

Dietz, Gunther

Mikrohören und authentische Hörmaterialien : Zur Einführung in den Tagungsband

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. 7-32. 2022. DOI: 10.20378/irb-51674

Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-94837

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/>

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 aufzugreifen 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 unbekanntem 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).

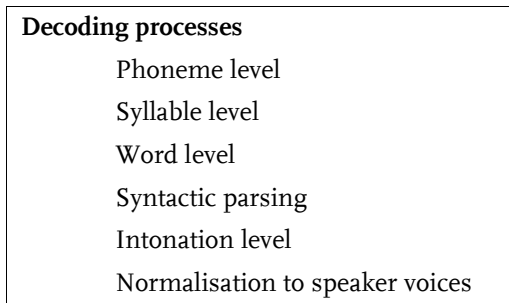


Abb. 1 Prozesse auf der Ebene des Dekodierens (nur jeweils die oberste Ebene) (Field 2008: 336-337)

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 gesprochenen 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 supra-segmentale, 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 gesprochenen 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 Terminus, 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 zur 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 spontansprachlicher 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 italoophone 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).
- Desselmann, 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)
- Röslér, 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: Liantas, 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: Liantas, 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: Liantas, 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