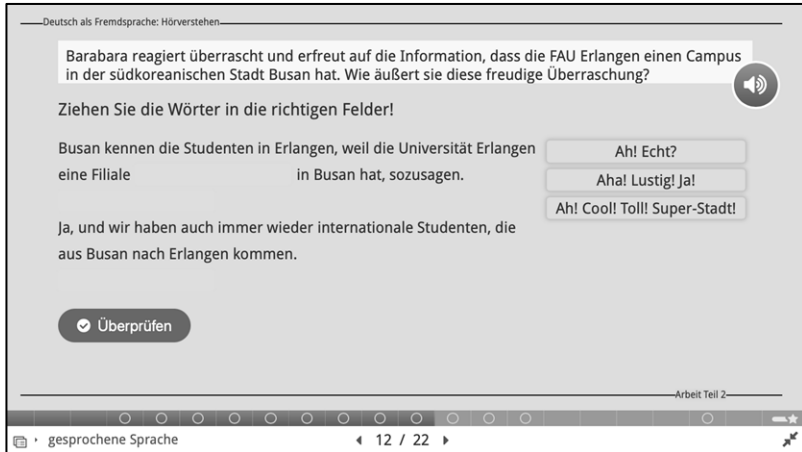


Abb. 5 (Screenshot Folie 12, aus der Lerneinheit DaF, B1, HV, Arbeit Teil 1, in: SMART-*vhb*-Repositorium)

Die Einheit endet mit wiederholenden Gesamtübungen (vgl. Arbeit 2: 14-15) sowie einer Anleitung zur selbstständigen Wortschatzarbeit: Die Lernenden werden wie im Präsenzunterricht angehalten, je eine Mindmap zu den Themen „Medikamente“ und „Studie“ zu erstellen (vgl. Arbeit 2: 17-19). So soll auch in einer autonomen Lerneinheit vertiefende Wortschatzarbeit ermöglicht werden. Eine Möglichkeit zu Korrektur und Feedback wie im Präsenzunterricht besteht jedoch nicht, es werden lediglich zwei Beispiele für Mindmaps präsentiert.

Die Lernenden haben, ebenso wie in Teil 1, auch am Ende von Teil 2 die Möglichkeit, in einem Test zur gesamten Aufnahme (und zu den Lerninhalten beider Online-Einheiten) zu überprüfen, was sie gelernt haben. Wie in Teil 1 sind diese Fragen als *Multiple-Choice*-Aufgaben gestaltet und in die Bereiche Inhalt und Theorie geteilt. Quellenangaben und eine Gesamtübersicht über die erreichten Punkte runden die Online-Einheit ab.

4 Fazit

Die beiden Online-Einheiten zum hier dargestellten Thema „Arbeit“ sind in ihrer Struktur ähnlich wie die meisten der 15 anderen Einheiten zum Hörverstehen, die mein Kollege Uwe Durst und ich für die *SMART-vhb*-Plattform erstellt haben. Der Vergleich zwischen den Aufgabenformaten und den Bearbeitungsmodi im Präsenzunterricht und in der autonomen Lernsituation zeigt, dass beide Lernformen ihre Vorteile haben. Für den Präsenzunterricht spricht, dass in einem Semesterkurs mit max. 25 Personen strukturierter gearbeitet werden kann und es durch die umfassende Betreuung der Lehrkraft besser möglich ist, auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden einzugehen und auftretenden Missverständnissen im direkten Austausch zu begegnen.

Aufgaben zum Inhalt sind in beiden Formaten ähnlich gestaltet, allerdings erfolgen Detailübungen (zu Wortschatz, Grammatik und Charakteristika der gesprochenen Sprache) in den Online-Einheiten kleinschrittiger und öfter, auch um die Aufgaben möglichst abwechslungsreich zu gestalten. Das kann ein Vorteil für Lernende sein, die sich noch eher am Anfang der jeweiligen Niveaustufe befinden, und soll die Arbeit am Detail fördern.

In einem Präsenzkurs können die Inhalte zu formalen Elementen der Sprache und zum Wortschatz stärker nach Bedarf erarbeitet und am Ende jeder Einheit – nach Erhalt des Manuskripts – in einer Hausaufgabe noch einmal vertieft werden.²² Der Vorteil hier ist also, dass die Wortschatzarbeit mehr aktive Beteiligung der Lernenden erfordert und damit wahrscheinlich bei vielen Lernenden nachhaltigere Wirkung zeigt als über die online gebotenen Multiple-Choice-Formate und Lernkarten.

Für das Hören selbst, vor allem das Mikro-Hören, das wiederholte Hören und die Konzentration auf Details der spontansprachlichen Äußerungen, ist aber das Setting der Online-Einheit, die von einer Einzelperson in

²² Im Übrigen werden Strategien zum Wortschatzerwerb, wie oben bereits erwähnt, zu Beginn des Semesters gemeinsam reflektiert und während des Semesters ausprobiert. Zudem bietet ein Semesterkurs die Möglichkeit, regelmäßig angekündigte Vokabeltests schreiben zu lassen, was, wie die Erfahrung gezeigt hat – von den Studierenden im Allgemeinen sehr positiv aufgenommen wird.

deren individuellem Tempo bearbeitet wird, mit Sicherheit von Vorteil, da sich diese Varianten des Hörens stets nach den Bedürfnissen der einzelnen Lernenden regeln lassen. Während im Präsenzkurs die Lehrkraft für die gesamte Gruppe bestimmt, auf welche Weise gehört wird, können die Lernenden in den Online-Einheiten jeweils für sich entscheiden, wie oft und wie genau sie hören möchten, welche Lautstärke am angenehmsten ist, ob Kopfhörer hilfreich sind etc.

Da es für Studierende und alle anderen Lernenden, die mit dem Konzept des Mikro-Hörens noch nicht so vertraut sind, möglicherweise nicht ganz selbstverständlich ist, den Ablauf und die Sinnhaftigkeit der Aufgaben nachzuvollziehen, scheint eine Kombination aus Präsenzunterricht in der Gruppe und autonomer Online-Arbeit ideal, etwa indem die Lehrkraft die Online-Einheiten im Präsenzunterricht mit einsetzt und ihre Erarbeitung begleitet und Lernende so mit der Methode des Mikro-Hörens vertraut macht.

Aktuell gibt es noch keine offiziellen Informationen darüber, wie die Online-Lerneinheiten von internationalen Studierenden in Bayern angenommen werden. Das informelle Feedback der Studierenden in unseren Semesterkursen am Sprachenzentrum der FAU ist jedoch durchaus positiv und lässt uns hoffen, dass mit diesem Projekt ein nützlicher Beitrag zur Digitalisierung der Lehre geleistet wurde, welcher zudem durch die Integration von Elementen des Mikro-Hörens für die Verbreitung einer sinnvollen und den Bedürfnissen der studentischen Zielgruppe entsprechenden Methode des Hörverstehenstrainings sorgt.

5 Literatur

5.1 Zitierte Literatur

- Dietz, Gunther (2013): „Inhalts- und Formfokussierung beim fremdsprachlichen Hörverstehen“, in: *German as a Foreign Language 2* (Sondernummer ‚Grammatik im DaF-Unterricht‘, hg. von Peter Colliander und Klaus Geyer), 21–43. Online: <http://www.gfl-journal.de/2-2013/dietz.pdf> (03.06.2021).
- Dietz, Gunther (2017): "Mentale Prozesse beim mutter- und fremdsprachlichen Hören und Konsequenzen für die Hörverstehensdidaktik", in: Di Venanzio, Laura / Lammers, Ina / Roll, Heike (Hg.):

DaZu und DaFür. Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Materialien der 43. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Essen 2016. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache 98), 97–116. Online: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/67192/MatDaF98_DaZu_XChange_opt.pdf (03.06.2021).

- Dietz, Gunther (2021): "Fremdsprachliches Hörverstehen: Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik – Perspektiven der Vermittlung für Deutsch als Fremdsprache", in: *Deutsch als Fremdsprache* 58.2, 67–75.
- Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband.* Unter Mitarbeit von Jürgen Quetz, Rudi Camerer und Sibylle Krämer. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Field, John (2008): *Listening in the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

5.2 Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache

- Funk, Hermann / Kuhn, Christina (2013): *studio [21]*, Berlin: Cornelsen.
- Koithan, Ute / Schmitz Helen / Sieber, Tanja / Sonntag, Ralf (2017): *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehr- und Arbeitsbuch. Teil 2. B2.* Stuttgart: Klett.
- Krenn, Wilfried / Puchta, Herbert (2015): *Motive. Kompaktkurs DaF,* München: Hueber.
- Niebis, Daniela / Penning-Hiemstra, Sylvette / Specht, Franz / Bovermann, Monika / Pude, Angela / Weers, Dörte (2018): *Schritt für Schritt in Alltag und Beruf,* München: Hueber.
- Perlmann-Balme, Michaela / Schwalb, Susanne / Matussek, Magdalena (2014): *Sicher! Deutsch als Fremdsprache,* München: Hueber.
- Sander, Ilse / Daniels, Albert / Köhl-Kuhn, Renate / Bauer-Hutz, Barbara / Mautsch, Klaus F. / Tremp Soares, Heidrun (2012): *Mittelpunkt neu B2.1. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene,* Stuttgart: Klett.

5.3 Internetquellen

- Audio Lingua:* Mp3-Dateien in Englisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch, Russisch und Französisch: <https://www.audio-lingua.eu/?lang=de> (13.06.2021).

Deutsche Welle: Deutsch lernen: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055> (13.06.2021)

H5P: <https://h5p.org> (13.06.2021)

Open vhb (Virtuelle Hochschule Bayern): <https://open.vhb.org> (13.06.2021)

SMART-vhb-Repositoryum (Virtuelle Hochschule Bayern):
<https://smart.vhb.org> (13.06.2021).

6 Anhang

6.1 Orthographisches Transkript der Aufnahme „Interview mit einer Mikrobiologin“ (zum Thema „Arbeit 1“)

Hallo, ich bin die Barbara, ich komme aus dem Süden von Österreich, aus einer Stadt, die heißt Graz. Ich bin 42 Jahre alt und hab zwei Kinder, die Mia und den Lino. Ich bin Mikrobiologin und ich arbeite in einer, in einem Auftragsforschungsinstitut; wir überwachen die Entwicklung von neuen Arzneimitteln. Das sind Arzneimittel, die man noch nicht in der Apotheke kaufen kann. Und diese Entwicklung beruht auf großen Studien, die man in vielen, in möglichst vielen Ländern der Erde durchführt, das heißt, zum Beispiel in vielen Ländern Europas, USA und auch Asien.

Also, zum Beispiel, ich mache, wir machen jetzt eine Studie ahm, eine Studie über Prostatakrebs, Prostatakarzinom, die läuft in, in den USA, in verschiedenen Staaten, und in Europa, in unterschiedlichen Ländern, und in Asien in Südkorea. Und die Daten, die man dann generiert, die Daten, die man da erhält, die werden ausgewertet, und ma..., man erhofft sich, ahm, die Wirkung, eine gute Wirkung nachweisen zu können.

- Und, Barbara, musst du viel verreisen, für deine Arbeit?

Ja, ich muss viel verreisen, weil ich muss schauen, dass die Abläufe, also die Prozesse, die im Krankenhaus gemacht werden, in den unterschiedlichen Krankenhäusern, dass die möglichst harmonisiert sind, das bedeutet, dass sie möglichst gleich ablaufen, um die Daten gut vergleichen zu können.

- Mhm. Wie lange dauert so eine Studie?

Ajam..., das ist unterschiedlich, aber ich würde sagen, im Durchschnitt ein bis zwei Jahre.

- Und wohin ist deine letzte Reise gegangen?

Meine letzte Reise ist nach Südkorea gegangen, nach Seoul, und auch nach Busan, das ist eine sehr schöne große Stadt im Süden, am Meer.

- Busan kennen die Studenten in Erlangen, weil die Universität Erlangen eine Filiale //Ah, echt?// in Busan hat, sozusagen.

Aha, lustig, ja.

- Ja, und wir haben auch immer wieder internationale Studenten, die aus Busan nach Erlangen kommen.

Ah! Cool! Toll! Super-Stadt!

- Gut!

Ja!

- Danke, Barbara

Gerne! (lacht)

6.2 Aufgabenblätter aus dem Präsenzkurs (zum Thema „Arbeit 1“)

WS 2018/19

Hörverstehen B1.2

Iris Gruber-La Sala

1. Sie hören eine Aufnahme. Notieren Sie nach dem Hören, was Sie verstanden haben. (Wer? Was? Wo? Wie? Warum?...) Vergleichen Sie dann mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.

Lesen Sie jetzt die Aufgaben 2-6. Möglicherweise können Sie einiges schon beantworten. Hören Sie dann den ersten Teil der Aufnahme und ergänzen Sie.

2. Woher kommt Barbara? _____

3. Wie alt ist sie? _____

4. Mia und Lino sind Barbaras _____.

5. Was ist richtig? Kreuzen Sie an:

Barbara ist von Beruf ☐ Biogenetikerin. ☐ Mikrobiologin. ☐ Zoologin.

5. Was ist richtig? Kreuzen Sie an:

Das Auftragsforschungsinstitut überwacht die Entwicklung von neuen Medikamenten, die man...

- ☐ ... noch nicht in der Apotheke kaufen kann.
☐ ... niemals in der Apotheke kaufen kann.
☐ ... auch schon in der Apotheke kaufen kann.

6. Wo führt man die Studien durch? _____

7. Hören Sie den Namen der Stadt, aus der Barbara kommt. <https://de.wiktionary.org/wiki/Graz>

Hören Sie ... ☐ k (stimmlos) oder ☐ g (stimmhaft) ? ☐ langes oder ☐ kurzes a?

Zum Vergleich: <https://de.wiktionary.org/wiki/kratzen>

Hören Sie ... ☐ k (stimmlos) oder ☐ g (stimmhaft) ? ☐ langes oder ☐ kurzes a?

8. Was ist ein Auftragsforschungsinstitut? Was bedeuten die einzelnen Wörter in diesem Kompositum? Finden Sie gemeinsam mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner Erklärungen.

Auftrag: _____

Forschung: _____

Institut: _____

Auftragsforschungsinstitut: _____

9. Finden Sie Synonyme zum Begriff „Arzneimittel“.

10. Barbara sagt: „Und diese Entwicklung beruht auf großen Studien, die man in vielen Ländern durchführt.“

Was bedeutet „beruhen auf“? _____

Was bedeutet „eine Studie durchführen“? _____

11. Hören Sie den nächsten Abschnitt. Füllen Sie beim Hören die Lücken.

Also, zum Beispiel, ich _____, wir _____ jetzt eine Studie ahm, eine Studie über Prostatakrebs, Prostatakarzinom, die läuft in, in den USA, in _____ Staaten, und in Europa, in _____ Ländern, und in Asien in Südkorea. Und die Daten, die man dann _____, die Daten, die man da erhält, die _____ ausgewertet, und ma..., man erhofft sich, ahm, die Wirkung, eine gute Wirkung nachweisen zu können.

12. Barbara sagt: „Die Studie läuft.“ Das ist umgangssprachlich. Wie lautet die schriftlich korrekte Form von „laufen“ in der 3. Person Singular Präsens?

13. Welche Verben werden in dem Text mit dem Nomen „Daten“ kombiniert? Was bedeuten sie?

14. Was bedeutet der letzte Satz: „Man erhofft sich, eine gute Wirkung (des Medikaments) nachweisen zu können.“? Wer weist hier etwas nach?

- ☐ Man wünscht sich, dass man eine gute Wirkung (des Medikaments) zeigen kann.
- ☐ Man wünscht sich, dass das Medikament eine gute Wirkung nachweist.

15. Hören Sie den nächsten Abschnitt. Welche Fragen stellt die Gesprächspartnerin?

16. Notieren Sie kurz, was Barbara auf die Fragen antwortet.

17. Barbara reagiert überrascht und erfreut auf die Information, dass viele Studenten in Erlangen die Stadt Busan in Südkorea kennen.

- Beschreiben Sie, wodurch man diese freudige Überraschung beim Hören bemerkt.

- Welche Wörter benutzt Barbara in diesem letzten Abschnitt, um sich erfreut und positiv zu äußern?

18. Sie erhalten das Manuskript. Hören Sie die Aufnahme noch einmal und lesen Sie mit. Klären Sie gegebenenfalls noch unbekannten Wortschatz.

19. Grammatik: Relativsatz. Was wissen Sie über den Relativsatz im Deutschen? Sammeln Sie in der Gruppe.

20. Welche dieser Sätze sind Relativsätze? Unterstreichen Sie alle Relativpronomen:

Ich komme aus dem Süden von Österreich, aus einer Stadt, die heißt Graz.

Ich habe zwei Kinder, die Mia und den Lino.

Das sind Arzneimittel, die man noch nicht in der Apotheke kaufen kann.

Und diese Entwicklung beruht auf großen Studien, die man in vielen Ländern der Erde durchführt.

Wir machen jetzt eine Studie, die läuft in den USA.

Und die Daten, die man dann generiert, die Daten, die man da erhält, die werden ausgewertet.

Ich muss schauen, dass die Prozesse, die im Krankenhaus gemacht werden, möglichst gleich ablaufen.

Meine letzte Reise ist nach Südkorea gegangen, nach Busan, das ist eine sehr schöne große Stadt am Meer.

Wir haben auch immer wieder internationale Studenten, die aus Busan nach Erlangen kommen.

Wortschatz:

- das Auftragsforschungsinstitut, -e; Institut, das Forschung im Auftrag von jemandem betreibt
- überwachen – überwachte – überwacht; kontrollieren
- das Arzneimittel, -; Medikament, Heilmittel
- beruhen auf – beruhte – beruht; gründen auf, für etwas die Basis sein
- durchführen – führte durch – durchgeführt; etwas Geplantes von Anfang bis Ende machen (eine Studie, den Unterricht, eine Umfrage...)
- der Krebs (Sg.); das Karzinom, -e; eine Krankheit, Tumor, Gewächs;
- die Prostata, -ae; Teil des männlichen Geschlechts
- laufen – lief – gelaufen; hier: aktuell stattfinden;
- generieren – generierte – generiert; hervorbringen, bilden, erzeugen
- erhalten – erhielt – erhalten; bekommen
- auswerten – wertete aus – ausgewertet; verwenden, verarbeiten, analysieren
- nachweisen – wies nach – nachgewiesen; zeigen, beweisen, die Richtigkeit von etwas feststellen
- der Ablauf, -ä-e; Verlauf, Prozess; (was der Reihe nach (geplant) passiert)
- harmonisieren – harmonisierte – harmonisiert; dafür sorgen, dass etwas in Einklang / gleich ist
- möglichst + Adj.; so + Adj., wie möglich
- der Durchschnitt, -e; der Mittelwert
- die Filiale, -n; Außenstelle; Teil eines Unternehmens / Geschäfts, an einem anderen Ort

Hausaufgabe:

Machen Sie eine Mindmap zum Thema „Studie“ (Achtung: NICHT: Studium!). Sie können die Mindmap mit der Hand auf einem Blatt Papier gestalten, oder z.B. im Internet auf der Seite:

<https://www.mindmap.com/>

Nehmen Sie die passenden Wörter aus dem Hörverstehen oben zu Hilfe. Welche Wörter scheinen Ihnen besonders wichtig? Vergleichen Sie im Unterricht Ihre Mindmap mit einer Kollegin / einem Kollegen.

Biographische Notiz

Dr. Iris Gruber-La Sala studierte Germanistik, Romanistik und Deutsch als Fremdsprache an der KFU Graz und promovierte danach an der FAU Erlangen-Nürnberg. In den letzten 20 Jahren hat sie in verschiedenen europäischen Ländern und mit unterschiedlichsten Zielgruppen im DaF-Bereich gearbeitet. Seit 2011 ist sie am Sprachenzentrum der FAU Erlangen als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig.

Kontakt

iris.gruber-la.sala@fau.de

Erklärvideos als authentische Hör-(seh-)Materialien

Monika Riedel

Nicht erst seit der Corona-Pandemie nutzen Kinder und Jugendliche Videos zum Lernen und wecken dadurch das Interesse von Lehrkräften nach effektiven Lehrmethoden und Strategien für den Einsatz dieses populären Medienformats im Unterricht. Dieser Aufsatz untersucht das Potential von Erklärvideos für die Vermittlung der Hörverstehenskompetenzen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die qualitativen Analysen von zwei Seminarkonzepten und der Projekt-Dokumentationen der Seminarteilnehmenden zeigen die Notwendigkeit sowohl einer Aus- und Weiterbildung auf diesem Gebiet als auch der Ergänzung des herkömmlichen Hörverstehensunterrichts durch Mikro-Höraufgaben.

Schlagwörter: Erklärvideo; Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; audiovisuelle Lehrmaterialien; Hörverstehen

It is not only since the Corona pandemic that children and young people have been using videos for learning, thereby arousing teacher's interest in effective teaching methods and strategies with this popular media format. This paper examines the potential of explainer videos for teaching listening comprehension skills in the field of German as a foreign and second language. The qualitative analyses of two course concepts and the project documentations of the seminar participants show the need for both training and further education in this field and the addition of micro-listening tasks to conventional listening instruction.

Keywords: explainer video; German as a foreign and second language; audio and audiovisual teaching materials; listening

1 Einleitung

Was die junge Medienart Erklärvideo betrifft, so stellt man sich als Wissenschaftler*in nicht erst seit der Corona-Situation die Frage, ob und in welcher Hinsicht die audiovisuelle Evolution, die sie mitrepräsentiert, nicht eher als eine Revolution zu verbuchen ist. Denn einschlägige Studien zeigen, dass sich Erklärvideos bei Kindern und Jugendlichen sowohl zum Zweck der Unterhaltung als auch des Lernens größter Beliebtheit erfreuen, bieten sie doch als informelle Lernressource neue und oft un-

konventionelle Erkläransätze für komplexe Fachthemen.¹ Die Lehrvideo-szene bei *YouTube* hat – trotz wachsender Konkurrenz bei *Instagram* und *TikTok* – immer noch ihre Stars, die mit ihren regelmäßigen Publikationen auf der Plattform seit ihren Anfängen unsere Vorstellungen davon prägen, was ein ‚gutes‘ Erklärvideo ist und wie Erklären im medialen Zeitalter funktioniert.²

Darüber hinaus bestätigen Befragungen von Studierenden und erfahrenen Lehrkräften das gesteigerte Interesse an Unterrichtskonzepten, die auf dem Einsatz von Erklärvideos und deren wissenschaftlicher Reflexion basieren: An der TU Dortmund ergab die Befragung von insgesamt 157 Lehramtsstudierenden im Seminar *Kulturreflexives Lernen mit Literatur und Medien* im Sommersemester 2020 und im Wintersemester 2020/2021, dass 85 % der Studierenden gern mit Erklärvideos arbeiten. Damit rangierten Erklärvideos vor Dokumentarfilmen (81 %), Fernseh- und Spielfilmen (79,5 %), Podcasts (53 %) und Weblogs (41 %). Im Weiterbildungsseminar *Deutsch als Zweitsprache* gaben 90 % der 19 Lehrkräfte, die an Schulen oder in der Erwachsenenbildung tätig sind, an, dass sie gern mit Erklärvideos arbeiten oder arbeiten würden. Allerdings steht aktuell ‚einen Film/ein Video zu Unterrichtsthema anschauen‘ (ein- oder mehrmals in der Woche) bei den digitalen Lehr- und Lernaktivitäten in der Schule laut der *KIM-Studie* mit 21 % auf Platz fünf und ‚einen Film/ein Video zu Unterrichtsthema erstellen‘ (ein- oder mehrmals in der Woche) mit 9 % – mit merklich höherer Nutzung bei älteren Schüler*innen – lediglich auf Platz 11 (vgl. MPFS 2020a: 58).

¹ Zu den bei *YouTube* genutzten Inhalten gehörten 2020 laut der *KIM-Studie* bei 30 % der Kinder zwischen 6 und 12 Jahren (vgl. MPFS 2020a: 45) und laut der *JIM-Studie* bei 21 % der Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren (vgl. MPFS 2020b: 47) ‚Videos zu Themen aus der Schule‘. Im Frühjahr 2020 nutzten laut der *JIMplus-Studie* ‚Lernen und Freizeit in der Corona-Krise‘ von den medialen Lernangeboten 83 % der Schüler*innen *YouTube*, 27 % Dokus und Wissenssendungen im Fernsehen bzw. in der Mediathek und 21 % Schulsendungen im Fernsehen oder Internet (vgl. MPFS 2020c).

² Als Beispiel soll eine der Galionsfiguren der Lehrvideoszene Kai Schmidt erwähnt werden, der auf seinem *YouTube*-Kanal *Lehrerschmidt* – https://www.youtube.com/results?search_query=lehrerschmidt (30.8.2021) – Videos zu den Themen Schulmathematik, Allgemeinwissen und Publizieren auf *YouTube* anbietet und der über eine Million Abonnent*innen hat. Zum Vergleich: Im Sammelband *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos* gab Karsten D. Wolf (Schmidt 2020: 34), der mit dem Lehrer über seine Arbeitsweise und Qualitätskriterien ein Gespräch führte, die Zahl der Abonnent*innen noch mit 325.000 an.

Gleichzeitig steckt nicht nur die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierende Fundierung des Mediums und seiner Gestaltung in den Kinderschuhen, sondern auch eine ebensolche methodische Einbettung in den Unterricht fehlt vorerst.³ Ebenso rudimentär ist folglich das methodisch-didaktische Wissen bzw. Können von Studierenden (und vielen erfahrenen Lehrkräften) im Zusammenhang mit der Rezeption und der Produktion von Erklärvideos (vgl. Borromeo Ferri/Szostek 2020: 5).

Die Fertigkeit Hören, die in den Lernprozessen mit diesem innovativen digitalen Werkzeug eine entscheidende Rolle spielt, und die eventuellen Fehlleistungen in diesem Bereich werden oft, da das Hören nach wie vor weitestgehend als ‚passive‘ Fertigkeit eingestuft wird, nicht einmal als mögliche Problemquelle erkannt.⁴ Um die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen auf diesem Gebiet einschätzen zu können, wurden in Seminaren der Arbeitsstelle Deutsch als Zweitsprache an der TU Dortmund zum einen von Lehrpersonen aus der Praxis Hörverstehensaufgaben zu einem schon existierenden Erklärvideo erstellt.⁵ Zum anderen produzierten Lehramtsstudierende Erklärvideos für Lerner*innen auf GER-Niveau A2 und B1 (vgl. Riedel 2021).⁶

Im Folgenden soll nach einer kurzen Einführung in das Medienformat und die Besonderheiten des Lernens mit Erklärvideos (Kap. 2) anhand dieser Aufgaben erörtert werden, welche Probleme des fremdsprachlichen auditiven (bzw. audiovisuellen) Sprachverstehens beim Arbeiten mit authentischen Materialien von Lehrpersonen antizipiert bzw. nicht

³ Große Fortschritte verzeichnen insbesondere die Fachdidaktiken Mathematik und Physik (vgl. Bersch/Merkel/Oldenburger/Weckerle 2020; Borromeo Ferri/Szostek 2020; Kulgemeyer 2018). Auch an der TU Dortmund wird am Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts seit Oktober 2020 im Rahmen des Verbundprojekts *Erklärvideos als informelle Ressource für fach- und sprachintegrierten Mathematikunterricht: Drei Ebenen-Design-Research* (Verbundkoordination: Prof. Dr. Susanne Prediger) in diesem Bereich geforscht.

⁴ Die oben zitierte Befragung an der TU Dortmund ergab außerdem, dass etwa 74 % der Studierenden über gar kein oder wenig fundiertes Wissen im Bereich der Didaktik des Hörens bzw. Hörsehverstehens verfügen. Zu der gleichen Selbsteinschätzung kamen auch 84 % der Lehrkräfte.

⁵ Es handelte sich um ein Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte an Schulen und in der Erwachsenenbildung, das im Wintersemester 2020/21 stattfand und vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW finanziert wurde.

⁶ Der vorliegende Beitrag stellt eine Weiterentwicklung der Lehrveranstaltungs-konzepte dar und diese zur Diskussion.

reflektiert werden und vor welche Probleme angehende und erfahrene DaF- und DaZ-Lehrkräfte durch die Notwendigkeit gestellt werden, eigene Hörmaterialien zu neuen Medienformaten zu entwickeln bzw. auf das sprachliche Wissen und Können ihrer Zielgruppe abzustimmen (Kap. 3). Abschließend soll ein vorläufiges Fazit (Kap. 4) gezogen und kurz beschrieben werden, wie im Rahmen der beiden vorgestellten Seminare der in der Zweit- und Fremdsprachendidaktik vernachlässigte Bereich Hörverstehen auf einer wissenschaftlich fundierten Basis weiterentwickelt werden könnte.

2 Besonderheiten des Medienformats Erklärvideo als audiovisuelles Lernmedium

Was sind Erklärvideos und was können sie nach aktuellem Kenntnisstand für das schulische und außerschulische Lernen leisten? Der Medienpädagoge Karsten D. Wolf definiert Erklärvideos als „eigenproduzierte *Videos*, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden“ (Wolf 2020: 17). Er siedelt sie anhand des didaktischen und medialen Gestaltungsaufwands und des Grades der Narration zwischen Lehrfilmen und Dokumentarfilmen an (vgl. 18) und nennt die thematische und die gestalterische Vielfalt, den informellen Kommunikationsstil und die Diversität in der Autor*innenschaft als ihre wichtigsten Merkmale (vgl. 20-21). Ihr Potential liegt in der einfachen, verständlichen und kreativen Darstellung eines komplexen Themas durch Bild, Schrift und Sprache. Ihre Nutzung im Bildungsbereich verspricht die Bündelung verschiedener Kompetenzen, stellt die Lehrkräfte aber auch vor zahlreiche Schwierigkeiten. Dass die Rezeption von Erklärvideos durch das multimediale Lernen (vgl. Mayer 2009), d.h. das Ansprechen und die Vernetzung mehrerer Wahrnehmungskanäle, effektiv sein kann (vgl. Lloyd/Robertson 2012; van der Meij/van der Meij 2014), steht außer Frage. Wie sie aber angesichts der individuellen Bedürfnisse und kognitiven Voraussetzungen ihrer jeweiligen Adressat*innen – bei fehlender oder minimaler Interaktion – lernwirksam eingesetzt werden können, ist bisher unklar. Empfohlen wird, „die Aufgabe des Adaptierens vom Erklärenden an die Schülerinnen und Schüler abzutreten“ (Kulgemeyer 2018: 9) und die Anpassung von Form und Inhalt des Erklärvideos durch verschiedene Ge-

staltungselemente wie Segmentierung, Zoomfunktion, Zugriff auf einen einzelnen Abschnitt über den interaktiven Zeitstrahl u.a. an die Zielgruppe (vgl. Findeisen/Horn/Seifried 2019: 20). Zudem soll der Umgang mit Erklärvideos regelmäßig trainiert werden und ihre Bewertung nach klaren Kriterien erfolgen, um die Lernenden langfristig dazu zu befähigen, auch selbständig passende Erklärvideos zu finden (vgl. Wolf 2020: 22). Diese Reflexion des eigenen Lernprozesses stellt einen entscheidenden ersten Schritt auch zur eigenständigen Erstellung von Erklärvideos dar, der durch die Auseinandersetzung mit den Wissensbeständen und ihrer didaktischen Aufbereitung sowie Motivation und Autonomieerleben ebenfalls Lerneffekte attestiert werden (vgl. Hoogerheide/Visse/Lachner/Gog 2019; Zahn/Krauskopf/Hesse/Pea 2010). Um multimediales Lernmaterial gewinnbringend gestalten zu können, ist, wie schon bei der Rezeption von Erklärvideos, eine auf empirischen Befunden aufbauende didaktische Begleitung notwendig (vgl. Findeisen et al. 2019: 31).

Im Hinblick auf das fremdsprachliche Hör- und Hörsehverstehen sind drei Ebenen eines Erklärvideos zu unterscheiden, die für das eigenständige Erschließen und Verstehen von Erklärvideo-Inhalten relevant sind: die auditive, die visuell verbale und die nonverbal auditive (vgl. Hutter 2015: 10). Zwischen den einzelnen Ebenen besteht ein Wechselverhältnis, wodurch ein Erklärvideo seine Wirkung überhaupt erst entfaltet. Der wichtigste Inhaltsträger ist der gesprochene Text, der die Rezipient*innen nicht nur sachlich-informativ und emotional-unterhaltend anspricht, sondern auch paraverbale Informationen (Stimme, Intonation, Sprechtempo, Ausdruck u.a.) transportiert. Er weckt dadurch Aufmerksamkeit, dass er persönlicher als ein schriftlich fixierter Text ist. Die wichtigsten Praxis-Empfehlungen lauten: Klar, präzise und ausdrucksstark soll er sein, mit deutlicher und nicht zu schneller Aussprache, inhaltlich auf die gezeigten Bilder abgestimmt (vgl. Müller 2020: 31). Die Komplexität des Sprachgebrauchs in einem Erklärvideo macht man für L1-Sprecher*innen von ihrem Kenntnisstand in Bezug auf das präsentierte Thema abhängig, grundsätzlich gilt das Gebot der sprachlichen Einfachheit: „Die Erklärung führt neue fachsprachliche Wendungen über Alltagssprache ein“ (Kulgemeyer 2018: 10, Checkliste, Tab. 1).

Die Verwendung von Schrift, auf die in Erklärvideos nur in begrenztem Umfang zurückgegriffen wird, erachtet man – übrigens zusammen mit

(nutzlosen) Bewegungen bzw. Animationen – wegen der hohen Belastung des kognitiven Systems der Rezipient*innen als weitestgehend problematisch (vgl. Schmidt-Borcherding 2020: 68). Da sie in Form von gezeigten Wörtern und eventuell kurzen Sätzen die visuelle Hervorhebung des unmittelbar zuvor oder gleichzeitig Gehörten oder die Verdeutlichung eines Bildes übernimmt, handelt es sich allerdings um ein Gestaltungselement, das bei der Flüchtigkeit des Mediums für weniger geübte Hörer*innen als sprachlicher Ankerpunkt dienen könnte.

Was die nonverbalen Elemente betrifft, so wird ein sparsamer Einsatz empfohlen, denn es handelt sich hierbei nur um Zusatzelemente, die keine Inhaltsträger sind (vgl. Hutter 2015: 24). Geräusche und Soundeffekte dienen der Aufmerksamkeitslenkung auf ein Bild oder bestimmte Inhalte, sie wirken auf emotionaler Ebene und beeinflussen subtil unsere Entscheidungen. Auch Hintergrundmusik hat die Funktion, eine zum Inhalt passende Stimmung zu erzeugen.

Erhebliche Potentiale haben Erklärvideos für das fremdsprachliche Hör- und Hörsehverstehen durch ihren informellen Kommunikationsstil und die Diversität in der Autor*innenschaft, in denen die Mediendidaktik einerseits durch „Bildungsbiographie und -habitus der Produzierenden“, andererseits angesichts der „überwiegend bildungsbürgerlich geprägten Lehrkräfte in Schulen“ (Wolf 2020: 21) vor allem ein Mittel zur Bildungsteilnahme aller Bildungsschichten sieht. Erklärvideos von Laiendidaktiker*innen und semiprofessionellen Produzent*innen bieten dank dieser Eigenschaften auch zahlreiche Beispiele für das „Modell der spontanen Sprache“ (vgl. Cauldwell 2013, zit. n. Dietz 2017: 111). Insbesondere das Merkmal der Variabilität gesprochener Sprache (vgl. 100; Grotjahn 2012: 77), die zu den zentralen Schwierigkeiten des fremdsprachlichen Hörverstehens gehört, kann mithilfe dieses Medienformats einfacher adressiert und der Umgang mit ihr eingeübt werden. Denn die Lerner*innen können wegen der Kürze des Formats (3-8 Minuten) mit einzelnen Phänomenen einfacher gezielt konfrontiert werden, und das nicht nur durch ein mehrfach wiederholtes Präsentieren von Passagen aus längeren Hörtexten, sondern auch durch die entsprechende Auswahl mehrerer Kurz- und Kürzestvideos durch die Lehrkraft. Davon könnte die Hörverstehensdidaktik auf der Suche nach authentischen Hörmaterialien

jenseits der üblichen konzeptionell schriftlichen Hörtexte enorm profitieren.

3 Hör(seh)verstehen in der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung DaF/DaZ

Das Pflichtmodul *Deutsch für Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte* wurde in der Lehrer*innenausbildung an der TU Dortmund zum Wintersemester 2012/13 eingerichtet und bietet unter anderem das Seminar *Kulturreflexives Lernen mit Literatur und Medien* an, das auf die Bedürfnisse von Deutsch-Studierenden und Studierenden anderer Fächer getrennt eingeht. Die Arbeitsstelle Deutsch als Zweitsprache verfolgt mit ihm das Ziel, angehende Lehrkräfte darin zu schulen, sprachliche, literarische, mediale und kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft integrativ zu fördern und die eigene Arbeit im Hinblick auf diversitäts- und migrationsbedingte Anforderungen pädagogisch professionell zu reflektieren. Das Konzept sieht auch die Sensibilisierung für die deutsche Sprache aus der Perspektive von L2-Sprecher*innen bzw. Sprachlerner*innen am Beispiel der Arbeit mit literarischen Texten, Filmen und digitalen Medien vor. Zu seinen Schwerpunkten gehört seit 2019 auch die Rezeption und Produktion von Erklärvideos und ihre didaktische Aufbereitung. Die Inhalte sind dementsprechend auch Teil des Dortmunder Weiterbildungs-zertifikatsprogramms *Deutsch als Zweitsprache*.

Beim Seminarprojekt ‚Erstellung eines Erklärvideos‘ zu einem der Themen der im Seminar rezipierten literarischen Texte oder Filme (Migrationsgeschichte, Mehrsprachigkeit, Stereotype und Vorurteile, Mobbing, Schönheitsideale auf GER-Sprachniveau A2 oder B1 geht es um die Konzeption eines Storyboards und dessen deutschdidaktischer Reflexion. Die anschließende Produktion des Erklärvideos passiert auf freiwilliger Basis.

Der Lerngegenstand des Weiterbildungsseminars *Deutsch als Zweitsprache* ist das professionell produzierte Erklärvideo *Plastikmüll – So versinkt die Welt in Plastik* der animierten Videoreihe *Dinge erklärt – kurzgesagt zu wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Themen* (vgl. *Dinge erklärt – kurzgesagt*).⁷ Die Aufgabenstellung lautet wie folgt (Abb. 1):

⁷ Das Format hat 1,4 Millionen Abonnent*innen und wurde mit dem *Pädagogischen Medienpreis 2019* ausgezeichnet. Das Erklärvideo selbst hat inzwischen ca. 1,3 Millionen

Sehen Sie sich das Erklärvideo *Plastikmüll – So versinkt die Welt in Plastik* an: <https://www.youtube.com/watch?v=mhmpelyG0uM>.

Kompliziert, nicht wahr? Und auch ziemlich schnell gesprochen! Stellen Sie sich folgende Situation vor: Sie haben einen Schüler/eine Schülerin, der/die seit einem Jahr Deutsch lernt und dessen/deren Sprachkenntnisse gutem A2-Sprachniveau entsprechen. Er/Sie muss am Regelunterricht teilnehmen, in der morgigen Stunde wird das Thema Plastik behandelt und dabei wird dieses Video gezeigt. Wie schaffen Sie es, dass er/sie am Ende der Stunde zufrieden aus dem Unterricht geht? Erstellen Sie ein Arbeitsblatt zum Hörverstehen, die dies sicherstellen könnte. Denken Sie daran, dass Lerner*innen auf A2-Sprachniveau zur Lösung der Aufgabe Hilfe im Sinne von Scaffolding benötigen!

Abb. 1 Aufgabenstellung zum Erklärvideo *Plastikmüll* im Rahmen des Weiterbildungsseminars *Deutsch als Zweitsprache*

Beide Seminaraufgaben sind sehr offen formuliert, um ein wenig gelenktes Bild davon zu bekommen, wie angehende Lehrkräfte und solche aus der Praxis Hörverstehensaufgaben und Erklärvideos im Hinblick auf fremdsprachliches Hörverstehen konzipieren würden. Das Ziel ist langfristig die individualisierende Berücksichtigung der ungleich ausgeprägten Kompetenzen und der daraus resultierenden Bedürfnisse der Studierendenschaft (Stichwort: personalisiertes Lehren). In der folgenden kurzen qualitativen Projektauswertung⁸ werde ich mich auf die Probleme des fremdsprachlichen auditiven Sprachverstehens konzentrieren, die in den didaktisch-methodischen Kommentaren direkt genannt wurden, bzw. auf die Annahmen und Sichtweisen, die an den Projektoutputs indirekt ablesbar sind.

Aufrufe (Stand: Juli 2021). Es ist 8:45 Minuten und 1160 Wörter lang, die Sprechgeschwindigkeit liegt leicht über dem Referenzbereich (ca. 90 bis 120 Wörter pro Minute) für eine*n deutsche*n Sprecher*in. Sein Einsatz empfiehlt sich ab GER-Niveau B2.

⁸ Ausgewertet wurden 19 Arbeitsblätter zum Hörverstehen aus dem Weiterbildungsprogramm und von den insgesamt 29 Projekten (16 Unterrichtsentwürfe und 13 Medienprojekte) im Sommersemester 2020 acht Erklärvideo-Projekte und von den 16 Projekten (13 Unterrichtsentwürfe und 3 Medienprojekte) im Wintersemester 2020/21 ein Erklärvideo-Projekt aus dem Seminar *Kulturreflexives Lernen mit Literatur und Medien*.

3.1 Seminarprojekt I: Das Erstellen eines Arbeitsblattes

Das Seminarprojekt im Weiterbildungsprogramm bestand aus drei Bausteinen: aus einem Theorie-Input im Sinne des forschungsgeleiteten Lehrens, einer Erprobungs- und einer Feedbackphase. Während des darstellend-/fragend-entwickelnden ersten Theorie-Gesprächs wurde von den Lehrkräften die Bedeutung authentischer Sprachmuster für den Spracherwerbsprozess und die Entwicklung einer Hörverstehensfähigkeit als Voraussetzung gelingender Kommunikation mit L1-Sprecher*innen betont. Die spezifischen Eigenheiten des Hörverstehens als aktiver und komplexer Vorgang wurden von der Seminarleitung angesprochen, etwa im Hinblick auf die daten- und wissensgeleiteten mentalen Verarbeitungsprozesse, auf die Nähe und grundlegende Unterschiede der rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen und die Ansätze einer praxisorientierten fremdsprachenbezogenen Hörverstehensdidaktik (vgl. Grotjahn 2012; Wenk 2013).

Beim Erstellen von Arbeitsblättern zum Hörverstehen in der Erprobungsphase, waren die erfahrenen Lehrkräfte bei der Konzeption ihrer Aufgaben vor allem um die Einbettung des Erklärvideos in einen Handlungskontext (z.B. das globale Problem Umweltverschmutzung), die Herstellung eines Alltagsbezugs und die Suche nach Verknüpfungspunkten zu den Lebenserfahrungen der Schüler*innen („Was alles besteht aus Plastik? Pakt eure Schultaschen aus und findet möglichst viele Dinge, die aus Plastik bestehen.“) oder eine didaktisch sinnvolle Reduktion (zumeist durch die Übernahme des von den Autor*innen vorgegebenen inhaltlichen Aufbaus: Eigenschaften des Plastiks – sein Vorkommen – seine Verwendung – Probleme – mögliche Lösungen) bemüht. In ihren didaktisch-methodischen Kommentaren betonten die Teilnehmer*innen eine Vorgehensweise nach dem Drei-Phasen-Schema ‚vor dem Hören‘, ‚während des Hörens‘ und ‚nach dem Hören‘ (vgl. Dietz 2017: 109-110), die Bedeutung einer inhaltlichen und sprachlichen Vorentlastung oder sie strukturierten die Inhalte durch W-Fragen. Vor allem das Verstehen des Sprechertextes stand dabei im Mittelpunkt. Lediglich vier Lehrkräfte von 19 haben die Multimodalität des Erklärvideos berücksichtigt und die Bild- und Schriftebene (in Form von Bild-Text-Zuordnungsaufgaben oder als Visualisierung der möglichen Antwort) mit einbezogen.

Feststellbar ist im Allgemeinen ein Hang zu ‚klassischen‘ Aufgabentypen, die auf verschiedene Hörstile abzielten: Lückentexte (ein Abschnitt des Sprechertextes, vereinfachter Sprechertext von ca. zwei Seiten oder eigene Zusammenfassung im Umfang von ca. einer halben Seite, ohne oder mit Lösungshilfen wie Wörterbox, Wörterliste oder Beispielsätze), Multiple-Choice-, Richtig-oder-Falsch- und Bild-Text-Zuordnungsaufgaben, Sätze in richtige Reihenfolge bringen, (reine) Wortschatzübungen (Übersetzung von Wörtern in L1, Definitionen und Erklärungen, Beispielsatz, Wortfeld-Aufgaben), offene Fragen zum Inhalt u.a. Mehrere Aufgaben bezogen sich auf Schlüsselwörter, Abkürzungen (für chemische Stoffe) oder das Zahlenmaterial, das angesichts der zitierten Studien ein Spezifikum des eingesetzten Erklärvideos ist. Die Arbeitsblätter dominierten Aufgaben, die auf die semantisch-lexikalische Ebene abzielten und den Wortschatzerwerb fördern sollten, während die Worterkennung und der „Umgang mit der ‚lautlichen Substanz‘ des Gehörten“ (Dietz 2017: 112) ganz ausgeklammert wurde. Die einzigen beiden Arbeitsblätter mit Fokus auf der syntaktischen Ebene haben den Bedeutungsgewinnungsprozess durch Übungsformen unterstützt, die Strategien des Verbindens von Sätzen zu Gedankenfolgen – etwa durch Konnektoren – offenlegten.

Zu den wichtigsten Annahmen der Lehrkräfte über die Zielgruppe gehörte, dass sie die Schüler*innen zur Arbeit mit einem schwierigen Erklärvideo motivieren müssten, indem sie sie auf das Erklärvideo einstimmten, und dass die Bildungs- und die Fachsprache das zentrale Problem darstellen würden. Dementsprechend sollten Worterklärungen und sogar das Transkript des Erklärvideos im Vorfeld oder für Anschlussaktivitäten zur Verfügung gestellt werden, da im Regelunterricht die Möglichkeit der mehrmaligen Vorführung und Sequenzierung fehlen würde. Es gibt lediglich ein Arbeitsblatt, das mit einer Sequenz, und ein weiteres, das bei der inhaltlichen Strukturierung mit Zeitangaben arbeitete. Dass man ein öffentlich zugängliches Erklärvideo vor der geplanten Unterrichtsstunde etwa als Hausaufgabe anschauen könnte, wie das bei der Methode *Flipped Classroom* praktiziert wird, wurde nur von einer Teilnehmerin erwogen. Zu den häufigsten Empfehlungen für die Postlistening-Phase gehörten die Notwendigkeit der Zusammenfassung der wichtigs-

ten Aussagen des Erklärvideos und der Formulierung einer eigenen Stellungnahme.

3.2 Seminarprojekt II: Die Konzeption eines Erklärvideos

Der Konzeption eines eigenen Erklärvideos ging eine vorbereitende Sichtung des Erklärvideos *Plastikmüll – so versinkt die Welt im Plastik*, seine inhaltliche und sprachliche Analyse und eine Auseinandersetzung mit drei (anonymisierten) Arbeitsblättern aus dem Weiterbildungsseminar voraus. Anhand der Arbeitsblätter ging man der Frage nach, welche Ebenen des Hörverstehens in der Konzeption der einzelnen Arbeitsblätter erkennbar seien. Jede Kleingruppe wählte danach den Lerngegenstand, stellte erste thematisch-konzeptionell-sprachliche Überlegungen an, formulierte einen Sprechertext, entwarf ein Storyboard und drehte, falls sich die Gruppe für die Erprobung der technischen Realisierung entschied, das Erklärvideo in einem Format eigener Wahl.

Als potentielle Handicaps für L2-Sprecher*innen bzw. Hörlerner*innen wurden in der Projektarbeit zwei Aspekte vermutet: fehlendes kulturspezifisches, thematisches oder fachliches Wissen und, wegen der begrenzten Speicherkapazität des Gedächtnisses, die Verarbeitung längerer und komplexer Erklärvideos. Man befasste sich deswegen intensiver mit Fragen der inhaltlichen Materialauswahl, -aufbereitung und -verknappung, berücksichtigte stärker den vermuteten (curricularen) Wissensstand, die Interessen und fachlichen Vorstellungen der Adressat*innengruppe als ihr Sprachwissen und ihre sprachlichen Kompetenzen. Die Einschätzung der Hörverstehensfähigkeit der Schüler*innen auf GER-Niveau A2 oder B1, das jeweils themenspezifisch und lerngegenstandsbezogen von der Seminarleitung vorgegeben wurde, überforderte die meisten Teilnehmer*innen, einige fanden auch zu keiner Strategie, wie und wo dies jenseits der Kann-Beschreibungen wissenschaftlich fundiert zu eruieren wäre. Die Lösung lag – wie auch von Erklärvideo-Produzent*innen gefordert – in der Verwendung einer Alltagssprache, die sich aber je nach Video zwischen den Sprachniveaus B1 und C1 bewegte. Aus den didaktisch-methodischen Kommentaren geht hervor, dass vor allem das Heraushören von Schlüsselwörtern unterstützt und das Verständnis von Termini gesichert werden sollte. Der Rückgriff auf das mentale Lexikon sollte bei abstrakten Begriffen durch Erklärungen und Definitionen erleichtert wer-

den. Dabei sollte dies teils als Vorentlastung beim Einsatz des Erklärvideos und teils im Erklärvideo selbst geschehen. Während die Verwendung von Synonymen als Erfolgsstrategie für das spätere Hörverstehen angenommen wurde, lehnte man die Verwendung von Komposita, Substantivierungen oder Stilmittel wie Metapher und Ironie ab. Demgegenüber erachtete man die Verwendung von Bildern und Schrift als unentbehrlich, da beide das Hörverstehen begünstigen und stützen würden. Bei der Verschriftlichung des Konzepts mangelte es vor allem an der Bildauswahl für abstrakte Begriffe. Auf die Bedeutung des Kontiguitätsprinzips, also der zeitlichen und räumlichen Nähe bei der Darbietung von Text und Bild (vgl. Porsch/Grotjahn/Tesch 2010: 147), ging nur eine Gruppe in ihrem Kommentar ein.

Grammatische Strukturen wurden in den parallel zur Projektphase angebotenen Beratungsgesprächen nur soweit angesprochen, als man sich die Frage stellte, welche Kenntnis welcher Strukturen auf welchem sprachlichen Niveau angenommen werden kann. In den Fokus gerückt werden bei diesen Gesprächen vor allem Passivkonstruktionen. Eine Gruppe wollte laut Kommentar soweit wie möglich auf deiktische Ausdrücke verzichten. Die Vorschläge auf der syntaktischen Ebene erschöpften sich bei vielen Gruppen im Primat des kurzen Aussagesatzes und in Einschränkungen bei der Verwendung von Nebensätzen. Wie diese miteinander verknüpft werden, wurde ebenfalls kaum reflektiert. Dass und wie die formale Ebene, z.B. das Heraushören von Konnektoren, mit denen kausale Zusammenhänge ausgedrückt werden, geübt und strategisch genutzt werden könnte, um das Verständnis eines Hörtextes zu erleichtern bzw. zu sichern, hatte kaum Einfluss auf den von den Teilnehmer*innen konzipierten Sprechertext.

Auf die Bedeutung der Sprechgeschwindigkeit, des Satzakzents und die Häufigkeit der Präsentation von Videopassagen ging man immer wieder zumindest punktuell ein, aber es gab kaum Überlegungen zur optimalen Länge eines Erklärvideos. Pausen wurden nicht als Mittel zur einfacheren Segmentierung des Lautstroms bzw. Extraktion von Wörtern aus dem Lautstrom wahrgenommen, sondern als kürzere Stillperioden, die durch die Unterbrechung der Reizüberflutung, die Entlastung des Arbeitsgedächtnisses und eine optimale Informationsverarbeitung begünstigen. Die Besonderheiten der gesprochenen Sprache, hier die Bedeutung der

elliptischen Auslassungen für das Hörverständnis, und die Sprachvarietäten im Sinne einer lokalen bzw. regionalen Färbung der Sprache wurden lediglich in einem Fall reflektiert.

Nach der mehrheitlichen Auffassung sind die wichtigsten Kriterien für ein ‚gutes‘ Erklärvideo inhaltliche Korrektheit, Einfachheit der Sprache und visuelle Unterstützung.

4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl bei angehenden als auch erfahrenen Lehrkräften große Unsicherheit in Bezug auf die mentalen Prozesse erst- und fremdsprachlichen Hörens und die Überprüfung und Förderung der fremdsprachlichen Hör- und Hörsehverstehenskompetenzen herrscht. Dies scheint besonders virulent angesichts des neuen Medienformats Erklärvideo, von dem man zwar wegen seiner motivierenden Funktion fasziniert ist, dessen didaktisch-methodische Handhabung aber bisher nicht geübt worden und folglich nicht automatisiert ist, obwohl die Arbeit mit auditiven und audiovisuellen Lehr- und Lernmaterialien kein neues didaktisches Phänomen ist. Der Rückgriff auf eigene Erfahrungen aus dem Fremdsprachenunterricht ermöglicht zwar eine praxisorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema Hörverstehen und das Erstellen von Übungen und Übungssequenzen, in denen es um das Verstehen thematischer Inhalte geht. Doch die Orientierung an der ‚klassischen‘ Hörverstehensdidaktik führt zu einer unzureichenden Wahrnehmung – trotz entsprechenden Theorie-Inputs – der Erkenntnisse der Psycholinguistik über die mentalen Verarbeitungsprozesse beim Hören oder das multimediale Lernen. Mit dem Einsatz des Erklärvideos werden oft andere Lernziele – etwa Wortschatzarbeit – verfolgt, als das Hörverstehen zu trainieren oder die Hörverstehensleistung zu messen.

Für eine tiefere wissenschaftliche und methodisch-didaktische Fundierung der Arbeit in den beiden Seminaren ist klargeworden, dass neben der partizipativen Reflexion geeigneter Strategien des Transfers der genannten wissenschaftlichen Forschungsergebnisse in die Praxis vor allem die Einbindung anderer, die Aufmerksamkeit auf die Variabilität der gesprochenen Sprache und die Besonderheiten spontansprachlicher Äußerungen lenkenden Erklärvideos aus dem digitalen Überangebot in die Lehre und die gemeinsame Thematisierung und Entwicklung ‚klassi-

scher‘ und Mikro-Hör- und Hörsehverstehensaufgaben sowie eine Inhalts- und Formfokussierung notwendig sind (vgl. Dietz 2013; Dietz 2017; Field 2008). Mit Letzterem soll erreicht werden, dass angehende und erfahrene Lehrkräfte die (sprachliche) Perspektive der L2-Hörer*innen leichter einnehmen können, indem sie bei der Modellierung ihrer Unterrichtseinheiten dem Dekodieren mit seinen verschiedenen Teilprozessen, mit dem fremdsprachliche Hörler*innen zumeist alleingelassen werden, und dem Inhalt des Hörtextes die gleiche Gewichtung wie der Vermittlung kompensatorischer Strategien und Verstehensstrategien einräumen.

Zu den Aufgaben der Lehrer*innenprofessionalisierung, für die im Rahmen zukünftiger hochschuldidaktischer Settings ebenfalls eine Lösung gefunden werden soll, gehört die Modellierung einer hörverstehensdidaktischen Vorgehensweise, die die mehrsprachigen Kompetenzen der Lerner*innen nicht als Hindernis oder Problem auf dem Weg zur ‚Deutschsprachigkeit‘ denkt, sondern im Sinne des Prinzips der Translingualität ihren Nutzen für die Verstehensprozesse und -strategien auslotet.

5 Literatur

- Bersch, Sabrina / Merkel, Andreas / Oldenburg, Reinhard / Weckerle, Martin (2020): „Erklärvideos: Chancen und Risiken. Zwischen fachlicher Korrektheit und didaktischen Zielen“, in: *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik* 109, 58-63.
- Borromeo Ferri, Rita / Szostek, Kevin (2020): „Professionalisierung von Lehrkräften für den Einsatz von Erklärvideos im Mathematikunterricht (PRO-VIMA)“. Online: https://www.researchgate.net/publication/346208997_Professionalisierung_von_Lehrkräften_für_den_Einsatz_von_Erklärvideos_im_Mathematikunterricht_PRO-VIMA (22.07.2021).
- Dietz, Gunther (2013): „Inhalts- und Formfokussierung beim fremdsprachlichen Hörverstehen“, in: *German as a Foreign Language 2* (Sondernummer ‚Grammatik im DaF-Unterricht‘, hg. von Peter Colliander und Klaus Geyer), 21–43. Online: <http://www.gfl-journal.de/2-2013/dietz.pdf> (1.11.2021).
- Dietz, Gunther (2017): „Mentale Prozesse beim mutter- und fremdsprachlichen Hören und Konsequenzen für die Hörverstehensdidaktik“, in: Di Venanzio, Laura / Lammers, Ina / Roll, Heike (Hg.):

- DaZu und DaFür. Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf. Materialien der 43. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Essen 2016.* Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache 98), 97-116. Online: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/67192/MatDaF98_DaZu_XChange_opt.pdf (22.07.2021).
- „Dinge erklärt – kurzgesagt“, Wissenschaftskanal, Online: <http://www.funk.net/channel/kurzgesagt-11090> (22.07.2021).
- Field, John (2008): *Listening in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Findeisen, Stefanie / Horn, Sebastian / Seifried, Jürgen (2019): „Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos“, in: *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 16-36. Online: <https://www.medienpaed.com/article/view/691> (11.07.2021).
- Grotjahn, Rüdiger (2012): „Hörverstehen: Konstrukt und Messung“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41.1, 72-86.
- Hoogerheide, Vincent / Visse, Joran / Lachner, Andreas / Gog, Tamara van (2019): „Generating an instructional video as homework activity is both effective and enjoyable“, in: *Learning and Instruction* 64, 1-13. Online: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475219301161?via%3Dihub> (11.07.2021).
- Hutter, Maximilian (2015): *Untersuchung der Möglichkeiten von Erklärvideos zur Erläuterung komplexer Themen*, Bachelorarbeit, https://monami.hs-mittweida.de/frontdoor/deliver/index/docId/5563/file/Bachelorarbeit_Hutter_Max_33597_AM12wK1-B.pdf, (22.07.2021).
- Kulgemeyer, Christoph (2018): „Wie gut erklären Erklärvideos? Ein Bewertungsleitfaden“, in: *Computer + Unterricht* 109, 8-11. Online: https://www.researchgate.net/publication/323629159_Wie_gut_erklaren_Erklarvideos_Ein_Bewertungs-Leitfaden (22.07.2021).
- Lloyd, Steven A. / Robertson, Chuck L. (2012): „Screencast tutorials enhance student learning of statistics“, in: *Teaching of Psychology* 39, 67-71. Online: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0098628311430640> (11.07.2021).
- Mayer, Richard E. (2009): *Multimedia Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2020a): „KIM-Studie 2020: Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung

- zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger“. Stuttgart. Online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf (23.07.2021).
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2020b): „JIM-Studie 2020: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger“. Stuttgart. Online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf (23.07.2021).
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2020c): „JIMplus-Studie: Lernen und Freizeit in der Corona-Krise“. Stuttgart. Online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf (23.07.2021).
- Müller, Derek (2020) im Gespräch mit Karsten D. Wolf: „Veritasium: eine neue Generation des Wissenschaftsfernsehens auf YouTube“, in: Dorgerloh, Stephan / Wolf, Karsten D. (Hg.): *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*, Weinheim – Basel: Beltz, 27-31.
- „Plastikmüll – so versinkt die Welt in Plastik“. Erklärvideo aus der Reihe *Dinge erklärt – kurzgesagt*, Online: <https://www.youtube.com/watch?v=mhmpEYGOuM> (22.07.2021).
- Porsch, Raphaela / Grotjahn, Rüdiger / Tesch, Bernd (2010): „Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte?“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2, 143-189.
- Riedel, Monika (2021): „Einsatz von Erklärvideos im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, in: Strömsdörfer, Dennis (Hg.): *Herausforderungen Digitalisierung – Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive. Ergebnisse der digitalen Abschlusstagung der Germanistischen Institutspartnerschaft Freiburg – Belgorod am 06. November 2020*, Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule, 32-40. Online: <https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/search/type/latest/docId/885/start/0/rows/10> (11.07.2021).
- Schmidt, Kai (2020) im Gespräch mit Karsten D. Wolf: „Als Lehrer auf YouTube“, in: Dorgerloh, Stephan / Wolf, Karsten D. (Hg.): *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*, Weinheim – Basel: Beltz, 31-38.
- Schmidt-Borcherding, Florian (2020): „Zur Lernpsychologie von Erklärvideos: Theoretische Grundlagen“, in: Dorgerloh, Stephan / Wolf, Karsten D. (Hg.): *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*, Weinheim – Basel: Beltz, 63-70.

- van der Meij, Hans / van der Meij, Jan (2014): „A comparison of paper-based and video tutorials for software learning“, in: *Computer & Education* 78, 150-159.
- Wenk, Michaela (2013): „Konzeption eines Verfahrens im Kompetenzbereich Hörverstehen“, in: Jeuk, Stefan (Hg.): *Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I.*, Stuttgart: Fillibach, 113-125.
- Wolf, Karsten D. (2020): „Sind Erklärvideos das bessere Bildungsfernsehen?“, in: Dorgerloh, Stephan / Wolf, Karsten D. (Hg.): *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*, Weinheim – Basel: Beltz, 17-24.
- YouTube-Kanal *Lehrerschmidt*, Online: https://www.youtube.com/results?search_query=lehrerschmidt (30.08.2021).
- Zahn, Carmen / Krauskopf, Karsten / Hesse, Friedrich W. / Pea, Roy (2010): „Digital video tools in the classroom: Empirical studies on constructivist learning with audio-visual media in the domain of history“, in: Gomez, Kimberley / Lyons, Leihlah / Radinsky, Joshua (Hg.): *Learning in the disciplines*, Chicago: IL: Society of the Learning Sciences, 620-627.

Biographische Notiz

Dr. phil. Monika Riedel ist seit 2013 Mitarbeiterin der Arbeitsstelle Deutsch als Zweitsprache an der Technischen Universität Dortmund im Bereich Literatur-/Medienwissenschaft und ihre Didaktik mit den Arbeitsschwerpunkten Heterogenität und literarische, mediale, kulturelle und sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft, deutschsprachige inter- und transkulturelle Literatur, literarische Mehrsprachigkeit, Migration und Mehrsprachigkeit im Dokumentar-, Spiel-, Fernseh- und Kurzfilm sowie in digitalen Medien.

Kontakt

monika.riedel@tu-dortmund.de

Gezieltes Hörverstehen mit authentischen und didaktisch-authentischen Audio- und Videomaterialien fördern

Susanne Horstmann

Hörverstehen wird nach wie vor fast ausschließlich auf die verbale Ebene bezogen, der Fremdsprachenunterricht arbeitet dementsprechend hauptsächlich mit diesbezüglichen Kontrollfragen zum inhaltlichen Verstehen. Es fehlt der interaktive Blick auf das Hören, was darauf zurückzuführen ist, dass Lehrende üblicherweise nicht gut genug geschult sind, um Besonderheiten gesprochener Sprache zu reflektieren.

In diesem Artikel möchte ich zunächst (in Ansätzen) unabdingbare Anteile dieses für eine systematische Hörschulung notwendigen fehlenden Hintergrundwissens präsentieren und anschließend vier Statements erläutern, die m. E. für eine systematische Hörverstehensschulung zu berücksichtigende Grundsätze darstellen. Abschließend werde ich anhand von konkreten Beispielen zwei didaktische Vorschläge zur Realisierung dieser Grundsätze machen.

Schlagwörter: Hörverstehen; Interaktion; Gesprochene Sprache; 5-Minuten-Hören; Language Awareness; Rollenspiele

Listening comprehension is still almost exclusively related to the verbal level, and foreign language teaching accordingly works mainly with content related comprehension control questions. The interactive view of listening is missing, due to the fact that teachers are usually not trained well enough to reflect on specifics of spoken language.

In this article, I will first present (some parts of) this missing background knowledge which is necessary for a systematic training of listening comprehension. I will then present four principles to be taken into account for a systematic listening comprehension training. Finally, I will make two didactic suggestions for the realization of these principles.

Keywords: listening competence; interaction; spoken language; 5 minute listening; language awareness; role play

1 Einleitung

Wir alle verstehen in Interaktionssituationen – auch in uns fremden Sprachen – viel mehr als wir wahrhaben wollen. Im Fremdsprachenunterricht nutzen wir dieses Potential üblicherweise nicht – weil uns nicht bewusst

ist, wie kompetent wir „kleine Indizien“ (Kontextualisierungshinweise) nutzen, um Sinn herzustellen, weil wir meinen, „das gilt ja nicht, das ist ja kein richtiges Hörverstehen“. Wir beziehen also fälschlicherweise den Begriff Hörverstehen ausschließlich auf die verbale Ebene. Weiterhin fehlt oft der interaktive Blick auf das Hören – und damit ist sowohl die Interaktion zwischen Interaktanten in medial vermittelter Kommunikation gemeint als auch die Interaktion zwischen Hör-Seher*in und Text. Und schließlich sind Lehrende in der Regel nicht gut genug geschult, um Besonderheiten gesprochener Sprache in all ihren (gesprächsanalytisch zugänglichen) Facetten zu reflektieren und können deshalb auch keine dementsprechend geeigneten Aufgaben formulieren.¹

In diesem Artikel möchte ich zunächst (in Ansätzen) m. E. unabdingbare Anteile dieses für eine systematische Hörschulung notwendigen fehlenden Hintergrundwissens präsentieren (Punkt 2). Ich werde anschließend vier Thesen aufstellen, die für eine systematische Hörverstehensschulung zu berücksichtigende Grundsätze darstellen, und diese begründen (Punkt 3), um im letzten Kapitel anhand von konkreten Beispielen zwei didaktische Vorschläge zur Realisierung dieser Grundsätze zu machen (Punkt 4).

2 Hintergrundwissen

Die reine Konzentration (oder: Fokus) auf die Abfrage von zu verstehenden Hörtext-Inhalten, die sich leider noch immer häufig in der Praxis findet, reicht für eine gezielte Schulung des Hörverstehens nicht aus. Um

¹ Es scheint sich allerdings – glücklicherweise – aktuell wieder einmal ein Aufschwung des Themas Kommunikation/Gesprochene Sprache abzuzeichnen. Hinweise dazu lassen sich vermehrt finden: Die Zeitschrift *Der Deutschunterricht* veröffentlicht 1/2019 ein Themenheft mit dem Titel „Sprachliches Handeln und Pragmadidaktik“ (Liedtke/Wassermann 2019a). In diesem Heft wird für den Einbezug der Pragmatik in die Didaktik argumentiert (Liedtke/Wassermann 2019b: 11-12), u.a. werden Grice (Finkbeiner 2019: 14-23) und Austin (D´Avis 2019: 24-35) referiert und für die unterrichtliche Nutzung aufbereitet. Auch Koeppel 2016 bezieht in seinem Werk „Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis“ pragmatische Aspekte mit ein, z.B. in Kapitel 9: „Sprechen“, S. 301-338. Weiterhin wird in der Förderung von Berufssprachenkompetenz die Szenariendidaktik (z.B. Kuhn 2019) als wichtiger Ansatzpunkt gesehen, auf der FaDaF-Tagung 2021 fand eine Sektion zum Thema Mündlichkeit in Forschung und Praxis statt und auch ein Sektionsfeld der IDT 2022 heißt „Mit Sprache handeln“. Veränderungen in der Ausbildung Lehrender sind also zu erhoffen!

eine solche Schulung zu entwickeln, ist es zum einen wichtig, den Prozess des Hörens auf verschiedenen Ebenen zu verstehen und die damit zusammenhängenden Schwierigkeiten fremdsprachlichen Hörverstehens nachzuvollziehen (2.1) und zum anderen, die Besonderheiten gesprochener Sprache und Kommunikation zu kennen (2.2).

2.1 Erkenntnisse aus der Fremdsprachendidaktik²

Einen für Noviz*innen im Bereich Hörverstehensforschung gut nachvollziehbaren und nach wie vor relevanten Einstieg bietet Solmecke (2001), der – unter der Berücksichtigung, dass es sich bei der klaren Abgrenzung und postulierten Linearität der Schritte selbstverständlich um Konstrukte handelt – eben diese Schritte des Hörens ausführt:

Hör-Schritte

Solmecke (2001: 894-895) verdeutlicht, dass zum Hören zunächst der Lautstrom segmentiert, also in einzelne Einheiten unterteilt wird³ (Schritt 1). Die so isolierten/wiedererkannten Elemente (Wörter oder *Chunks*) müssen, verstanden (Schritt 2) und in Beziehung zueinander gesetzt werden (Schritt 3). Nur wenn syntaktische Relationen hergestellt werden können, werden lokale Zusammenhänge zwischen den Einheiten verstanden. Damit ist aber noch kein wirkliches Verstehen vorhanden. Erinnern wir uns an ein nebenbei in einer Fremdsprache laufendes Radioprogramm: Wir verstehen einzelne Wörter, wir verstehen Sätze – aber noch lange nicht, worum es geht. Dieses „Worum es geht“ ist der vierte Schritt des Hörverstehens. Nur mit Rückgriff auf das eigene Weltwissen, auf die Schemata und Skripte der hörenden Person kann tatsächlich Sinn entnommen werden. Und schließlich findet eine Einschätzung und Bewertung der Hör-Situation statt, entweder innerlich oder in einer für andere wahrnehmbaren Reaktion. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, wie eng das Hören mit dem Sprechen, Schreiben und Denken zusammen-

² Grundlegende und noch immer relevante fremdsprachendidaktische Analysen und Reflexionen zum Thema Hören sind in den 90er und 2000er-Jahren zu finden. Den dort gesetzten Maßstäben bezüglich dessen, was Hörtraining leisten soll, würde ich nach wie vor zustimmen (z.B. Honnef-Becker 1996; Solmecke 2001 und 2010; Rost 2011).

³ Solmecke nennt diesen Schritt: Wiedererkennen.

hängt und dass es keinesfalls als passive Fertigkeit bezeichnet werden sollte.

Genauer führt Rost (2011: 27-98) aus, auf welchen Ebenen Hör-Verarbeitung stattfindet. Er erläutert die Worterkennung, die phonetische, syntaktische, semantische und die pragmatische Ebene und zeigt, welche Aufgaben dabei jeweils konkret zu bewältigen sind. Besonders seine Ausführungen zur pragmatischen Verarbeitung von Texten sind interessant: Um zu verstehen, ist es notwendig, die soziale Dimension eines Hör-Ereignisses zu erkennen – und dazu benötigt man sowohl eine interaktionale als auch eine symbolische Kompetenz. Vereinfacht gesagt: Man muss Sprechhandlungen erkennen und Sprecherabsichten erschließen sowie angemessen darauf reagieren können.

Schwierigkeiten fremdsprachlichen Hörens

Welchen besonderen Schwierigkeiten unterliegt nun fremdsprachliches Hören? Auch diese Schwierigkeiten beschreibt Solmecke (2001: 896-897) eingängig: Zur grundsätzlichen Schwierigkeit der Flüchtigkeit gesprochener Sprache kommen beim fremdsprachlichen Hören Probleme auf verschiedenen Ebenen hinzu. Probleme können auf der Ebene der Laute liegen. Sind beispielsweise Länge und Gespanntheit von Vokalen nicht als bedeutungsunterscheidend bekannt, werden Wörter nicht verstanden oder falsch verstanden. Ist von der *Miete* oder der *Mitte* die Rede, von der *Höhle* oder von der *Hölle*?

Hinzu kommt, dass wir nicht in Einzelwörtern sprechen, sondern in größeren Einheiten, in denen Silben und ganze Wörter verschliffen, undeutlich und unbetont gesprochen werden – und so Wörter gar nicht identifiziert werden. Abgesehen davon ist die Bedeutung einiger Wörter vermutlich gar nicht bekannt. Der/Die kompetente Sprecher*in nutzt dann die syntaktische und morphologische Umgebungsinformation, um Lücken zu schließen und Zusammenhänge zu erschließen. Steht die automatisierte Erkennung und Interpretation grammatischer Strukturen nicht zur

Verfügung, können fehlende Slots nicht gefüllt werden; lokale Zusammenhänge werden nicht erschlossen – und erst recht keine globalen.⁴

Auch Betonung und Intonation werden in der Fremdsprache in zu geringem Maße genutzt, um Sinn herzustellen. Dies kann daran liegen, dass die Intonationsmuster in den Erst- und weiteren Sprachen der Lernenden jeweils andere sind, es kann aber auch daran liegen, dass Lernende nicht trainiert worden sind, andere als die verbale Ebene zum Hörverständnis zu nutzen.

All das führt dazu, dass Fremdsprachenlernende versuchen, Texte additiv, also Wort für Wort, Einheit für Einheit zu verstehen. Texte sind aber keine linearen Produkte und können nicht nur Bottom-Up verstanden werden. Auch Top-Down-Strategien müssen genutzt werden. Durch die oft in zu geringem Maße vorhandene Fähigkeit des Inferierens wird Letzteres aber außer Acht gelassen. Weiterhin erschwert der Versuch des additiven Verstehens, Redundanzen zu erkennen. Diese sind in mündlicher Kommunikation eben wegen ihrer Flüchtigkeit in bedeutend größerem Maße vorhanden als in schriftlicher Kommunikation – sie haben die Funktion, das Verständnis zu erleichtern. Werden sie nicht erkannt, erschweren sie als weiterer „Ballast“ das Verständnis sogar!

In einem gezielten Hörverstehentraining müssen all diese Aspekte berücksichtigt werden: Es müssen beispielsweise Aufgaben gestellt werden, die Lernende dazu befähigen, die jeweilige Situation und Personenkonstellation zu erfassen, Aufgaben, die die Aufmerksamkeit auf für die Interpretation der Situation relevante Indikatoren lenken, Aufgaben, die helfen, Interaktionsmuster und -möglichkeiten zu erkennen – und die Bekanntheit dieser Muster später in weiteren Hör-Texten zu nutzen, um diese zu entlasten.

⁴ Sehr schön illustriert Saša Stanišić in seinem Buch „Herkunft“, wie die Kombination aus phonologischen und lexikalischen Verständnisschwierigkeiten dazu führt, dass Sprechhandlungen der Gegenseite nicht entschlüsselt werden können: „Vierundzwanzig Stunden später sagt Susanne „Es ist aus.“ „Aus was?“, fragst du. „Aus mit uns. Ich will mit dir nicht mehr gehen.“ „Gehen wohin?“, fragst du. „Ausgehen?“ „Nein, du verstehst nicht – ich mach Schluss.“ „Auf Schloss ausgehen“ ...“ (2019: 135).

2.2 Erkenntnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung: Hintergrundwissen

Dafür ist es unabdingbar, einige Grundideen der Gesprochene-Sprache-Forschung zu berücksichtigen. Ich benenne hier einige der m.E. für erfolgreiche Didaktisierungen zentralen Gesichtspunkte.

Auf der Mikroebene

Zentral ist zunächst einmal das Konzept der Kontextualisierung und der Kontextualisierungshinweise (ursprünglich Gumperz 1982; Auer 1986)⁵. Mit Hilfe von Kontextualisierungshinweisen zeigen wir Kontext, aber wir stellen ihn auch her. Kontextualisierungshinweise sind kleine Zeichen, die gefunden und interpretiert werden müssen. Durch Betonung und Intonation können beispielsweise solche Kontextualisierungshinweise gegeben werden, aber auch durch Sprechtempo und Lautstärke, die Registerwahl und körpersprachliche Hinweise (Wie viel Raum nehmen wir ein? Wie bewegen wir uns im Raum? Gestik, Mimik, ...). Kontextualisierungshinweise wirken nicht für sich allein, sondern immer nur in Kombination miteinander; ein- und dasselbe Mittel kann in Kombination mit anderen Mitteln jeweils unterschiedliche Funktionen innehaben (Beispielsweise kann Lachen Freude ausdrücken, Verlegenheit, Unsicherheit, einen Switch auf eine informelle Kommunikationsebene, ...). Die Interpretationen dieser kleinen Zeichen können kommunikationskulturell voneinander abweichen. Basisfragen im Unterricht sind (in indirekten, konservierten Kommunikationssituationen) also immer: Welche kleinen Zeichen sendet jemand auf den verschiedenen Kommunikationswegen? Wie interpretieren die sich in der Situation befindlichen Hörer*innen diese kleinen Zeichen? Und auf welche (möglicherweise unterschiedlichen) Weisen interpretieren die Lernenden diese im Vergleich dazu? Was lässt sich aus dem Zusammenspiel verschiedener kleiner Zeichen schließen? Gibt es für verschiedene Kommunikationskulturen möglicherweise unterschiedliche konventionalisierte Interpretationen?

Kontextualisierungshinweise indizieren Situationen, Konstellationen und Beziehungskonstitutionen. Durch die Aufmerksamkeitslenkung auf Kontextualisierungshinweise und Signalwörter wird die Fähigkeit, Infe-

⁵ Genauere Erläuterung des Konzeptes siehe z.B. Hinnenkamp 2018: 151-152.

renzen zu ziehen, gefördert, eine Einordnung der Situationen findet statt und, sich daraus ergebend, kann auch Information als für die Interpretation irrelevant ignoriert werden (Bühler (1982 [1934], Prinzip der abstraktiven Relevanz: 45-46). Damit einhergehend steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass Redundanzen „überhört“ werden können und so die (mündliche) Textdichte entlastet wird. Schließlich lenkt die Arbeit mit Kontextualisierungshinweisen die Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Kommunikationswege und hilft, gesprochene Sprache in all ihren Facetten zur Interpretation zu nutzen.

Ohne die Gesprochene-Sprache-Forschung würden wir weiterhin die Merkmale gesprochener Sprache, und deren Unterschiede zu geschriebener Sprache, nicht kennen – auch darauf kann und sollte der Blick in Hörtrainings gerichtet werden (Verschleifungen erkennen und Wörter/Aussagen trotzdem verstehen, von Schriftsprache abweichende oder syntaktisch nicht vollständige Muster verstehen, Selbstabbrüche interpretieren u.a. (vgl. z.B. Auer/Selting/Selting 2001; Fiehler 2016; Sager 2001; Schwitalla 2012).

Aufgaben auf der Mikroebene können also auf verschiedenen Kommunikationswegen gesendete Kontextualisierungshinweise fokussieren, aber auch andere für die Textinterpretation jeweils relevante Details in den Fokus der Aufmerksamkeit stellen. Fragen hierzu könnten, je nach Bedarf der Lernenden, so oder ähnlich lauten: „Woran sehen Sie, dass ...?“ oder konkreter: „Achten einmal auf die Mimik, die Bewegungen.“ bis hin zu ganz konkreten Fragen: „Lächelt die Frau?“ Auch Beobachtungsaufgaben wie „Sprechen die Personen gleichzeitig?“, „Unterbrechen sie sich?“, „Wer spricht wie viel?“ können helfen, Hör- (und Hör-Seh-)Texte zu verstehen.

Auf der Makroebene

Die Gesprochene-Sprache-Forschung hat die Strukturperspektive auf Texte eröffnet, d.h. den Blick von oben: Nach welchen Mustern/Schritten laufen Texte/Gespräche einer bestimmten Sorte üblicherweise ab? (z.B. Roulet 1995: 113-126). Dieser Blick auf Muster hilft uns, Praxeogramme und Dialoggeländer zu erstellen (z.B. Hallet 2016: 116-122; Kieweg 2011: 8-10) die sich an tatsächlich stattfindender Kommunikation orientieren und nicht an unserer Intuition, wie solch ein Muster denn aussehen

könnte – tatsächlich passen intuitiv erstellte Dialoggeländer oft nicht zu den tatsächlichen Abläufen von Interaktionen. Wie oft werden beispielsweise Bitten wiederholt und reformuliert, wenn sie einmal abgelehnt wurden? Mit welchem Formulierungsaufwand wird wem gegenüber welche Art von Bitte wie abgelehnt? Welche Körpersprache geht dementsprechend damit einher?

Wir haben aber durch die Gesprochene-Sprache-Forschung auch die Dynamikperspektive: Wie werden Interaktionen/Texte Schritt für Schritt gestaltet, wie handeln Interaktanten gemeinsam geteiltes Wissen aus, wie einigen sie sich – evtl. auch darauf, dass sie sich nicht einigen (z.B. Gülich/Mondada 2008, Kapitel 5, Grundformen der sequenziellen Organisation: 49-58; Hinnenkamp 2018: 150; Imo/Lanwer 2019: 42-43; 64-65)?⁶

Die Kontextualisierung steht tatsächlich an der Schnittstelle zwischen und in ständiger Wechselwirkung mit Aufgaben der Mikro- und Makroebene. Indem mit Lernenden Funktionen von Kontextualisierungshinweisen reflektiert werden, ist man bereits auf der Makro-Ebene. Die Fragen „Was tut X?“ und „Was tut Y daraufhin?“ helfen zum einen, Muster zu erkennen, zum anderen aber auch, auf die Schritt-für-Schritt-Konstruktion von Interaktion aufmerksam zu werden.

Zwischenfazit

Hörtexte (indirekte Kommunikation) können also nur dann verstanden werden, wenn Kontextualisierungshinweise erkannt und dadurch Schemata und Skripte aktiviert werden, die eine (adäquate) Einordnung der Situation ermöglichen. Da die Schemata und Skripte immer kommunikationskulturspezifisch sind, müssen die sie anzeigenden *Cues* in Kommunikationssituationen der Zielsprache gefunden, reflektiert und erlernt werden. Auch interaktiv, d.h. in direkter Kommunikation, heißt das, dass man entweder ebenfalls auf ein (erkanntes) Schema eingeht (und die dementsprechenden Kontextualisierungshinweise verwendet) oder die Situation eben durch die Nutzung anderer Kontextualisierungshinweise verändert. Damit verbunden sind auch jeweils die sozialen Erwartungen: Wie soll etwas verstanden werden? Und wer hat welche Rolle in der Interaktion? Man sollte weiterhin Themen, Rahmen, Situationen aushan-

⁶ Eine gute Einführung in die Dynamikperspektive gibt auch Imo (2013: 60-71).

deln können, ebenso wie (evtl. divergierende) Ziele der Konversation, Feedback zur Wahrnehmung des Interaktionsprozesses geben können – u.a. z.B. durch das Stellen von Klärungsfragen – und all das mit den jeweils angemessenen Sprechhandlungen und sprachlichen Mitteln (u.a. Höflichkeit).

Vor diesem Hintergrund heißt systematische Hörverstehensschulung, die Aufmerksamkeit auf für das Verständnis relevante Aspekte lenken.⁷ Dabei geht es darum, Hilfestellung zu geben, damit Lernende Bottom-Up- und Top-Down-Prozesse miteinander verschränken können. Weiterhin sollten sich aus den Aufgaben Strategien ableiten lassen, die auch außerhalb des Unterrichts nutzbar sind. Es sind also Aufgaben⁸ sowohl auf der Makro- als auch auf der Mikroebene zu stellen. Beispiele für Erstere beinhalten bekannte Fragen wie die nach dem globalen Verständnis eines Textes, aber auch unüblichere zur Situation und dem Verhältnis der Interaktanten zueinander. Durch die Berücksichtigung der Mikroebene kann der Fokus auf für das Verständnis relevante Details gelegt und so die Aufmerksamkeit für diese geweckt werden. Beispiele dafür wären Fragen nach Indikatoren für bestimmte Interpretationen oder auch die Konzentration auf eine einzige Textstelle, die dann ganz genau angehört und angesehen wird. Weiterhin ist es wichtig, nicht nur einige wenige Texte detailliert zu betrachten, sondern Lernende vielfältig und regelmäßig mit Hörtexten unterschiedlichster Art zu konfrontieren, und so zum einen Vertrautheit mit dem Hören in der neuen Sprache zu schaffen, zum anderen aber auch auf den Prozess des Hörens selbst aufmerksam zu werden und so mehr und mehr Hörstrategien zu erlangen (s. auch Rampillon 2003: 47-50).

⁷ Damit ist nicht gemeint, dass Lernende die Merkmale des Mündlichen in ihrer Gesamtheit und vor allem in ihrer Fachsprachlichkeit beherrschen müssen. Lehrende müssen aber dieses Wissen haben, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf relevante Aspekte innerhalb der Kommunikationssituationen zu lenken.

⁸ Ich spreche bewusst von Aufgaben und nicht von Übungen, da es mir nicht um Drills oder kontextlose Sätze geht, um bestimmte eng umrissene Bereiche zu trainieren. Pattern Drills, Umformungsübungen und Lückentexte sind m.E. nur sehr bedingt geeignet, um komplexe Hör-Anforderungen zu trainieren.

3 Vier Grundsätze

Aus den bisherigen Überlegungen ergeben sich vier mir wichtige Grundsätze, die ich im Folgenden darlegen möchte. Diese vier Grundsätze gelten nicht für sich allein, sondern in Verbindung miteinander.

Erstens: Hören sollte sowohl global als auch in gezielten Einzelaufgaben und -übungen trainiert werden.

Bei der Aufgabenentwicklung hilft es, sich der (selbstverständlich ineinandergreifenden) *Bottom-Up*-, *Top-Down*- und Einzelschritte des Hörens bewusst zu werden. Ähnlich wie Dietz (z.B. 2013) strebe ich eine Verbindung von Inhalts- und Formfokussierung an. Anders als diesem ist es mir wichtig, die Verbindung zum Text „enger“ zu halten und die ganze Zeit bestehen zu lassen und die kleinen, aufmerksamkeitssteuernden Fragen je nach Interesse und Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden zu stellen.

Für die Erstellung der Einzelübungen (Mikroaufgaben, auf einzelne Aspekte fokussierende Aufgaben) können und sollten sowohl unsere Kenntnisse über das Konstrukt der Hör-Schritte nach Solmecke (s. Abschn. 2.1) und unser Wissen über Schwierigkeiten fremdsprachlichen Hörens genutzt werden als auch die eben skizzierten Grundideen aus der Gesprochene-Sprache-Forschung. Hinsichtlich der Makro-Ebene ist es weiterhin wichtig, die verschiedenen Kommunikationswege zu berücksichtigen. Hörverstehen und Hör-Seh-Verstehen sind also nicht grundsätzlich voneinander zu trennen, auch audiovisuell dargebotene Texte verbessern das Hörverstehen (Porsch/Grotjahn/Tesch 2010: 148-151, 179, 181).

Zweitens: Unterricht sollte möglichst viele unterschiedliche Höranlässe bieten.

Diese Höranlässe können direkt oder indirekt sein; sie können authentisch, didaktisch authentisch oder sogar didaktisch misslungen sein; Rhythmus und Melodie sind zu integrieren, ebenso wie – manchmal – Störgeräusche (z.B. Solmecke 2001: 899 (Charakteristika spontan gesprochener Sprache) und 2010: 972). Selbst Höranlässe, die nur aus Geräuschen bestehen, können sinnvoll genutzt werden, um beispielsweise Situationen/räumliche Umgebungen zu erkennen.

Durch die von Beginn des Fremdsprachenunterrichts⁹ an genutzte Vielfalt wird eine Vertrautheit mit Hör- und Hör-Seh-Texten geschaffen (auch: Sprachbad), allgemein menschliche Strategien wie der Versuch der Identifizierung von wiederholten Elementen und die Aktivierung der anderen bereits vorhandenen Sprachen (mehrsprachiger Modus, s. Horstmann/Settinieri/Freitag 2020: 304) werden genutzt. Wichtig ist das Vorkommen verschiedener Sprecher*innen, Sprechtempi, -stimmungen und die Berücksichtigung von Monologizität, Dialogizität und Polylogizität. Aber auch Abwechslung in der Häufigkeit der Darbietung sollte vorhanden sein: Manche Texte hört man nur einmal – wie im wirklichen Leben –, andere werden jeweils mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen mehrmals gehört. Ein vielfältiger Einsatz von Hörtexten unterschiedlicher Stile und Varianten fördert die konversationelle Kompetenz der Lernenden (s. auch Lanwer/Schopf 2021: 17-18, 22).

Drittens: Die Lehrkraft sollte immer Hörabsichten berücksichtigen/fördern.

Hören im tatsächlichen Leben findet niemals ohne Hörabsicht statt (vgl. Solmecke 2001: 894 und 2010: 972, Stichwort: Verstehensabsicht). Wir entscheiden immer (wenn auch nicht immer bewusst), wie viel und was wir gerade hören wollen. Manchmal reicht uns selegierendes Hören. Bei einer Bahnhofsdurchsage ist dies beispielsweise die Frage, ob diese unseren Zug betrifft. Ist das nicht der Fall, ist die Hörabsicht schon befriedigt. Manchmal hören wir nicht so genau zu – zum Beispiel beim andauernenden Gejammer von Tante Emmi – und wir wollen nur global hören („Gibt es wirklich schlimme Verschlechterungen bei Tante Emmi?“). Und nur sehr selten wollen wir jedes Detail verstehen – und aus Kapazitäts- und Anstrengungsgründen auch seltenst über einen längeren Zeitraum (20-40 % des Gehörten überhören wir immer, selbst wenn wir meinen, genau zuzuhören!) (Solmecke 2001: 895; 2010: 970).

Im Unterricht kann solch eine Hörabsicht ursächlich vorhanden sein – wenn das Thema die Lernenden interessiert, viel häufiger muss Unter-

⁹ Gerade für den Fremdsprachenunterricht ist dies besonders wichtig, da – anders als im DaZ-Bereich – in der Umgebung nicht verschiedenste alltägliche Hör-Situationen zur Verfügung stehen.

richt aber zunächst eine Hörabsicht schaffen. Mikro-Hörübungen können solche Hörabsichten mit Fragen wie den folgenden schaffen:

- „Wie viele Menschen unterhalten sich? Wie viele Menschen sprechen?“
- „In welcher Beziehung stehen die Menschen, die dort sprechen, zueinander? Kennen sie sich? Sind sie einander fremd? Sind sie Freund*innen? Woran hört/sieht man das?“
- „Wo findet das Gespräch statt? Woran hört/sieht man das?“
- „Welche Wörter aus dem Deutschen oder aus anderen Sprachen erkennen Sie wieder?“
- „Worum geht es? Woran hört/sieht man das?“

Hörabsichten sind nicht immer planbar. Ich weiß als Lehrende*r nicht immer im Voraus, was meine Lernenden interessiert und wofür ich sie interessieren kann. Ich kann versuchen, Hörabsichten zu schaffen und zu erhalten – wenn das Interesse jedoch erlahmt/erloschen ist, ist es sinnvoller, sich mit anderen Aspekten des Themas zu beschäftigen und beim nächsten Hörtext an die bereits gewonnenen Erkenntnisse anzuknüpfen. Ohne Hör-Absicht kein Hör-Verstehen!

Viertens: Jeder Text ist für jedes Sprachniveau nutzbar – es kommt auf die gestellten Aufgaben an.

Die Hörtextauswahl kann sich als problematisch gestalten, wenn man erstens den Wortschatz und die Grammatik dem jeweiligen (möglicherweise niedrigen) Sprachniveau der Lernenden anpassen will und darüber hinaus authentische Texte sucht. M.E. ist jeder Text auf jedem Niveau nutzbar – solange er interessiert; es kommt auf die Höraufgaben an. Mögliche Funktionen der Arbeit mit komplexeren Texten auch auf niedrigem Sprachniveau könnten folgende sein:

- Vertrautheit mit Hör-Texten schaffen
- Hörabsichten schaffen
- Einheiten wiedererkennen
- Den Blick auf für das (pragmatische) Verstehen einer Situation relevante Aspekte lenken

- Aktivierung von Frames und Scripts, Vergleich, Abgleich und Diskussion.

Die jeweils gestellten Höraufgaben fördern die Anwendung von Hörstrategien im „wirklichen Leben“ – auch hier ist nicht immer alles dem n+1-Niveau angepasst – und zwar sowohl in indirekter Kommunikation als auch in direkter Kommunikation, d.h. Interaktion.

Gerade dieses letzte Statement könnte provozieren: Eignet sich wirklich jeder Text für jeden? Kann ich eine Luhmann-Vorlesung an der Universität Bielefeld für A0-Sprachlernende einsetzen? Hier kommen die anderen Grundsätze ins Spiel: Liegt eine ursächliche Hörabsicht des Lernenden vor? Kann ich als Lehrende*r eine Hörabsicht wecken, so dass mein*e Lerner*in (irgend-)etwas verstehen WILL? Z.B. für Menschen, die beabsichtigen, in Deutschland zu studieren, könnte die Frage interessant sein, was ihnen auffällt („Wer spricht wie viel?“, „Ist die Situation erkennbar und, wenn ja, woran?“). Im Umkehrschluss heißt das: Wenn absehbar für einen Text KEINE Hörabsicht vorhanden ist oder erzeugt werden kann, ist dieser Text selbstverständlich NICHT sinnvoll im Unterricht einzusetzen – und zwar auf keinem Niveau.

4 Zwei didaktische Vorschläge

Hören findet im Fremdsprachenunterricht viel häufiger statt als wir uns üblicherweise bewusst machen. Jedes Unterrichtsgespräch ist ein Höranlass – vorausgesetzt, der/die Lernende WILL irgendetwas hören/verstehen. Jeder Small Talk vor Unterrichtsbeginn, jedes Klärungsgespräch und jede mündliche Aufgabenstellung, jedes Gespräch über die Lernenden tatsächlich interessierende Themen beinhaltet Hörverstehen.¹⁰ Auch die bewusste Nutzung von Rhythmus und Melodie in Verbindung mit Sprache kann Hörverstehen fördern – ein weiteres spannendes Thema, das in diesem Artikel aber keinen Raum finden wird. Allein sich als Lehrende*r zu verdeutlichen, wann überhaupt Hören stattfindet und was je-

¹⁰ Unter Nutzung verschiedener Kommunikationswege können Arbeitsanweisungen zu *Energizern* oder kleinen Spielen tatsächlich von Anfang an in der Zielsprache gegeben werden, wenn das, was zu tun ist, gleichzeitig auch durch die Lehrkraft demonstriert wird. Bereits nach wenigen Wochen Unterricht in einer neuen Sprache gibt es erste TN, die die entsprechende Arbeitsanweisung (nun auch ohne Demonstration) verstehen und übersetzen können (vgl. Horstmann 2017b: 70).

weils durch eine bestimmte Hör-Aktivität trainiert wird, ist ein erster Schritt zur bewussten Hörverstehensschulung.

Im Folgenden möchte ich zwei Vorschläge zur über das Genannte hinausgehenden gezielten und systematischen Hörverstehensförderung unterbreiten:

4.1 5-Minuten-Hören

Unterricht muss eingeleitet/eröffnet werden. Dies sollte so geschehen, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden geweckt wird. Eine Unterrichtseinleitung kann auch rituell sein, d.h. sich wiederholende Elemente enthalten, die zeigen: „Jetzt ist Unterricht“. So könnten zu Beginn jeder oder jeder zweiten Unterrichtsstunde bzw. jedes oder jedes zweiten Unterrichtstages fünf (allerhöchstens zehn Minuten) rituell für das 5-Minuten-Hören genutzt werden: ein vom eigentlichen Unterrichtsthema durchaus unabhängiger kurzer Höranlass (selbstverständlich mit Höraufgabe), der anschließend – ebenso kurz – reflektiert wird.¹¹

Folgende Funktionen können durch das 5-Minuten-Hören erfüllt werden:

- Vielfältige und unterschiedlichste Höranlässe werden geboten. Dazu gehört auch die Arbeit mit Texten mit Nebengeräuschen.
- Das Sprechen über Hören, das Spielen mit Hören macht auf das Thema aufmerksam. Dies unterstützt die Hör-Neugierde, die Lust am Hören.
- Die Reflexionsfähigkeit wird gefördert: „Was verstehe ich? Warum?“, „Wo sind die Grenzen dessen, was ich verstehen kann?“. Lernende erkennen Elemente wieder, schätzen Situationen ein, interpretieren Beziehungen zwischen Interaktanten, hören spannende Ideen.
- Mehrsprachigkeit wird wertgeschätzt: Nicht alle Hörtexte müssen in der Zielsprache oder ausschließlich in der Zielsprache realisiert werden.

¹¹ Die Idee habe ich von meinem Biologielehrer aus den 1980er-Jahren (Klaus Greif, Martin-Niemöller-Gesamtschule Bielefeld), der unsere Biologiestunden so eingeleitet hat. Sie findet sich beispielsweise beschrieben bei Stichmann (1992): Das Konzept der „Fünf-Minuten-Biologie“.

- Lernende und ihre Sprachen werden aktiv einbezogen: Auch die Lernenden können Hörtexte mitbringen, in der Zielsprache oder in anderen Sprachen. Viele der Basisfragen („Wo findet das Ganze statt?“, „Wie viele Personen sprechen hier miteinander?“, „Kennen die miteinander sprechenden Personen sich?“, „Wie ist die Stimmung?“) funktionieren oft auch bei unbekannten Sprachen. Man kann auch die Lernenden Fragen stellen lassen und dann gemeinsam überlegen, ob man diese Frage beantworten kann oder nicht und warum/nicht.
- Ein spielerischer Zugang zum Thema Hören wird gefördert, indem Hören NICHT auf das Hören und Verstehen von Inhalten in der Zielsprache reduziert wird. Das heißt, Höranlass kann auch manchmal Musik (und ein anschließendes Gespräch darüber) oder Malen nach Musik sein. Weitere kreative Ideen zu spielerischen Hör-Zugängen bieten Holl (2011) und Schafer (2002).
- Und schließlich kann 5-Minuten-Hören auch einfach die Funktion eines *Energizers* haben. Ein für das Hören im Zoom-Unterricht geeignetes Beispiel wäre: Eine Person in der Gruppe schaltet die Kamera aus und macht ein Geräusch mit einem Gegenstand. Die anderen raten, wie das Geräusch entsteht. Anschließend schaltet die nächste Person ihre Kamera aus.

Nicht alle Höranlässe müssen „aus der Konserve“ sein. Auch Kompensationsstrategien können innerhalb dieses Slots thematisiert werden, wenn z.B. die/der Lehrende den Raum betritt und mit eindeutig zu komplexem Text zu interagieren beginnt: Was kann ich tun, um mir fehlende Informationen zu holen? Welche (interaktiven) Redemittel kann ich anwenden, um Wiederholungen, Reformulierungen oder mehr Information zu bekommen?

Die wichtigste Herausforderung an den Lehrenden beim 5-Minuten-Hören ist, abwechslungsreiche Anlässe und Aufgaben zu finden – nicht jedes Mal die gleiche Art Text, nicht jedes Mal die gleichen Fragen. Wenn dies geschieht, wird das übergeordnete Ziel, die Förderung der Hör-Lust, verfehlt.

Im Folgenden werden einige konkrete Beispiele für die mögliche Vielfalt der 5-Minuten-Hörtexte gegeben, kombiniert mit jeweils möglichen zu verfolgenden Zielen:

- Der Einsatz von *Soundscapes* kann dafür genutzt werden, um zu realisieren, dass wir Situationen nur aufgrund von Geräuschen erkennen können (Beispiel: Chinesischer Flughafen, Fernstudieneinheit Hören, Dahlhaus 1994: 8-9).
- In mono- oder dialogischen Sequenzen in für die Hörer*innen fremden Sprachen mit oder ohne *Code Switching* und/oder Internationalismen kann festgestellt werden, dass wir oft einzelne Elemente verstehen, je nachdem, welche Sprachen wir schon sprechen und dass wir unser gesamtes Sprachenrepertoire nutzen, wenn wir etwas verstehen wollen (Mehrsprachiger Modus). (Beispiel: Eine Radiomoderatorin spricht Kikuyu, Kiswahili und Englisch¹²).
- Sequenzen aus einer Soap-Opera in der Zielsprache oder in einer anderen für die Lernenden fremden Sprache können verdeutlichen, dass wir *Cues* nutzen und Situationen entschlüsseln können, weil uns bekannte Schemata aufgerufen werden (Beispiel: „Jamal rocks up uninvited“¹³).
- Auch (komplexere) Texte aus Datenbanken wie der Plattform Gesprochenes Deutsch¹⁴ oder dem FOLK des IDS Mannheim¹⁵ können mit den bekannten Einstiegsfragen und demselben Ziel gehört werden. Solche ersten Orientierungen erleichtern potentiell das spätere Verstehen.
- Künstlich geratene Audio- oder Videodialoge aus einem Lehrwerk können genutzt werden, um deren Künstlichkeit und das Fehlen vieler Merkmale gesprochener Sprache in tatsächlicher Interaktion zu

¹² <https://www.bing.com/videos/search?q=jambo+boston+radio&&view=detail&mid=2C6F13942B09B044FFE52C6F13942B09B044FFE5&&FORM=VDRVSR> (14.9.2021)

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=uVgdGTgu62M> (20.05.2021)

¹⁴ <https://dafdaz.sprache-interaktion.de/> (29.09.2021)

¹⁵ <https://dgd.ids-mannheim.de/DGD2Web/ExternalAccessServlet?command=display-Data&id=FOLK> (29.09.2021)

erkennen (Beispiel: ein WG-Streit in Lehrwerk *Linie 1 A2*, Track 10 in Dengler et al. 2016).

- Und schließlich können Hör-Spiele eingesetzt werden, z.B. „Lautsprecher und Einsager“ oder „Spiegel mit Sprache“ (Holl 2011: 42-43 und 40-42).

In den jeweils immer anschließenden kurzen Reflexionen können Lernende unterschiedliche Aspekte thematisieren. Allen Aufgaben gemeinsam ist, dass sie die Hör-Lust fördern.

4.2 Unterrichtseinheiten, die u.a. das Thema Hören beinhalten

Abgesehen vom 5-Minuten-Hören sollte regelmäßig fundierte Arbeit mit authentischen oder didaktisch-authentischen Daten und den damit zusammenhängenden Themen stattfinden. Diese Einheiten beinhalten u.a. das Thema Hören und Verstehen und in ihnen wird systematisch die Verbindung von Mikro- und Makroebene gefördert.

Folgender Ablauf solcher Einheiten ist grundsätzlich anzustreben:

Zu Beginn stehen Orientierung und Situationseinschätzung. Realisiert werden erste Höraufgaben zum globalen Hören bzw. zur Situations- und Beziehungskonstitution und zu Gesprächsanlässen, die eine Verknüpfung mit der Lebenswelt der Lernenden ermöglichen bzw. fördern (Schritt 1). Es folgen in einem zweiten Schritt (selektive) Hör-Aufgaben, die die Aufmerksamkeit auf bestimmte die pragmatische Kompetenz fördernde Aspekte lenken und in einem dritten Schritt werden insbesondere in Interaktionen Muster erarbeitet, reflektiert, mit alternativen Handlungsmöglichkeiten kontrastiert und insbesondere auch zu den Lernenden vertrauten Mustern in Beziehung gesetzt. Abschließend kann mit den erarbeiteten Muster-Möglichkeiten produktiv gearbeitet werden.

Ich möchte dieses Vorgehen an einem Beispiel erläutern:

Als Text habe ich einen gut 1-minütigen Ausschnitt des Dialogs „Spaziergang mit Hund“ aus dem FOLK-Korpus gewählt (Link s. Literaturliste, Transkript im Anhang).¹⁶

¹⁶ Den Titel des Gesprächs sowie weitere Hintergrundinformationen gebe ich den Lernenden selbstverständlich nicht vorab. Dies würde die erste Orientierung schaffenden Höraufgaben überflüssig machen.

Schritt 1: Vor dem ersten Hören wird eine sehr allgemeine Frage gestellt: „Was ist das für eine Situation?“ „Woran hören wir das?“ Es folgen weitere Orientierungsfragen, z.B.: „Wer nimmt teil?“, „Wie viele Personen?“, „Wie stehen die Personen zueinander?“, „Worum geht es?“¹⁷, „Woran haben Sie das gemerkt?“. Evtl. können auch einfach weitere Einheiten identifiziert werden: „Was haben Sie noch verstanden?“. Damit wird selektierendes Hören gefördert und selbstverständlich auch das Nutzen weiterer Sprachen der Lernenden bzw. von Internationalismen.

Da es im vorliegenden Gespräch um die Frage geht, ob man über Geburtstage reden darf, wenn das Geburtstagskind das nicht will, schließen zur Anknüpfung an die Lebenswelt der Lernenden Fragen an wie: „Kennen Sie solche Situationen?“, „Wie gehen Sie persönlich mit Ihrem Geburtstag um?“.

Diese ersten Aufgaben lassen sich auch im Rahmen eines 5-Minuten-Hörens bereits auf A0-Niveau stellen – falls eine (weitere) gemeinsame Sprache bzw. Lingua Franca vorhanden ist. Zur weitergehenden Arbeit mit diesem Text muss bereits ein höheres Sprachniveau vorhanden sein.¹⁸

Schritt 2 fokussiert auf Einzelaspekte. Dazu ist es sinnvoll, auch ein Transkript des Gespräches zur Hilfe zu nehmen. Je nach Sprachniveau und Vertrautheit bietet es sich hier an, vereinfachte Transkripte zu verwenden, die stärker an die Konventionen der Schriftsprache angelehnt sind und keine oder nur wenige der darüber hinausgehenden und in dieser Situation besonders relevanten Zeichen (beispielsweise für Pausenlänge) enthalten. Der Text sollte dann zunächst mit Transkript gehört werden, um das Mit-Lesen zu üben und Irritationen der Lernenden bezüglich der Transkription zu thematisieren.

¹⁷ Damit ist IMMER die inhaltliche Ebene gemeint. Professionelle Deformation von Lehrenden – und manchmal auch von Lernenden – kann dazu führen, dass als Antwort auf diese Frage „Perfekt“ oder „Präpositionen“ genannt wird.

¹⁸ Zur gründlicheren Arbeit auf niedrigerem Sprachniveau bieten sich weitere Texte beispielsweise von der Plattform Gesprochenes Deutsch an, wie z.B. *Bezahlvorgänge – Aspirin kaufen*. Auch Anwendungen wie *ZuMult* ermöglichen gezielte Auswahl von Audio- und Videodaten sowie komfortable Zugriffe auf Daten, Transkripte, Abspielbarkeiten in unterschiedlichen Tempi etc. (<https://zumult.org/>).

Auch in der Reflexion kann und sollte immer wieder nicht nur auf das Transkript, sondern auch auf den Hörtext zurückgegriffen werden, um noch einmal genauer hinzuhören und um Thesen zu überprüfen. Nun können Aufgaben zu pragmatischen Einzelaspekten gestellt werden. Ich rate hier zunächst zum Plenum, damit der/die Lehrende ein Gefühl dafür bekommt, welche Fragen in der Gruppe funktionieren und welche nicht, und auch, um die Lernenden an die genaue Beobachtung heranzuführen. Darüber hinaus ist bei Gesprächen immer darauf zu achten, dass die Fragen aneinander anknüpfen und aufeinander aufbauen, um so schrittweise in der Analyse tiefergehen zu können. Wichtig ist, nicht einen vorfertigten Fragenplan Schritt für Schritt abzuarbeiten – dies führt schnell zur Ermüdung der Lernenden –, sondern jeweils anknüpfende Fragen zu stellen, so lange, wie ein Interesse vorhanden ist, und bei Ermüdung eher zum nächsten Punkt überzugehen. Es können Beobachtungsaufgaben wie die folgenden gestellt werden: „Woran sieht/hört man, dass die beiden sich kennen und dass dies ein privates und beispielsweise kein berufliches Treffen ist?“, „Sind sich die beiden Personen einig oder streiten sie sich?“, „Woran sieht/hört man das?“.

Fragen zu den durchgeführten Sprechhandlungen und zur Interaktionsfolge der beiden führen einmal zur Sensibilität Sprechhandlungsfolgen gegenüber und bereiten die anschließend potentiell zu erstellenden Praeogramme/Dialoggeländer vor: Den allgemeinen Fragen „Was tut CF, was tut SH?“, „Von wann bis wann/wo bis wo tun sie das?“ können spezifischere folgen, um den Blick zu schärfen. Beispiele dafür wären:

- „CF stellt am Anfang eine Frage. Ist SH die Frage angenehm? Freut sie sich über die Frage? Warum glauben Sie das?“
- „Warum erklärt SH so ausführlich, was sie gemacht hat?“
- „Was meint CF in Z. 16, wenn sie sagt: ‚Danke, dass du sie vorbereitet hast.‘?“
- „Will CF, dass SH den anderen von ihrem Geburtstag erzählt?“
- „Woran sieht/hört man das? Hören und lesen Sie noch einmal und suchen Sie Signale, dass sie das nicht will.“
- „Wie reagiert SH?“ „Welches Argument nennt sie?“ „Wie finden Sie dieses Argument?“ „Hat SH Recht?“ „Warum/nicht?“

Schritt 3: Schließlich geht es darum, Muster zu erkennen und festzuhalten (z.B. Hallet 2009 (Konzept Genres) und 2011: 2-7; Kieweg 2011: 8-10). Man überlegt also zunächst, welches Muster hier zu finden ist:

A: Frage

B: Antwort (lang und ein bisschen ausweichend, weil B das unangenehm ist)

A: nimmt die Antwort zur Kenntnis, ist aber nicht zufrieden.

B: nennt noch ein Argument als Erklärung dafür, warum sie so handelt/gehandelt hat.

A: stimmt immer noch nicht zu.

.....??

Anschließend können ggf. alternative Verlaufsmöglichkeiten erarbeitet werden. Auch an dieser Stelle sind Anknüpfungen daran, wie die Lernenden glauben, sich in solchen Situationen zu verhalten, sinnvoll. Da man sich aber tatsächlich meistens anders verhält als man glaubt, ist es wichtig, diese Varianten an tatsächlich – beispielsweise im Rollenspiel – realisierten und von den Sprecher*innen und Zuschauer*innen als angemessen angesehenen Situationen zu erarbeiten.

Schritt 4: Der letzte Schritt, die Evaluation und der Übergang zur Produktion, vervielfältigen bei wiederum nachfolgender Reflexion die zur Verfügung stehenden Muster. In dieser Phase kann es zunächst um eine Gesamtauswertung des Gesprächs gehen, beispielsweise um Fragen wie:

- „Werden die beiden sich in diesem Gesprächsausschnitt einig oder nicht? Warum glauben Sie das?“
- „Diskutieren sie nur oder streiten sie? Woran sieht/hört man das? Ist das, was sie machen, gut oder schlecht?“
- „Was glauben Sie, wie könnte das Gespräch weitergehen? Gehen die beiden im Streit auseinander oder als Freundinnen?“
- „Wie finden Sie das Verhalten von SH, wie den Wunsch von CF?“

Diese Überlegungen gehen über in potentielle Reflexionen eigenen Verhaltens:

- „Wie würden Sie an der Stelle von SH handeln, wie an der Stelle von CF?“

- „Über welche Themen könnten bei Ihnen zwischen Freundinnen/Freunden solche Streitsituationen/Diskussionen entstehen?“ (Anhand dieser Frage kann ein Themenpool erstellt werden, aus dem man dann später für die Erstellung eigener Dialoge schöpfen kann.)
- „Wie laufen bei Ihnen solche Streitsituationen ab? Wie endet es oft?“ (Bei Antworten auf diese Frage können die visualisierten Muster mit verschiedenen Verlaufsmöglichkeiten fortgeschrieben werden.)

Nun ist die Basis gelegt, um selbst Varianten auszuprobieren, die dann wiederum in der Gruppe reflektiert werden können.

Eine Möglichkeit, erstens Muster einzuüben und zu variieren, zweitens zu spielen und drittens das Gespielte zur weiteren Reflexion und damit Schulung der Hör-Sehkompetenz zu nutzen, ist die Rollenspielarbeit mit *Cue Cards*/Rollenkarten (Gedicke 2000: bes. 23-28). Auf diesen Karten können Situationen beschrieben werden, Rollen definiert oder auch Redemittel oder Handlungsanweisungen (beispielsweise entlang eines Dialoggeländers) gegeben werden. Wichtig ist, dass die Rollenspielenden nur die eigene Karte kennen. Zum Spiel kann die Interaktion werden, wenn Komplikationen wie beispielsweise Interessenkonflikte eingebaut sind. *Cue Card*-Rollenspiele können, müssen aber nicht der Gruppe präsentiert werden. Fruchtbar sind auch 3er-Gruppen mit zwei Spieler*innen und eine*r Beobachter*in und mindestens einem Rollen- und Situationswechsel, damit jede*r mindestens einmal spielt. Die Beobachter*in benötigt selbstverständlich eine Beobachtungsaufgabe. Abschließend folgt eine Synthese im Plenum, bei der Beobachtetes zusammengetragen und diskutiert wird. Insbesondere, wenn Rollenspiele vor der Klasse gespielt und gefilmt werden, können diese zur weiteren Reflexion genutzt werden („Was hat Ihnen gut gefallen?“, „Welche Strategie hat X benutzt?“, „Welche Argumente hat Y benutzt?“, „Würde die Verwendung dieser Argumente auch im wirklichen Leben zum Ziel führen?“, „Könnte das Gespräch so im wirklichen Leben ablaufen?“, „Warum/nicht?“). Ziel muss es nicht immer sein, möglichst realistische Dialoge zu führen, gerade auch Übertreibungen oder Gegenteil-Handlungen können den Unterricht erstens auflockern und zweitens Muster noch einmal reflexiv bewusst machen.

Eine weitergehende/freiere Aufgabenstellung ohne *Cue Cards* könnte lauten: „Bitte entwickeln Sie zu zweit einen kurzen Dialog, der nach dem an der Tafel festgehaltenen Muster abläuft.“¹⁹ Auch hier ist es wieder sinnvoll, Komplikationen und Interessenkonflikte einzubauen, weil das Spielen selbst dann mehr Spaß macht. Zu beachten ist: Wenn man produktive Rollenspielübungen in das systematische Training der Hör-Seh-Kompetenz einbinden möchte, müssen diese vorbereitet und eingeleitet werden (vgl. Bohle 2011: 10, 19; Horstmann 2021: 322, 341-342; Wedel 2008: 478-481).

Ich habe hier am Beispiel eines „authentischen“ Dialogs illustriert, wie eine systematische Hörverstehensschulung aussehen kann. Möglich ist es aber auch, mit kleinen, von der Lehrkraft oder von Studierenden video- oder audioaufgezeichneten selbst erstellten Rollenspielsequenzen zu arbeiten (Beispiel Mentorin – Mentee²⁰), mit von der Lehrkraft oder Studierenden aufgezeichneten Minimalpaarrollenspielen (Beispiel „Ablehnung einer Bitte“: *ablehnungbitte_bib*, *ablehnungbitte_dozent*) oder aber mit videoaufgezeichneten Rollenspielsequenzen aus dem Unterricht (Produktionsphase) (Beispiel „Rollenspiel Referatstermin“).

5 Kurzes Resümee

Damit Sprach-Lehrende systematische Hör-Schulungen durchführen können, brauchen sie ein Wissen über die Komplexität des Hörens und Hörverstehens, über die Schwierigkeiten fremdsprachlichen Hörens und ein entsprechendes didaktisches Repertoire an Methodenvielfalt, Sozialformen, *Energizern* und Ideen zur Förderung positiver Gruppendynamik. Weiterhin müssen sie aber, wie zuvor ausgeführt, die Merkmale gespro-

¹⁹ Evtl. sind auch weitere Vorgaben sinnvoll wie die Nutzung eines der erarbeiteten Redemittel (z.B. „Verwenden Sie mindestens eines der folgenden Redemittel: ‚Ist das so in deinem Interesse gewesen?‘, ‚Danke, dass ...‘, ‚Aber wenn ...‘ (KII), ‚Das ist ja der Fehler!‘) oder auch Vorgaben wie: „Spielen Sie. Es ist wichtig, dass jeder von Ihnen einmal am Boden liegt oder auf einem Stuhl steht.“ Oder gar: „Jede/r von Ihnen hat ein Geheimnis, das zwar die ganze Zeit wichtig für Sie ist, das die anderen aber nicht merken sollen.“ Solche scheinbaren Einschränkungen erleichtern letztlich das Spielen, das übrigens auch immer vorbereitet werden muss (Stichwort Aufwärmübungen).

²⁰ Dieses und die beiden folgenden Beispiele sind abzurufen unter https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/linguistik-literaturwissenschaft/personen/susanne-horstmann/linguistik_zum_anfassen.xml (14.09.2021).

chener Sprache und ihre Regelmäßigkeiten kennen, genauso wie die verschiedenen Kommunikationswege (verbal, nonverbal, paraverbal) und, mit beidem zusammenhängend, das Konzept der Kontextualisierung, der Kontextualisierungshinweise und des reflexiven Kontextes. Ihnen sollten die Grundideen des Konzeptes der Sprechhandlungen, des Aushandelns und der Herstellung von *Common Ground* bekannt sein, ebenso wie die Struktur- und die Dynamikperspektive auf Kommunikation (s. z.B. Horstmann 2021: 318-320; Imo/Lanwer 2018: 34-35²¹). All diese Aspekte sollten also in der Lehreraus- und -fortbildung vermittelt werden.

Und schließlich plädiere ich für eine Faszination für das Hören – und eine Weitergabe dieser Faszination an die Lernenden!²²

6 Literatur

6.1 Zitierte Fachliteratur

- Auer, Peter (1986): „Kontextualisierung“, in: *Studium Linguistik* 19, 22-47.
- Auer, Peter / Selting, Peter / Selting, Margret (2001): „Der Beitrag der Prosodie zur Gesprächsorganisation“, in: Antos, Gerd / Brinker, Klaus / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F.: *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.2), 1122-1131.
- Bohle, Kirsten (2011): *Theatermethoden für den DaF/DaZ-Bereich: Konzept zur Nutzung theaterpädagogischer Methoden im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Bielefeld: Universität Bielefeld, Online: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2909426/2909597/bohle_theatermethoden.pdf (25.2.2021).
- Bühler, Karl (1982 [1934]): *Sprachtheorie*. Stuttgart; New York: Fischer.

²¹ Auch Imo (2013: 122-124) fordert ein Lehrer-Wissen über „Grundbegriffe der Gesprächsanalyse und Gattungsforschung. Im Detail geht er allerdings eher auf die Mikro-Ebene der Sprache ein, auf Satzmuster, Abbrüche etc. M.E. ist der grundsätzliche Nachvollzug der Dynamik-Perspektive auf Kommunikation bei Fähigkeit der Erkennung von Mustervarianten tatsächlich essentieller/basaler, um bei Lernenden Gesprochene-Sprache-Kompetenz fördern zu können.

²² Die Auswirkungen positiver Emotionen auf das Lernen sind nicht zu unterschätzen (s. z.B. Sambanis 2013). Hören nicht mehr mit Leistungs- und Zeitdruck zu verbinden, sondern, im Gegenteil, mit Neugierde und Freude, führt zu mutigerem Hören, zu häufigerem und freiwilligem Hören und so letztlich zu besserem Hörverstehen.

- Dahlhaus, Barbara (1994): *Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5: Teilbereich Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- D´Avis, Franz (2019): „Satztyp und Illokution“, in: *Der Deutschunterricht* 71.1 (Themenheft „Sprachliches Handeln und Pragmadidaktik“, hg. von Frank Liedtke / Marvin Wassermann), 24-35.
- Dengler, Stefanie / Hoffmann, Ludwig / Kaufmann, Susan / Moritz, Ulrike / Margret Rodi (2016): *Linie 1 A2. Deutsch in Alltag und Beruf. Kurs- und Übungsbuch*. München: Klett-Langenscheidt.
- Dietz, Gunther (2013): „Inhalts- und Formfokussierung beim fremdsprachlichen Hörverstehen“, in: *GFL Journal* 2, 21-41.
- Fiehler, Reinhard (2016): „Gesprochene Sprache“, in: Wöllstein, Angelika / Dudenredaktion (Hrsg.): *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 9., vollständ. überarb. u. aktual. Aufl. Berlin: Dudenverlag, 1181-1260.
- Finkbeiner, Rita (2019): „Wörtlich und nicht-wörtlich Gemeintes“, in: *Der Deutschunterricht* 71.1 (Themenheft „Sprachliches Handeln und Pragmadidaktik“, hg. von Frank Liedtke / Marvin Wassermann), 4-23.
- Gedicke, Monika (2000): „Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht. Eine Möglichkeit zur Förderung realitätsbezogener Kommunikation?“, in: *FSU* 44.53, 22-28.
- Gülich, Elisabeth / Mondada, Lorenza (unter Mitarbeit von Ingrid Furchner) (2008): *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer (Romanistische Arbeitshefte 52).
- Gumperz, John J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hallet, Wolfgang (2009): „Available Design, Kulturelles Handeln, Diskursfähigkeit und generisches Lernen im Englischunterricht“, in: Abendroth-Timmer, Dagmar / Elsner, Daniela / Lütge, Christiane / Viebrock, Britta (Hg.): *Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den FSU im 21. Jahrhundert*. Frankfurt/M.: Lang, 117-142.
- Hallet, Wolfgang (2011): „Generisches Lernen. Muster und Strukturen in der sprachlichen Interaktion erkennen und anwenden“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 45, 114, 2-7.
- Hallet, Wolfgang (2016): *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

- Hinnenkamp, Volker (2018): „Interaktionale Soziolinguistik“, in: Liedtke, Frank / Tuchen, Astrid (Hg.): *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: Metzler, 149-162.
- Holl, Edda (2011): *Sprach-Fluss. Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen*. Ismaning: Hueber.
- Honnef-Becker, Irmgard (1996): „Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache“, in: *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt/M. u.a.: Lang (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 53), 45-77.
- Horstmann, Susanne (2017a): „Audiovisueller Input (Minimalpaarrollenspiele) und Reflexion zur Förderung der Gesprächskompetenz in der Fremdsprache“, in: Colliander, Peter / Drumbl, Hans / Höhmann, Doris / Ivanenko, Svitlana / Knorr, Dagmar / Moraldo, Sandro M. (Hg.): *Linguistische Grundlagen für den Sprachunterricht: Sektionen C1, C2, C3, C4, C5, C6*. IDT 2013, Bd. 5, 2., erw. Aufl. Bozen-Bolzano: University Press, 461-478.
- Horstmann, Susanne (2017b): „Theaterpädagogische Elemente in Fremdsprachenunterricht integrieren – am Beispiel eines Kiswahili-Kurskonzepts“, in: *Scenario* 11.2, 67-91.
- Horstmann, Susanne / Settinieri, Julia / Freitag, Dagmar (2020): *Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ*. Grundwissen DaF/DaZ. Paderborn: UTB/Schöningh.
- Horstmann, Susanne (2021): „Linguistik zum Anfassen: Hör- und Sprecherfahrungen – mit theoretischer Unterfütterung. Konzept für eine Lehrerfortbildung zum Thema Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht“, in: Weidner, Beate / Günthner, Susanne / Schopf, Juliane (Hg.): *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis – Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg (Reihe Deutschdidaktik), 315-349.
- Imo, Wolfgang (2013): *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin; Boston: De Gruyter.
- Imo, Wolfgang / Lanwer, Jens Philipp (2019): *Interaktionale Linguistik: Eine Einführung*. Berlin: Metzler.
- Kieweg, Werner (2011): „Mit Praxeogrammen Gespräche führen“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 45, 114, 8-10.
- Koeppel, Rolf (2016): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. 3., überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

- Kuhn, Christina (2019): „Jenseits von Fachsprache? Eine Studie zur Kommunikation im Betrieb und ihre Implikationen für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht und die Materialgestaltung“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24.1, 49-60.
- Janwer, Jens Philipp / Schopf, Juliane (2021): „‘Hölzernes Deutsch’ im DaF-Unterricht. Zum Zusammenhang von phonologischer und konversationeller Kompetenz“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 16-24.
- Liedtke, Frank / Wassermann, Marvin (Hg.) (2019a): *Sprachliches Handeln und Pragmadiaktik*. (Themenheft *Der Deutschunterricht* 71.1).
- Liedtke, Frank / Wassermann, Marvin (2019b): „Pragmadiaktik – eine neue Perspektive“, in: *Der Deutschunterricht* 71.1 (Themenheft „Sprachliches Handeln und Pragmadiaktik“, hg. von Frank Liedtke / Marvin Wassermann), 2-13.
- Porsch, Raphaela / Grotjahn, Rüdiger / Tesch, Bernd (2010): „Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte?“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21.2, 143-189.
- Rampillon, Ute (2003): „Lernstrategien beim Hören und Verarbeiten englischer Texte“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 37, 46-50.
- Rost, Michael (2011): *Teaching and researching listening*. 2. Aufl. Harlow: Longman.
- Roulet, Eddy (1995): „Vers une approche modulaire de l’analyse de l’interaction verbale“, in: Daniel, Véronique / Robert Vion (Hg.): *Modèles de l’interaction verbale*. Aix-en-Provence: Université de Provence, 113-126.
- Sager, Sven F. (2001): „Bedingungen und Möglichkeiten nonverbaler Kommunikation“, in: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F.: *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.2), 1132-1141.
- Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Schafer, R. Murray (2002): *Anstiftung zum Hören*. Arau (Schweiz): HBS Nepomuk.
- Schwitalla, Johannes (2012): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 4., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Solmecke, Gert (2001): „Hörverstehen“, in: Helbig, Gerd / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1), 893-900.

- Solmecke, Gert (2010): „Vermittlung der Hörfertigkeit“, in: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1), 969-975.
- Stanišić, Saša (2019): *Herkunft*. München: Luchterhand.
- Stichmann, Wilfried (1992): „Das Konzept der ‚Fuenf-Minuten-Biologie‘“, in: *Unterricht Biologie* 16.176, 4-13.
- Wedel, Heike (2008): " *Warming Up and Cooling Down*": zu einer vernachlässigten Dimension bei der Arbeit mit dramatischen Formen, in: Ahrens, Rüdiger / Eisenmann, Maria / Merkl, Matthias (Hg.): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 471-492.

6.2 Online-Ressourcen

- Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD)*,
FOLK_E_00260_SE_01_T_02 (Partiturzeile 527-575):
https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome
(14.9.2021)
Ein komfortabler Zugang zu Transkript und Audio ist über „ZuViel“ möglich: http://zumult.ids-mannheim.de/ProtoZumult/jsp/zuViel.jsp?transcriptID=FOLK_E_00260_SE_01_T_02 (14.9.2021)
- Materialien Linguistik zum Anfassen*: https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/linguistik-literaturwissenschaft/personen/susanne-horstmann/linguistik_zum_anfassen.xml (14.9.2021).
- Plattform Gesprochenes Deutsch – authentische Alltagsinteraktionen für die Forschung und Praxis im Bereich DaF und DaZ*: <https://dafdaz.sprache-interaktion.de/> (14.9.2021).
- ZuMult*. Zugänge zu multimodalen Korpora gesprochener Sprache – Vernetzung und zielgruppenspezifische Ausdifferenzierung. <https://zumult.org> (14.9.2021)

6.3 Audio-/Videobeispiele in Fremdsprachen

- Radiomoderatorin spricht Kikuyu, Englisch, Kiswahili*.
<https://www.bing.com/videos/search?q=jambo+boston+radio&&view=detail&mid=2C6F13942B09B044FFE52C6F13942B09B044FFE5&&FORM=VDRVSR> (14.9.2021).
- Jamal rocks up uninvited*:
<https://www.youtube.com/watch?v=uVgdGTgu62M> (14.9.2021).

7 Anhang

[illegible]

Abb. 1 Transkriptauszug „Spaziergang mit Hund“
(FOLK_E_00260_SE_01_T_02), Teil 1: Partiturzeilen 0527-0556

[11]	SH	auch nichts °h dass sie jetzt nich irgendwie das gefühl haben sollen oh	[0.0:3.9.6]	
[12]	SH	jetz müssen wir da bleiben oder so also °h (.) dass es äh einfach nur n	0556 [0.0:4.4.1] 0557 [0.0:4.4.1] 0559 [0.0:4.4.2]	0558 [0.0:4.4.4]
[13]	CF	treffen mit freunden is hh° °h ((schnalzt)) u	0560 [0.0:4.5.5] (0.72)	nd dass ich
[14]	SH	vielleicht wenn_s spät wird nach zwölf mal kurz	0561 [0.0:4.6.0] 0562 [0.0:4.9.1] 0563 [0.0:5.0.4] 0564 [0.0:5.2.2]	[0.0:4.7.4] [0.0:4.7.7]
[15]	CF	herzlichen glückwunsch sage okay	0565 [0.0:5.3.1] (0.72)	°h nem i
[16]	SH	is das so in dei	0566 [0.0:5.4.2]	
[17]	CF	ntresse gewc	0567 [0.0:5.4.2]	hm
[18]	CF	.) aber hätten wir gar nischt gesacht dann hätten se auch nich gewusst	0568 [0.0:5.6.9] 0569 [0.0:5.7.4] 0570 [0.0:5.8.1]	ja
[19]	CF	dass ich ge burtsta ((schnalzt)) °h g ja aber dann	0571 [0.0:5.7.8] 0572 [0.0:5.8.1]	c und denn dann hätten d
[20]	SH	ie dann hätten sie (.) wenn ich ne kerze ra	0573 [0.0:5.9.1] 0574 [0.0:6.0.4]	h° us hole
[21]	CF	irgendwie gesagt oh hätte das mal ges	0575 [0.0:6.1.2.4] 0576 [0.0:6.2.4.1]	da is ja der (.) da is ja der fehle agt und das is aber jetz un
[22]	CF	des sollst du ja gar nich machen	0577 [0.0:6.3.8] 0578 [0.0:6.4.0] 0579 [0.0:6.4.3]	0580 [0.0:6.5.7] [0.0:6.5.9]
[23]	SH	des aber jetz unangenehm		

Abb. 2 Transkriptauszug „Spaziergang mit Hund“
(FOLK_E_00260_SE_01_T_02), Teil 2: Partiturzeilen 0556-0573

Biographische Notiz

Dr. Susanne Horstmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Lehrkraft für besondere Aufgaben) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld. Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen Didaktik der Linguistik, Sprache und Kulturalität, Gesprochene Sprache im DaF- und DaZ-Unterricht, Nutzung ganzheitlicher Lerntechniken (insbesondere dramapädagogische Aspekte) und Integration der Mehrsprachigkeit der Lernenden durch Sprachvergleiche im Unterricht.

Kontakt

susanne.horstmann@uni-bielefeld.de



University
of Bamberg
Press

Unter Schlagwörtern wie „Micro-Listening“ und „Bottom-up skills“ wird in der fremdsprachlichen Hör-(Seh-)Verstehensdidaktik seit geraumer Zeit eine Fokusverschiebung diskutiert – von den traditionellen (inhaltlich orientierten) „Fragen zum Text“ hin zu Aufgaben / Übungen, die stärker auf die Arbeit an der lautlichen Substanz des Gehörten abzielen. Damit tritt auch verstärkt die Forderung nach Nutzung authentischer Hörmaterialien in den Vordergrund.

Der Tagungsband möchte relevante Fragestellungen hierzu aufgreifen und Impulse für eine Neuausrichtung im Bereich der fremdsprachlichen Hörverstehensdidaktik geben.



ISBN 978-3-86309-859-9



9 783863 098599

www.uni-bamberg.de/ubp