

Horstmann, Susanne

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

In:

Dietz, Gunther (Hrsg.), Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien : Impulse für eine alternative fremd- und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung, Bamberg : University of Bamberg Press, S. 147-176. 2022. DOI: 10.20378/irb-51674

Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-94843

Datum der Veröffentlichung: 24.04.2024

Rechtehinweis:

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY**.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

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

Hörttexte (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 selektierendes 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 andauernden 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

Gezieltes Hörverstehen mit authentischen und didaktisch-authentischen Materialien fördern

- 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 unbekanntem 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 eindeutigem 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)

Gezieltes Hörverstehen mit authentischen und didaktisch-authentischen Materialien fördern

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 Lernenden – 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 vorgefertigten 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?“

Gezieltes Hörverstehen mit authentischen und didaktisch-authentischen Materialien fördern

- „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 Mikroebene 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 / Settineri, 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.
- Koepfel, 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 Pragmadidaktik*. (Themenheft *Der Deutschunterricht* 71.1).
- Liedtke, Frank / Wassermann, Marvin (2019b): „Pragmadidaktik – eine neue Perspektive“, in: *Der Deutschunterricht* 71.1 (Themenheft „Sprachliches Handeln und Pragmadidaktik“, 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.

Gezieltes Hörverstehen mit authentischen und didaktisch-authentischen Materialien fördern

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

[1]	0527 [0:0:0:6]		0528 [0:0:0:1.6]	0529 [0:0:0:1.8]	0530 [0:0:0:2.1]	0531 [0:0:0:2.2]
CF	wissen die denn dass ich denn geburtstag hab		h°	(.)°h	°hh	
SH			[0:0:0:4.1]	[0:0:0:4.3]	[0:0:0:4.4]	[0:0:0:5.1]
[2]	0530 [0:0:0:2.4]	0531 [0:0:0:3.2]	0532 [0:0:0:4.1]	0533 [0:0:0:4.6]	0534 [0:0:0:7.6]	0535 [0:0:0:8.6]
CF	also i ch hab (.) ey	(.) ((Sprechansatz))	((stöhnt)) hi°	ey bevor du mi	ch schlägst	
SH			[0:0:0:6.4]	[0:0:0:7.3]	[0:0:0:8.6]	[0:0:0:10.1]
[3]			0536 [0:0:0:6.4]	0537 [0:0:0:7.3]	0538 [0:0:0:7.6]	0539 [0:0:0:10.1]
CF	((kichert)) °h (.) alte ähm	(0.31)	°h (.) ähm	(1.46)	((schmatzt)) (.) ich ha	
SH			[0:0:0:11.1]	[0:0:0:13.3]	[0:0:0:13.9]	[0:0:0:13.9]
[4]	0537 [0:0:10.5]	0538 [0:0:11.1]	0539 [0:0:11.7]	0540 [0:0:13.3]	0541 [0:0:13.5]	0542 [0:0:13.9]
CF	schogun lang	sam	h°	tschuldige		
SH	bc gc sa	gt dass				
[5]	0544 [0:0:14.8]	0545 [0:0:15.6]	0546 [0:0:16.4]	0547 [0:0:16.7]	0548 [0:0:18.6]	0549 [0:0:18.6]
CF	dass du öh	(0.58)	(1.9)	morgen geburtstag hast und sic	(0.55)	
SH			[0:0:15.6]	[0:0:16.4]	[0:0:16.7]	[0:0:18.6]
[6]			0550 [0:0:21.9]	0551 [0:0:22.7]		
CF	sich nich (.) wundern sollen wenn	(0.73)	es in der bar später wird und			
SH			[0:0:21.9]	[0:0:22.7]	[0:0:26.7]	[0:0:26.7]
[7]					(.)°h	
CF	ich irgendwann ich weiß nich ne kleine kerze raushole oder so					
SH			[0:0:28.5]	0552 [0:0:29.2]	0553 [0:0:29.6]	0554 [0:0:30.0]
[8]			0555 [0:0:30.6]			
CF	((schmatzt)) (.) aber dass ähm	h°	°h	dass	du	h°
SH			[0:0:30.6]	(0.25)	(0.4)	
[9]						
CF	nich auf deinen geburtstach angesprochen werden möchtest keine					
SH			[0:0:34.7]	und dass äh dass es		
[10]						
CF	gratulationen bekommen möchtest und so weiter					
SH			[0:0:34.7]	und dass äh dass es		

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

[11]	S	H	auch nichts °h dass sie jetzt nich irgendwie das gefühl haben sollen oh	
[12]				[0.0:3.9.6]
[13]	SH		jetz müssen wir da bleiben oder so also °h (.) dass es äh einfach nur n	0557 [0.0:4.4.1] 0559 [0.0:4.4.4]
[14]	CF	SH	treffen mit freunden is hh° °h ((schmalzt)) u nd dass ich	0561 [0.0:4.6.0] 0562 [0.0:4.3.0] 0563 [0.0:4.3.4]
[15]	SH		vielleicht wenn_s spät wird nach zwölf mal kurz (.) °h (.)	0564 [0.0:5.2.2] 0565 [0.0:5.0.4] 0566 [0.0:5.1.1]
[16]	CF	SH	herzlichen glückwunsch sage okay is das so in dei nem i	0567 [0.0:5.4.2]
[17]	CF	SH	ntresse gewc hj a (ds) (.) danke dass du sie vorbereitet hast hm ja	0568 [0.0:5.7.4] 0569 [0.0:5.7.4] 0570 [0.0:5.8.1]
[18]	CF	F	(.) aber hätten wir gar nischt gesacht dann hätten se auch nich gewusst	0571 [0.0:5.7.2] 0572 [0.1:0.0.4]
[19]	CF	SH	dass ich ge burtsta g °h (.) h ab c und denn dann hätten d	0573 [0.1:0.4.3]
[20]	CF	SH	((Sprechansatz)) ie dann hätten sie (.) wenn ich ne kerze ra h° us hole	0574 [0.1:0.2.4]
[21]	CF	SH	irgendwie gesagt oh hättste das mal ges agt und das is aber jetz un	0575 [0.1:0.4.0] 0576 [0.1:0.4.3]
[22]	CF	R	des sollst du ja gar nich machen	0577 [0.1:0.5.7]
[23]	SH	°h	des aber jetz unangenehm	0578 [0.1:0.5.9]

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

Susanne Horstmann

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