

Kruse, Anika

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

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. 33-64. 2022. DOI: 10.20378/irb-51674

Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-94838

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/>

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

Anika Kruse

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

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

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

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

1 Einleitung

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

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

2 Herausforderungen des L2-Hörens

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Mikro-Hören

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

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

5 Authentisches Hörmaterial

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

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

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

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

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

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

6 Korpora für gesprochenes Deutsch

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

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

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

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

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

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

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

7 Arbeit an authentischen Diskursen

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

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

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

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

7.1 Diskursexemplar

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

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

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

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

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

7.2 Struktur der Unterrichtssequenz

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

Phase	Ziele	Übungen zu „Anruf in der Apotheke“ (PGD-911)	Audio/Präsentationshäufigkeit
WARM UP	Einstimmung auf Übungsformat und Hörtext	Ü ₁ Minimalpaar: <i>Sonne(n-)</i> vs. schwache Form <i>so ne(n)</i> (MHÜ)	Kurzausschnitte (mehrfach)
		Ü ₂ Gesprächsein- und -ausstiege (MHÜ)	Kurzausschnitte (mehrfach)
GLOBALVERSTEHEN	Klären der Interaktionssituation (Sprecher*innen, Ort, Diskursart ...)	Ü ₃ Globalverstehen	Ganztext (einmal)
MIKRO-HÖRÜBUNGEN ZUR LEXIK UND	(a) Lexikalische Vorentlastung: Erarbeiten zentraler Lexik	Ü ₄ Struktur <i>man sollte</i> für Empfehlungen (MHÜ)	Kurzausschnitte (mehrfach)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.3 Beispiele für Mikro-Hörübungen

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

Ü2

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

	am Anfang	am Ende
a		
b		
c		
d		
e		
f		

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

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

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

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

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

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

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

Ü7

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ü5

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

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

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

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

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

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

5 Fragen zum Inhalt

Ü₉

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

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

Ü₁₀

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

auf jeder Reise	speziell beim Wandern
-	-
-	-
_____	_____

Ü₁₁

Die Kundin hatte im letzten Urlaub ein Problem.

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

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

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

Ü₁₂

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

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

Ü₁₃

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

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

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

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

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

Ü15

A)

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

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

B)

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

In der gesprochenen Sprache ...

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

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

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

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

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

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

7.4 Erprobung und Evaluation der Übungssequenz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8 Fazit

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

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

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

9 Literatur

9.1 Zitierte Literatur

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

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

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

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

9.2 Digitale Korpora

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

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

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

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

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

PGD: *Plattform Gesprochenes Deutsch*:

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

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

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

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

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

10 Anhang

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

A = Apothekerin - K = Kundin

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

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

10.2 Leitfaden für Evaluationsbefragungen

Vorbereitung:

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

Einstieg:

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

Befragungsschwerpunkte:

- Hörtext
- Instruktionen (schriftlich und mündlich)
- Übungen

Fragemuster:

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

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

Allg. Fragen/Schlussfragen:

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

Biographische Notiz

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

Kontakt

anika.kruse@gmx.net