

Masterarbeit

Hörverstehenstraining anhand prozessorientierter Mikro-Hörübungen zu authentischen Hörtexten im DaZ-/DaF-Unterricht

Ein Einblick in fremdsprachendidaktische Grundlagen und die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsentwürfen

eingereicht von:

Name:	Kruse, Anika
E-Mail:	anika.kruse@gmx.net
Studiengang:	Master of Arts: Anwendungsorientierte interkulturelle Sprachwissenschaft (DaZ/DaF / Englisch)
Erstgutachter:	PD Dr. Gunther Dietz
eingereicht:	Augsburg im Dezember 2020

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Hintergrund und Problemstellung	1
1.2. Zielsetzung und Forschungsvorgehen	2
2. Grundlagen	3
2.1. Gesprochene Sprache	4
2.2. Hörverstehen im L2-Erwerb	5
2.2.1. L1- und L2-Hörverstehensprozesse	6
2.2.2. Traditionelle Hörverstehensdidaktik	9
2.3. Relevante fremdsprachendidaktische Konzepte	11
2.3.1. Sprachrezeption	11
2.3.2. Prozessorientierung	13
2.3.3. Üben	15
2.3.4. Formfokussierung	16
2.3.5. Authentizität von Input	18
2.4. Auswahl von Übungsinhalten	20
2.5. Zwischenresümee	23
3. Erstellung von Mikro-Hörübungen zu authentischen Hörtexten	24
3.1. Mikro-Hörübungen	24
3.2. Korpora für gesprochenes Deutsch	26
3.3. Übungsentwürfe	28
3.4. Übungssequenzen	35
4. Erprobung von Mikro-Hörübungen in Unterrichtssettings	38
4.1. Vorgehen	39
4.1.1. Durchführung von Unterrichtsentwürfen	39
4.1.2. Evaluationsbefragungen	40
4.2. Eckdaten, Rahmenbedingungen und Proband*inneninformationen	41
4.3. Darstellung der Ergebnisse	41
4.3.1. Hinweise zur Datenaufbereitung	41
4.3.2. Übungsergebnisse	42
4.3.3. Evaluationsergebnisse	49
4.4. Didaktische Diskussion	56
4.5. Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens	59
4.5.1. Übungen als Gegenstand der Datenerhebung und -auswertung	60
4.5.2. Evaluationsvorgehen	62
5. Resümee und Ausblick	64
6. Literatur	67
Anhang	71

Abkürzungsverzeichnis

Anh.	Anhang
auth.	authentisch
Befr	Befragung
D	Diskussionsfrage
geschr.	geschrieben
gespr.	gesprochen
HT	Hörtext
MHÜ	Mikro-Hörübung(en)
i.N.	im Nachhinein notierte Antworten
P	Proband*in
Prob	Proband*in(nen)
Ü	Übung(en)
unv.	unverständlich
Verschleif.	Verschleifung(en)

1. Einleitung

Zu Beginn dieser Arbeit wird eine kurze Einführung in die Thematik gegeben. Dazu werden zunächst Vorüberlegungen zum Hintergrund und der Problemstellung des Gegenstands getroffen (1.1), bevor anschließend die Zielsetzung der Arbeit formuliert wird (1.2).

1.1. Hintergrund und Problemstellung

Das Gehörte zu verstehen, bedeutet im Sprachunterricht, die Äußerungen der Lehrenden und anderen Lernenden zu erfassen; es bedeutet, mit einem Hörtext zurechtzukommen, in dem Wörter und grammatische Strukturen vorkommen, die einem (weitgehend) bekannt sind; es bedeutet, Fragen zu diesem Text beantworten zu können, etwa worum es geht oder wer was warum wo macht oder sagt; und es bedeutet, abschließend auf jede Frage eine korrekte Antwort notiert zu haben. Das Gehörte außerhalb der Unterrichtsräume zu verstehen, bedeutet, an einer Konversation teilnehmen zu können, sei es bei der Arbeit, beim ärztlichen Termin, an der Supermarktkasse oder unter Bekannten (denn nur wer versteht, kann auch mitreden); es bedeutet, Formen und Strukturen unabhängig von Sprechtempo, Deutlichkeit, Regelmäßigkeit, Formalitätsgrad, Dialekt oder Gemütszustand des Gegenübers zu erfassen; es bedeutet, den Unterschied zwischen *das ist einfach* und *das ist dein Fach* oder *Wo bis'n hin?* und *Is' no'n bis'n hin!* zu erkennen; und es bedeutet in der Regel auch, dabei ohne ein visuelles, materielles Medium wie Schrift auszukommen.

In Cauldwells Worten ausgedrückt, muss im Sprachunterricht eine gepflegte Form von Sprache verstanden werden, die etwa einem Gewächshaus mit ordentlich, separat getopften Pflanzen oder einem mit Blumenarrangements angelegten Garten gleicht, während Lernende in der gesprochenen Alltagssprache auf einen Dschungel ohne Ordnung und Regeln stoßen (vgl. 2014: 41). In anderen Worten ausgedrückt, treffen Lernende im Sprachunterricht auf *eine* Varietät von Sprache und in der gesprochenen Alltagskommunikation auf eine *andere* Sprachvarietät, die zumindest unterschiedlichen Regeln folgen (vgl. Günthner & Wegner & Weidner 2013: 115). Feststeht, dass Lernende im Unterrichtskontext stets auf ein Deutsch treffen, das in etwa an ihr Sprachniveau und die jeweils vorhandenen Wissensstrukturen angepasst ist, während sie es in der Alltagskommunikation „im Prinzip mit der ganzen Sprache zu tun“ (Heringer 1990: 205) haben, die noch dazu in vielerlei Hinsicht uneinheitlich ist.

Eine einheitliche, normierte Form von Sprache zu vermitteln, die stets bestimmten grammatischen und lexikalischen Regeln folgt, hat sicherlich seinen Sinn, wenn es um die Sprachproduk-

tion¹ oder das Verstehen von Schriftsprache geht. Bei der Vermittlung des Hörverstehens scheint eine solche Sprachvermittlung hingegen wenig angemessen, um Lernende auf die Herausforderungen der spontanen, stets variablen Sprache vorzubereiten, mit der sie im Kontakt mit Erstsprachler*innen bzw. in der gesprochenen Alltagskommunikation konfrontiert werden. Dass viele Sprachlernende im Unterricht gut mit Hörübungen zurechtkommen, außerhalb der Unterrichtsräume (sei es beim Auslandsaufenthalt von DaF-Lernenden oder in der alltäglichen Sprachrealität von DaZ-Lernenden) jedoch restlos überfordert sind (vgl. Field 2008a: 32), ist kaum verwunderlich. Ebenso wenig scheint Lernenden damit geholfen, sie nach und nach mit (grammatikalisch und lexikalisch) immer anspruchsvolleren Hörtexten und immer schwierigeren Verständnisfragen zu fordern, ohne ihnen an die Hand zu legen, wie sie zu dem Verständnis gelangen. Field zufolge ist eine solche Hörverstehenspraxis zu vergleichen mit einem „obstacle race in which the organiser keeps raising the height of the barriers without ever showing the runners how to get over them“ (2008a: 29).

Angesichts der Tatsache, dass verglichen mit den anderen drei Grundfertigkeiten das Hörverstehen in der Alltagskommunikation am meisten Verwendung findet (vgl. Grotjahn 2005: 115) und zugleich auch noch – wie sich im weiteren Verlauf der Arbeit zeigen wird – für viele Lernende wie Lehrende die anspruchsvollste Fertigkeit darstellt, besteht die dringende Notwendigkeit eines Hörverstehenstrainings, das erstens die mentalen Prozesse auf dem Weg zum Verständnis in den Fokus nimmt und zweitens dazu verhilft, authentisch gesprochene Sprache rezipierbar zu machen.

1.2. Zielsetzung und Forschungsvorgehen

Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Arbeit der folgenden Forschungsfrage nach:

Wie kann ein Hörverstehenstraining gestaltet werden, das anhand authentischen Inputs die Hörverstehensprozesse DaZ-/DaF-Lernender fördert?

Das Forschungsziel der Arbeit ist somit, ein alternatives Trainingskonzept zur traditionellen Hörverstehenspraxis zu entwickeln, das kompatibel mit den aktuellen Forschungserkenntnissen zum erst- und zweit-/fremdsprachlichen Hörverstehen ist und das Lernende auf die Anforderungen der gesprochenen Alltagskommunikation vorbereitet. Methodisch umgesetzt wird dieses Bestreben in Form einer theoriebasierten Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Lehrmaterialien im Sinne der entwicklungsorientierten Bildungsforschung (*design-based research*), deren Grundanliegen darin besteht, „Bildungspraxis theoriegestützt zu analysieren und

¹ Jedoch gibt es durchaus auch im Zusammenhang mit der Fertigkeit des Sprechens Befürworter*innen einer weniger normgebundenen, schriftsprachlich orientierten Sprachvermittlung (vgl. u.a. Günthner & Wegner & Weidner 2013: 115).

zu verstehen und zugleich durch Interventionsmassnahmen [sic!] gestaltend und verändernd auf sie einzuwirken“ (Vetter & Steiner 2016: 180). Die vorliegende Arbeit ist somit folgendermaßen aufgebaut:

Theorie: Im theoretischen Teil der Arbeit wird in erster Linie geklärt, mit welchen Herausforderungen L2-Hörverstehensprozesse verbunden sind, welche methodisch-didaktischen Möglichkeiten es zur Förderung von Dekodierprozessen gibt und welche Phänomene in DaZ-/DaF-Hörverstehensübungen im Fokus stehen sollten. Als Grundlage dienen einerseits maßgebliche Erkenntnisse aus der Fremdsprachenerwerbsforschung sowie relevante Konzepte der Fremdsprachendidaktik und andererseits vorliegende ‚neuorientierte‘ Trainingskonzepte aus dem EFL-Bereich, wie etwa der ‚micro-listening‘-Ansatz von Field (2008) und der Einsatz von authentischem Hörmaterial (Cauldwell 2018, Hancock & McDonald 2014, Thorn 2013) (Kap. 2).

Entwicklung: Auf dieser theoretischen Basis wird im zweiten Schritt der Versuch unternommen, ein ebenbürtiges Hörverstehenstraining für den DaZ-/DaF-Bereich zu entwerfen. Als Zugang zu geeigneten Sprachdaten wird dabei auf digitale mündliche Korpora zurückgegriffen, wie etwa die ‚Plattform für Gesprochenes Deutsch‘ und das ‚Forschungs- und Lehrkorpus für gesprochenes Deutsch‘ (Kap. 3).

Erprobung: Im dritten Schritt werden die entwickelten Trainingsentwürfe in Unterrichtssettings mit DaZ-Lernenden durchgeführt. Ziel der Erprobung ist herauszufinden, inwiefern die erstellten Materialien in der Praxis umzusetzen sind und inwieweit sie zur Förderung der Hörverstehenskompetenz beitragen (Kap. 4).

Evaluation: Im Anschluss an die Erprobung werden die Trainingsentwürfe sowie deren Durchführung von den Proband*innen im Rahmen von Einzelbefragungen evaluiert. Die Befragungen werden in Form eines Leitfadeninterviews durchgeführt (Kap. 4).

2. Grundlagen

Im Folgenden werden relevante Grundlagen und Ansätze aus der Fremdsprachenerwerbsforschung sowie Fremdsprachendidaktik in Bezug auf das auditive Verstehen einer Zweit- oder Fremdsprache dargelegt. Dabei werden vorab wesentliche Unterschiede gesprochenen und geschriebenen Sprachinputs aufgezeigt (2.1). Anschließend wird auf die Rolle des Hörverstehens im L2-Erwerb (2.2) sowie auf relevante didaktische Konzepte eingegangen, die als theoretische Grundlage für die im Rahmen dieser Arbeit erstellten und erprobten Hörverstehensübungen dienen (2.3). Zuletzt wird es um die Auswahl von entsprechenden Übungsinhalten für den DaZ-/DaF-Kontext gehen (2.4).

2.1. Gesprochene Sprache

What the listener has to do to understand speech is determined by the nature of the speech itself. Once we know what spoken language is like, much of what we need to know about what listening is like simply follows. (Cutler 2012: 33)

Der Überlegung Cutlers folgend, werden an dieser Stelle wesentliche Merkmale gesprochenen Sprachinputs aufgezeigt, die relevant für deren Verarbeitung im Hörverstehensprozess sind.

Der wohl offensichtlichste Unterschied zur Schriftsprache besteht darin, dass es sich beim gesprochenen Input um ein akustisches Medium handelt (vgl. Dahmen 2018: 111). Hörer*innen stehen keine diskreten Einheiten (graphische Zeichen, Interpunktion usw.) zur Verfügung, sondern in erster Linie Sprachlaute (vgl. a.a.O. 114).

Somit nimmt gesprochene Sprache anders als Schriftsprache auch keine (visuelle) Segmentierung auf Wortebene vor (Wortgrenzen). Diesen entscheidenden Schritt müssen Hörer*innen selbst bewältigen (vgl. Field 2008a: 27). Dietz (2017: 100) weist in diesem Zusammenhang auf die weit verbreitete Annahme hin, dass beim Sprechen kurze Pausen zwischen den einzelnen Wörtern gemacht werden, um Wortgrenzen zu signalisieren, und setzt dieser (den Erkenntnissen von Cutler 2012 entsprechend) entgegen, dass Stilleperioden unabhängig von Wortgrenzen am ehesten dann auftreten, wenn die Artikulation eines Lautes das Stoppen des Luftstroms erfordert, wie etwa bei Plosivlauten (vgl. ebd.; vgl. auch Cutler 2012: 34f.).

Entsprechend haben Hörer*innen stets mit einem kontinuierlichen Lautstrom zu tun, in dem „ein Wort [...] ins andere über[geht]“ (Dietz 2017: 100; vgl. auch Cutler 2012: 35). Damit geht auch ein gewisses Maß an Mehrdeutigkeit einher (vgl. Dietz 2017: 100; vgl. auch Cutler 2012: 36), das sich aus dem Dekodierprozess ergibt:

Mit jedem eintreffenden Lautsegment werden mögliche passende Wortkandidaten aktiviert, nach der Lautkette [al] etwa „All“ „all“, „alt“, „als“ und „also“. Diese bleiben solange aktiv bzw. stehen miteinander in einem Wettbewerb, bis die nachfolgend eintreffenden Laute zu einer Entscheidung führen [...]. (Dietz 2017: 102)

Des Weiteren entstehen angesichts der Verbundenheit (vgl. Field 2008a: 27) und der Schnelligkeit (vgl. Cutler 2012: 33) von gesprochener Sprache häufig verkürzte oder verschliffene Wortformen, in denen Einzellaute beispielsweise elidiert, reduziert, assimiliert oder ersetzt werden (vgl. Grotjahn 2005: 119). Nicht zuletzt hängt dies aber auch mit intonatorischen Aspekten zusammen. Field weist darauf hin, dass in authentisch gesprochener Sprache diejenigen Silben oder Wörter am deutlichsten artikuliert werden, die inhaltlich am wichtigsten für die intendierte Aussage der Sprechenden Person sind (Schlüsselwörter). Silben, die weniger Bedeutung tragen, werden hingegen weniger deutlich artikuliert und gegebenenfalls reduziert oder anderweitig

modifiziert. Dies gilt insbesondere für einsilbige Wörter (vgl. Field 2008a: 195). Anders als schriftlicher Input ist lautlicher Input somit höchst variabel (vgl. Dietz 2017: 100).

Variieren kann die gesprochene Sprache zudem auch im Hinblick auf individuelle Sprechereigenschaften (wie Geschwindigkeit oder Aussprache) sowie außersprachliche Faktoren (wie Hintergrundgeräusche oder – wie bspw. im Falle eines Telefonats – der Kommunikationskanal) (vgl. ebd.). Grundsätzlich existiert gesprochene Sprache nicht in einer einheitlichen, ‚reinen‘ oder ‚gepflegten‘ Form, wie es Schrift ermöglicht (vgl. Field 2008a: 165; vgl. auch Cauldwell 2014: 42).

Ein weiterer entscheidender Unterschied zwischen gesprochenem und geschriebenem Input ergibt sich aus den „circumstances under which writing and speech are produced“ (a.a.O. 28). Anders als in der Schriftsprache entsteht mündlicher Input (zumindest in der Alltagskommunikation) spontan (vgl. Grotjahn 2005: 129). Field (2008a: 28) merkt an:

speech has to be assembled under the pressure of time. Speakers produce shortish clusters of words, often loosely linked by *and*, *but* and so. They may mispronounce, hesitate, rephrase, repeat and even lose track of what they are saying. (Herv. i. Orig.)

Mündliche Äußerungen folgen dementsprechend selten den syntaktischen oder grammatischen Regeln der Schriftsprache (vgl. Wöllstein 2016: 1214ff.).

Angesichts der ausbleibenden Visualität bzw. Materialität gesprochener Sprache ist der Input zudem flüchtig (vgl. Dahmen 2018: 113). In geschriebener Form ist Sprache fortlaufend verfügbar. Unverstandenes kann beispielsweise noch einmal oder mehrmals nachgelesen oder sogar ausführlich analysiert werden (vgl. ebd.). Bei gesprochener Sprache ist dies nicht möglich. Hier ist die Zeit zur Verarbeitung des Inputs begrenzt. Gesprochene Sprache bietet somit nur Momentaufnahmen von sprachlichen Strukturen, die in ‚Echtzeit‘ dekodiert werden müssen (vgl. Grotjahn 2005: 118). Wie derartige Prozesse im Genauen ablaufen und welche Rolle gesprochener Input im L2-Erwerb einnimmt, wird im folgenden Kapitel deutlich.

2.2. Hörverstehen im L2-Erwerb

An dieser Stelle wird ein Blick darauf geworfen, welche mentalen Prozesse beim Hörverstehen zum Tragen kommen, welche Herausforderungen diese für das Verstehen zweit- oder fremdsprachlichen Inputs mit sich bringen (2.2.1) und inwiefern die traditionelle Hörverstehensdidaktik zur Bewältigung dieser beiträgt (2.2.2).

2.2.1. L1- und L2-Hörverstehensprozesse

Im Vergleich zum Sprechen, Schreiben und Lesen 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 i.D.) lassen sich die komplexen Prozesse des auditiven Verstehens nur schwer nachvollziehen, was nicht nur die hörverstehensdidaktische Forschung, sondern auch „Lehrpersonen in der Regel vor größere Herausforderungen [stellt] als die [Vermittlung] der anderen Fertigkeiten“ (ebd.). Nicht zuletzt ist das Hörverstehen damit auch aus Sicht vieler Lernender „the most difficult of the four skills“ (Thorn 2008: 5). An dieser Stelle wird daher ein Blick darauf geworfen, welche mentalen Prozesse beim Hörverstehen stattfinden und welche Herausforderungen diese für L2-Lernende mit sich bringen. Thorn definiert dabei vier Stufen, wobei diese keiner zeitlichen Abfolge entsprechen, sondern zusammenwirken und sich gegenseitig einleiten.

Stufe 1: Vorwissen

Die erste Stufe bezieht sich auf das Vorwissen, das in eine Hörsituation mitgebracht wird: „Bringing external knowledge to the listening situation“ (Thorn 2011: 66). Darunter fallen unter anderem linguistisches Wissen, Lebenserfahrung, Weltwissen, kulturelles Wissen, Vorwissen zum jeweiligen Thema und so weiter (vgl. ebd.). Insbesondere bei L2-Lernenden kann dieses Vorwissen je nach Herkunft und Kultur der Rezipientin bzw. des Rezipienten sehr unterschiedlich ausfallen. Fehlt das erforderliche Vorwissen oder besteht ein anderes Vorwissen, kann dies Dietz (2013: 25) zufolge ein „Handicap“ im Hörverstehensprozess darstellen.

Stufe 2: Dekodieren

Die zweite Stufe ist die für L2-Lernende wohl kognitiv anspruchsvollste Stufe: „Decoding – recognising the actual words the speaker uses“ (Thorn 2011: 66). Hier wird das Gehörte in seine Bestandteile segmentiert (vgl. Thorn 2008: 9; vgl. auch Field 2008a: 188). Genauer gesagt geht es hier vor allem darum, die einzelnen Wörter „aus dem Lautstrom zu extrahieren und mit den in seinem mentalen Lexikon abgespeicherten konzeptuellen Einheiten (,Wörtern‘) zu verknüpfen“ (Dietz 2017: 101). Eine Grundvoraussetzung dafür ist „[d]ie Fähigkeit zur kategorialen Wahrnehmung von Lauten“ (ebd.). Gemeint ist, dass Hörer*innen eintreffende Laute anhand der individuellen spektralen Eigenschaften unterscheiden bzw. – ausgehend von dem Phoneminventar ihrer Erstsprache (und ggfs. anderen erworbenen Sprachen) – bestimmten abgespeicherten Phonemen zuordnen können (vgl. ebd.). Ist ein Phonem unbekannt, so kann es vorkommen, dass der Laut einem anderen, sehr ähnlichen zugeordnet wird (vgl. a.a.O. 105f.). So nehmen beispielsweise viele arabischsprachige Deutschlernende [ɣ] als [ʊ] und [e] als [i] wahr

(vgl. Hirschfeld & Reinke 2016: 100). Gelingt die Lautunterscheidung nicht, kann dies für die weiteren Dekodierprozesse Folgen haben. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel geschildert, aktiviert jedes eintreffende Lautsegment mögliche Wortkandidaten, die miteinander im Wettbewerb stehen (vgl. Dietz 2017: 102). Die fehlerhafte Interpretation des Lautmaterials führt nicht nur zur Aktivierung ‚falscher‘ Wortkandidaten, sie hält die Hörerin bzw. den Hörer möglicherweise auch davon ab, überhaupt auf einen Eintrag im mentalen L2-Lexikon zugreifen zu können, obwohl das wahrgenommene Wort in schriftlicher Form bekannt ist (vgl. a.a.O. 106; vgl. auch Cutler 2012: 312; vgl. auch Field 2008a: 30, 166). In der gesprochenen Alltagskommunikation werden Lernende noch dazu vor spontansprachliche Herausforderungen gestellt. Wie bereits angesprochen, tritt gesprochene Sprache nie in einer gänzlich ‚reinen‘ Form auf. So verfügt jede*r Sprecher*in über individuelle Sprach- (Stimmfarbe, regionale Einflüsse usw.) und Sprechereigenschaften (Tempo, Lautstärke usw.) (vgl. Field 2008a: 165), die den Zugriff auf passende Einträge im mentalen L2-Lexikon zusätzlich erschweren können. Das Gleiche gilt für intonatorische Aspekte, etwa die Verschleifung oder Reduzierung von Wörtern, die keine inhaltstragenden Schlüsselwörter darstellen (vgl. a.a.O. 195). Weitere Schwierigkeiten ergeben sich aus der Ambiguität und Polyfunktionalität bestimmter sprachlicher Formen (vgl. Heringer 1990: 211; vgl. auch Field 2008b: 35, 42). Gemeint sind Wortformen oder größere sprachliche Einheiten (bzw. Lautsequenzen aus Sicht der Hörer*innen), die verschiedene Bedeutungen und Funktionen beinhalten, etwa [zi:] für *sie* oder *sieh*, ['kʏstə] für *Küste* oder *küsste* und [aɪn'he:ɐ̯] für *einher*, *ein Heer* oder sogar *ein Herr* (hier auslautend auf [ɛɐ̯] statt [e:ɐ̯]). In gesprochener Alltagssprache lassen sich zudem zahlreiche reduzierte Wortformen finden, die ebenfalls verschiedene Bedeutungen aufweisen können, etwa *hast'n* für *hast ein* oder *hast denn* (mehr dazu in Kap. 2.4). Bei letzteren Beispielen müssen nicht nur Wörter erkannt, sondern auch die grammatischen und syntaktischen Strukturen analysiert werden. Das Entschlüsseln grammatischer und syntaktischer Zusammenhänge, das sogenannte „parsing“ (Field 2008a: 185), sowie auch das Erkennen von in der Intonation liegenden Informationen stellen neben der Laut- und Worterkennung weitere entscheidende Dekodierschritte dar (vgl. a.a.O. 101).

Stufe 3: Deuten

Durch die Komplexität des Dekodierens bei L2-Lernenden wird die dritte Stufe des Hörverstehensprozesses erschwert bzw. womöglich gar nicht erst erreicht: „Constructing meaning“ (Thorn 2011: 67). Hier geht es darum, einer Äußerung Sinn zu entnehmen. Während Muttersprachler*innen dazu fortlaufend vorausdenken, was die sprechende Person als nächstes sagen wird, sind L2-Lernende häufig permanent damit beschäftigt, einzelne Wörter zu dekodieren, und womöglich kaum in der Lage, die globale Bedeutung einer Äußerung zu erfassen –

geschweige denn vor auszudenken, was als nächstes gesagt wird (vgl. ebd.). Laut Field behelfen sich muttersprachliche Hörer*innen stets bestimmter syntaktischer „cues“ (2008a: 188) im Input, die sie sich unbewusst aneignen: „Long experience of listening to the language makes an L1 listener highly sensitive to the way certain word forms occur together or signal what is to come“ (ebd.). L2-Hörer*innen müssten sich hingegen lexikalisches Wissen („Chunks“) aneignen und das Wahrnehmen von „cues“ ausgiebig trainieren, damit sie im Verstehensprozess darauf zugreifen können (vgl. a.a.O. 188f.).

Stufe 4: Überprüfen

Die vierte und letzte Stufe besteht darin, das Verstandene stetig zu überprüfen, während weiterer Input aufgenommen wird: „Revising our understanding as new information comes in“ (ebd.). Wie bereits angesprochen, ist eine Besonderheit gesprochenen Sprachinputs, dass dieser – anders als Schriftsprache – flüchtig ist (vgl. Dahmen 2018: 113). Gesprochene Sprache bietet nur Momentaufnahmen sprachlicher Strukturen, die in ‚Echtzeit‘ dekodiert werden müssen (vgl. Grotjahn 2005: 118). Dies ist für L2-Lernende unter Umständen problematisch, da sie mehr Zeit als Muttersprachler*innen benötigen, um Sprache zu verarbeiten (vgl. Field 2008b: 36, Stichwort „delay“). Darüber hinaus verläuft der Verstehensprozess simultan zum Aufnahmeprozess, das heißt, es wird dekodiert und gedeutet, bevor ‚zu Ende gehört‘ wird. Field spricht in diesem Zusammenhang von „on-line decoding“ (a.a.O. 37). Die Bedeutung des Gehörten kann dabei nur nach und nach erfasst werden. Die Interpretation des bereits Gehörten wird also stetig an das neu Gehörte (*on-line*) sowie auch an die bereits vorhandenen Wissensstrukturen (*off-line*) angepasst (vgl. Heringer 1990: 207) und es wird versucht, bestmögliche *matches* (auf Laut-, Wort-, syntaktischer und Sinnebene) zu finden (vgl. Field 2008a: 164; Stichwort „matching“). Für L2-Lernende sieht Field in diesem Zusammenhang folgendes Problem: Während Muttersprachler*innen bei der fortlaufenden Interpretation von sprachlichen Äußerungen sehr flexibel sind, fällt es L2-Lernenden häufig schwer, überhaupt eine Bedeutung des Gehörten zu erkennen. Wenn sie also einmal zu einer Interpretation gelangt sind, tendieren sie dazu, bei dieser zu bleiben und sie nicht noch einmal zu überdenken – selbst wenn ihr der weitere Input widerspricht (vgl. a.a.O. 165, 261; Stichwort „investment principle“). Dass dabei Fehler und Missverständnisse auftreten, ist nur logisch.

Die Prozesse des Hörverstehens laufen bei Muttersprachler*innen automatisiert und weitgehend unbewusst ab. Für L2-Lernende bedeuten sie hingegen einen äußerst hohen kognitiven Aufwand (vgl. Thorn 2011: 66; vgl. auch Dietz 2017: 98) und bedürfen daher Übung. Für den Sprachunterricht bedeutet dies, dass Lernenden durch ausgiebige und vielfältige Hörverstehens Erfahrungen (vgl. Field 2008a: 2007) dazu verholfen wird, Dekodierprozesse zu automati-

sieren bzw. eine entsprechende Expertise zu entwickeln (vgl. Field 2019: 289). Inwiefern die traditionelle Hörverstehensdidaktik (in)kompatibel mit den Herausforderungen von L2-Hörverstehensprozessen ist, wird im folgenden Kapitel dargelegt.

2.2.2. Traditionelle Hörverstehensdidaktik

In den letzten Jahren ist zunehmend Kritik an der traditionellen Hörverstehenspraxis aufgekommen (Field 2008a, 2019, Cauldwell 2013, 2014, 2018, Thorn 2008, 2011, Dietz 2013, 2017, i.D., Günthner & Wegner & Weidner 2013). Im Zentrum der Kritik steht, was Field als „comprehension approach“ (2008a: 26), zu Deutsch „Verstehensansatz“ (Dietz i.D.), bezeichnet. Gemeint ist ein Hörverstehenstraining, in dem ein längerer Hörtext (in der Regel zweimal im Ganzen) präsentiert wird und dann anhand von Fragen zum Inhalt das Verständnis der Lernenden überprüft wird (vgl. Field 2008a: 20, 26). Dazu wird klassischerweise bereits vor dem Hören das Vorwissen der Lernenden aktiviert und eventuell eine inhaltliche oder lexikalische Vor-entlastung vorgenommen. Während des Hörens werden dann vor allem Fragen zum Global- und Detailverständnis beantwortet, die nach dem Hören besprochen und gegebenenfalls durch anknüpfende Aufgaben ergänzt werden. In der Regel liegt das Gehörte dabei in Schriftform vor (vgl. Dahlhaus 1994: 125f.).²

Kritisiert wird diese Form der Hörverstehenspraxis unter anderem dahingehend, dass zwar das Textverständnis geprüft, der Weg zum Verständnis aber weitgehend außer Acht gelassen wird (vgl. Field 2008a: 30). Das Produkt des Hörverstehens wird in den Fokus genommen, aber nicht der Prozess, der zu dem Produkt geführt hat (vgl. Field 2019: 284). Problematisch ist dies unter anderem insofern, als anhand der (In-)Korrektheit der Antworten ein Urteil über die (mangelnde) Kompetenz der Lernenden gefällt wird. Field gibt zu bedenken: „just because a learner succeeds in identifying isolated points in a recording, it does not mean she understands how the points contribute to the overall message intended by the speaker“ (2008a: 30). Ein noch größeres Problem sieht Field darin, dass ein solches Verfahren wenig aufschlussreich dahingehend ist, wie Dekodiererfolge und -schwierigkeiten bzw. korrekte und inkorrekte Antworten zustande kommen (vgl. ebd.). Hörverstehensaktivitäten nach dem „Verstehensansatz“ befähigen Lehrende somit auch nicht, „to assist learners to improve their listening. They enable us to judge but they do not enable us to remedy“ (a.a.O. 31).

² Da der Fokus in diesem Kapitel auf Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik gelegt wird, wurde hier eine pauschalisierende Charakterisierung vorgenommen. Dahlhaus (1994: 125f.) bietet eine detaillierte Übersicht über klassische Aufgabentypen der Vor-, Während- und Nach-dem-Hören-Phase. Dass sich an dieser Praxis über die Jahre wenig geändert hat, verdeutlichen u.a. Field (2008a: 16ff.), Cauldwell (2013: 249f.) und Dietz (2017: 109f.; i.D.).

Dass die mentalen Prozesse, die sich in den Köpfen der Lernenden abspielen, unberücksichtigt bleiben, ergibt sich auch aus der ‚Richtung‘ der Sprachverarbeitung, die mit dem „Verstehensansatz“ einhergeht. Werden Lernende beispielsweise vor dem Hören thematisch und lexikalisch auf das Hörmaterial eingestimmt oder während des Hörens dazu angehalten, den (inhaltlichen) Kontext heranzuziehen, bewegt dies Lernende zu „top-down“-Strategien³ (vgl. Field 2004: 264; vgl. auch 2008a: 30) bzw. Strategien der Bedeutungsgewinnung (vgl. Dietz 2013: 25). Die Prozesse des Dekodierens, also „bottom-up“-Prozesse,⁴ werden hingegen weitgehend außer Acht gelassen bzw. vorausgesetzt und somit auch nicht zum Trainingsgegenstand gemacht (vgl. Dietz 2017: 110; vgl. auch Thorn 2008: 6). Durch die Fokussierung auf die „higher levels“ bzw. Bedeutungsebenen bleiben die „lower levels“ und damit die lautliche Substanz des Inputs unbeachtet, worin Cauldwell (2013: 250; 2002: 2) sowie auch Dietz (i.D.; 2017: 112) verschenktes Lernpotential sehen.

Seinen Ursprung findet dieser Umgang mit Verstehensprozessen – Fragen zum Text, Inhaltsfokussierung, „top-down“-Strategien – in der Lesedidaktik (vgl. Field 2008a: 27). Da es beim Hören wie auch beim Lesen um die Rezeption von Sprache geht und somit beide Fertigkeiten im ‚Verstehen‘ resultieren (vgl. a.a.O. 28), wurden mit dem Aufkommen hörverstehensdidaktischer Bemühungen⁵ die für das Leseverstehen etablierten fremdsprachendidaktischen Methoden adaptiert (vgl. a.a.O. 27). Ungeachtet offensichtlicher Unterschiede des Inputs (s. Kap. 2.1) und längst bestehender psycholinguistischer Befunde zur auditiven Sprachverarbeitung (s. Kap. 2.2.1) hat sich an dieser Methodik bis heute kaum etwas geändert (vgl. Dietz 2017: 110; vgl. auch i.D.).

Neben methodisch-didaktischen Aspekten spiegelt sich die Orientierung an der Lesedidaktik auch im Sprachmaterial wider, das in der herkömmlichen Hörverstehenspraxis verwendet wird. Günthner, Wegner und Weidner (2013: 113) weisen in diesem Zusammenhang auf den sogenannten „written language bias“ (Linell 2005) bzw. „Skriptizismus“ (Ágel 2003: 10) der Sprachwissenschaft 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 (vgl. ebd.). Auch Cauldwell zufolge entspricht das Sprachmaterial in Hörübungen in der Regel „a tidy version of the language, akin to carefully edited written

³ In der „top-down“-Verarbeitung wird die Wahrnehmung kleinerer sprachlicher Einheiten (z.B. Wörter) durch größere („higher level“) Einheiten (Sinn) geleitet (vgl. Field 2004: 264).

⁴ In der „bottom-up“-Verarbeitung formen kleinere („lower level“) Einheiten (zunächst Laute) nach und nach immer größere Einheiten (bis hin zum Sinn) (vgl. Field 2004: 264).

⁵ Das Hörverstehen wurde im Rahmen der Kommunikativen Wende in den 1970er Jahren erstmals als eigenständige Fertigkeit anerkannt und zum Gegenstand der Fremdsprachendidaktik gemacht (vgl. Field 2008a: 13).

language” (2014: 42). Abgesehen von der Orientierung an schriftsprachlichen Regeln ist in Lehrwerkshörtexten – entgegen den Merkmalen ‚realer‘ Sprechsprache – 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 (z.B. das Üben von Frageformaten, des Perfekts, des Passivs etc.)“ (Imo & Weidner 2018: 233). Damit geben sie ein nicht authentisches Bild von gesprochener Sprache wieder. Unter anderem deshalb unterstellt Cauldwell herkömmlichen Hörtexten ein unpassendes Sprachmodell, welches er als „Careful Speech Model“ (2014: 40) bezeichnet, deutsch „Modell der gepflegten Sprache“ (Dietz 2017: 110), und welches ihm zufolge nicht „the unruliness, wildness, and massive reductions“ (Cauldwell 2014: 40) spontaner Sprache gerecht wird, mit denen Lernende in der gesprochenen Alltagskommunikation bzw. der „jungle-like speech world“ (a.a.O. 42) zurechtkommen müssen. Für ein effektiveres Hörverstehenstraining werde daher ein neues Modell benötigt, nämlich ein „Spontaneous Speech Model“ (a.a.O. 40), deutsch „Modell der spontanen Sprache“ (Dietz 2017: 110).

Wesentliche Kritikpunkte, die für eine „Neujustierung der Hörverstehensdidaktik“ (ebd.) sprechen, betreffen somit einerseits das verwendete Hörmaterial (Skriptizismus, ‚gepflegte‘ Sprache), andererseits aber auch, wie mit dem Hörmaterial gearbeitet wird („top-down“-Strategien, Produktorientierung, Ignoranz der Lautsubstanz und mentalen Prozesse).

2.3. Relevante fremdsprachendidaktische Konzepte

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Darlegungen werden in diesem Kapitel Möglichkeiten der Neuorientierung für die Hörverstehensdidaktik aufgezeigt. Dazu werden im Folgenden verschiedene (sich zum Teil überschneidende) fremdsprachendidaktische Konzepte vorgestellt, die für die in dieser Arbeit angestrebte Form des Hörverstehenstrainings von Relevanz sind. Im Einzelnen geht es dabei um Sprachrezeption (2.3.1), Prozessorientierung (2.3.2), Üben (2.3.3), Formfokussierung (2.3.4) und Authentizität von Sprachinput (2.3.5).

2.3.1. Sprachrezeption

Der Erwerb einer Sprache umfasst vier Grundfertigkeiten: Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören. Während beim Schreiben und Sprechen Sprache produziert wird (produktive Fertigkeiten), geht es beim Lesen und Hören um das Rezipieren bzw. Verstehen von Sprache (rezeptive Fertigkeiten) – so spricht man hier von Lese- und Hörverstehen. *Verstehen* bezieht sich dabei nicht nur auf die inhaltliche Bedeutung des Sprachinputs – wie es der „Verstehensansatz“ nahelegt –, sondern umfasst auch das strukturelle sowie funktionale Verstehen sprachlicher Formen (vgl.

Koeppel 2016: 199, 201). Dass Schreiben und Sprechen essentiell für die Kommunikation in der Zielsprache sind, ist naheliegend. Weniger klar scheint die Bedeutung der rezeptiven Fertigkeiten, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass sich Verstehensprozesse der direkten Beobachtung entziehen (vgl. Dietz i.D.). Inwieweit das Verstehen jedoch ebenso essentiell ist wie die Produktion von Sprache, erklärt Heringer (1990: 205) wie folgt:

Es ist eine linguistische Binsenweisheit, daß zur Kommunikation wenigstens zwei gehören: ein Sprecher und mindestens ein Hörer, ein Schreiber und mindestens ein Leser. [...] Der Sprecher will etwas sagen, der Hörer will etwas verstehen. Und [...] [w]er jetzt Sprecher ist, kann gleich darauf Hörer sein und umgekehrt. Darum gehört beides zur sprachlichen Kompetenz [...]. Eine Sprache kann nur erwerben, wer etwas versteht.

Dementsprechend stellt das Verstehen von Sprache eine eigene Kompetenz⁶ dar, die genauso wie andere sprachliche Kompetenzen zum Spracherwerb dazugehört und durch entsprechendes Übungsmaterial – etwa Methoden der selektiven Aufmerksamkeit (vgl. Koeppel 2016: 200f.) – gesondert trainiert werden kann (und sollte).

Entscheidend in der auf die Rezeption ausgerichteten Arbeit mit Sprachmaterial ist, dass dabei eine semasiologische Perspektive eingenommen wird (vgl. Heringer 1990: 205), das heißt, es wird der „Weg von der Form zur Funktion“ (a.a.O. 206) gegangen und nicht – wie in der Sprachproduktion – von der Funktion zur Struktur (onomasiologische Perspektive) (vgl. a.a.O. 205). Der Weg von der Form zur Funktion beginnt damit, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden bewusst auf bestimmte sprachliche Phänomene gelenkt wird (vgl. Koeppel 2016: 201). So erhalten die Lernenden beispielsweise einen (Hör-)Text, in dem ein bestimmtes Phänomen mehrfach vorkommt. In einer anschließenden Übung werden die Lernenden dann auf das Phänomen aufmerksam gemacht, indem ein Beispiel aus dem Text herausgegriffen wird, anhand dessen die Funktion und die wesentlichen Strukturmerkmale des Phänomens verdeutlicht werden, und sie werden gegebenenfalls aufgefordert, weitere Beispiele im Text oder in anderem Sprachmaterial zu finden.⁷ Ziel ist, das jeweilige Phänomen „nicht nur im Kontext situativ, sondern auch strukturell und funktional [zu] verstehen“ (a.a.O. 200). Bei dieser Art des Übens geht es jedoch nicht darum, dass die Lernenden die jeweilige Struktur anschließend verwenden können. Es handelt sich um „ausschließlich bewusstmachende [Übungen]; sie verlangen nicht

⁶ Der Ausdruck *Kompetenz* bzw. im Speziellen *Hörverstehenskompetenz* bezeichnet in der vorliegenden Arbeit nicht nur Fertigkeiten des Dekodierens, sondern auch entsprechende Wissensstrukturen, die zur Bewältigung von Dekodierproblemen beitragen. Ein*e kompetente*r Hörer-Lerner*in kennt bspw. wesentliche Merkmale gesprochener bzw. spontaner Sprache (im Gegensatz zu Schriftinput) und ist in der Lage, *cues* (s. Kap. 2.2.1) zu erkennen, die ihm bzw. ihr zum Verstehen verhelfen (vgl. Heringer 1990: 205, 207; Field 2008a: 189).

⁷ Als konkretes Beispiel für das geschilderte Übungsvorgehen verweist Koeppel (2016: 200) auf eine Übung aus dem Lehrwerk „Berliner Platz 2“ (Lemcke & Rohrman & Scherling 2003: 32), die das Verstehen von Passivstrukturen verfolgt.

die Produktion, sondern lediglich die bewusste Wahrnehmung der [...] [S]trukturen im Beispieltext und in weiteren Texten“ (ebd.).

Der hier geschilderte Ansatz wird im Rahmen der *Selektiven Aufmerksamkeits-Hypothese*, die sich in erster Linie im grammatikdidaktischen Kontext wiederfinden lässt, als „processing instruction“ (dt. „Verarbeitungssteuerung“) bezeichnet (a.a.O. 34). In diesem Zusammenhang verfolgt er „die bewusste Steuerung der Verarbeitung von Input und Erhöhung der Aufmerksamkeit als Wegbereiter für den späteren Erwerb der fokussierten Struktur“ (a.a.O. 201). Zwar verfolgt die Rezeptionsarbeit, um die es in diesem Ansatz geht, somit keine unmittelbare Internalisierung sprachlicher Strukturen (vgl. a.a.O. 25), jedoch soll sie letztlich die Aneignung produktiver Sprachmittel vorbereiten.

Für die vorliegende Arbeit wird der Ansatz der Verarbeitungssteuerung nicht unter dem Gesichtspunkt der Wegebahn für den produktiven Sprachgebrauch aufgegriffen, sondern hinsichtlich der didaktischen Möglichkeiten der selektiven Aufmerksamkeit für das Hörverstehenstraining (s. Kap. 2.3.4) sowie hinsichtlich der prozessorientierten Ausrichtung der Arbeit am Sprachmaterial.

2.3.2. Prozessorientierung

Mit einer prozessorientierten Herangehensweise an das Hörverstehenstraining ist verbunden, dass anders als in der vom „Verstehensansatz“ dominierten Unterrichtspraxis die „bottom-up“- bzw. Dekodierprozesse zum Trainingsgegenstand werden. Vor dem Hintergrund der Ausführungen in Kapitel 2.2.1 sollten dabei Prozesse der „low-level“-Verarbeitung, etwa die kategoriale Lautwahrnehmung, Worterkennung oder das *parsing*, im Mittelpunkt stehen. Die Umsetzung dessen kann erfolgen erstens durch eine intensive und vielseitige Auseinandersetzung mit der lautlichen Substanz von gesprochenem Input, zweitens durch ein (möglichst) diagnostisches Übungsmodell und drittens durch ein kleinschrittiges Vorgehen im Umgang mit Hörmaterial und Übungsinhalten.

Wie zu Beginn dieser Arbeit verdeutlicht wurde, existiert authentisch gesprochene Sprache in keiner ‚reinen‘ Form, wie es bei Schriftsprache der Fall ist, und ist somit stets höchst variabel (vgl. Field 2008a: 27, 165). So sind Lernende oftmals nicht in der Lage, ein aus dem Schriftlichen prinzipiell bekanntes Wort dem entsprechenden Eintrag im mentalen L2-Lexikon zuzuordnen (vgl. Cutler 2012: 312). Um Hörer-Lerner*innen auf die Variabilität gesprochenen Inputs vorzubereiten, muss das Sammeln von Hörverstehenserfahrungen ermöglicht werden, die zum einen ausgiebig sind (so viel wie möglich), vor allem aber auch vielfältig (in so vielen Varianten wie möglich): „A primary requirement will be for the listener to encounter the same

words in a wide range of contexts and voices“ (Field 2008a: 166). Damit geht einher, dass Lernende auf Wortrealisierungen treffen, die sich lautlich minimal unterscheiden. Die Struktur *bist du* etwa könnte wie *bist 'u*, *bist 'e*, *bist*, *bis*, *bischt* oder *bisch* gesprochen werden. In Kombination mit *denn* könnte die Phrase von *bist du denn* auf *bis 'n* reduziert werden – was wiederum der reduzierten Form von (*ein*) *bisschen* entsprechen könnte.⁸ Die Beispiele verdeutlichen, welche Herausforderungen sich gerade für ungeübte Lernende auf den untersten Verarbeitungsebenen verbergen. So merkt Field an, dass Verständnisprobleme häufig auf „low-level mistakes of perception“ (2008a: 30) bzw. „difficulties in recognising sounds and words in the input“ (ebd.) zurückzuführen sind (vgl. auch Cutler 2012: 312). Aus hörverstehensdidaktischer Sicht müssen Lernende somit für minimale Lautunterschiede sensibilisiert werden. Umgesetzt werden kann dies beispielsweise durch kontrastive Übungen, in denen minimal variierende Wortformen (z.B. Minimalpaare, die sich aus Verschleifungen oder unterschiedlichen Aussprachevarietäten ergeben) gegenübergestellt und von den Lernenden etwa in Diskriminations-, Zuordnungs- oder auch Transkriptionsübungen unterschieden werden (vgl. Field 2008a: 168f.).

Den mentalen Prozessen, die sich beim Hörverstehen in den Köpfen der Lernenden abspielen, sollte außerdem dahingehend Rechnung getragen werden, dass auf Verständnisprobleme oder das Nichtgelingen der Beantwortung von Fragen zum Hörmaterial mit abhelfenden Dekodierübungen reagiert wird, statt auf kompensatorische Strategien der Bedeutungsgewinnung zurückzugreifen. Field weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Lehrende (dem „Verstehensansatz“ entsprechend) beim Aufkommen von Verständnisschwierigkeiten üblicherweise die jeweils unverstandene Hörtextpassage noch einmal abspielen, sie erklären und die Lernenden dann fragen, ob sie sie nun verstanden hätten (vgl. a.a.O. 86). Ein solcher Umgang mit Verständnisproblemen assistiere Lernenden zwar in der jeweiligen Hörtextpassage, könne aber nicht garantieren, dass die Lernenden die dabei gewonnenen Lernerfahrungen auf künftige Begegnungen mit dem jeweiligen Problem (welches seinen Ursprung durchaus in den unteren Verarbeitungsebenen haben könnte) übertragen werden (vgl. ebd.). So merkt Field an: „what learners very often need is not an explanation but some kind of practice in a specific aspect of L2 listening that is causing them difficulty“ (a.a.O. 88). Um Verständnisprobleme zu beheben, sieht Field somit die Notwendigkeit eines diagnostischen Ansatzes:

Instead of simply classifying responses as right or wrong, the teacher might ask learner to justify their answers, thus providing insights into what they think they have heard and where they have gone astray. (Field 2019: 284)

⁸ Die Beispiele wurden von der Verfasserin dieser Arbeit im Rahmen einer Token-Recherche zu Wortverschleifungen im FOLK gefunden, einem Online-Korpus für gesprochenes Deutsch (mehr dazu in Kap. 3.2).

Kann das Problem identifiziert werden,⁹ sollen anknüpfende abhelfende Übungen folgen (vgl. ebd.). Dazu schlägt Field vor, „to expose learners to spoken material that contains multiple examples of the feature they have trouble with“ (2008a: 88).

Was das Hörmaterial sowie auch das Übungsformat angeht, so hält er ein deutlich kleinschrittigeres Verfahren für sinnvoll, als es in der herkömmlichen Hörverstehenspraxis zu finden ist. Anstatt mit einem längeren Hörtext zu arbeiten, plädiert er für die Verwendung mehrerer kurzer Audiosequenzen und die Durchführung kurzer „micro-listening task[s]“ (ebd.), die jeweils eine sprachliche Ebene bzw. eine darunter fallende Teilfertigkeit des Dekodierens in den Fokus nehmen (vgl. a.a.O. 336f.) (mehr dazu in Kap. 3.1).

Welche Teilfertigkeiten bzw. sonstigen Übungsinhalte jeweils behandelt werden, ergibt sich, wie oben dargestellt, aus den diagnostizierten Dekodierproblemen der Lernenden. Für ein standardisiertes, von der Zielgruppe (abgesehen von der Niveaustufe) unabhängig entwickeltes Trainingsformat, wie es im Rahmen der vorliegenden Arbeit erstellt wurde, kann Fields diagnostischer Ansatz insoweit aufgegriffen werden, als sich das Training auf Aspekte des Sprachinputs konzentriert, die typische Auslöser für Dekodierprobleme darstellen. So spiegeln die ausgewählten Sprachdaten und Übungsinhalte wesentliche Herausforderungen gesprochener bzw. spontaner Sprache wider und nehmen typische für die L2-Dekodierung problematische Phänomene in den Fokus. Welche konkreten Übungsinhalte sich dabei ergeben, wird in Kapitel 2.4 dargestellt; auf die Auswahl von Sprachdaten wird in Kapitel 2.3.5 eingegangen. Fields „micro-listening tasks“ wurden als Vorlage für sämtliche im Rahmen dieser Arbeit erstellten Dekodierübungen verwendet (s. Kap. 3).

2.3.3. Üben

Wie in den vorangegangenen Ausführungen deutlich geworden sein dürfte, geht mit der Neujustierung hörverstehensdidaktischer Aktivitäten einher, dass diese weniger auf das Testen als das Trainieren bzw. Üben von Hörverstehen ausgerichtet sein sollten. Daher wird an dieser Stelle abgegrenzt, was (im zweit- oder fremdsprachendidaktischen Kontext) unter *Üben* bzw. einer *Übung* zu verstehen ist. Funk et al. zufolge sind Übungen stets eine Vorbereitung auf Aufgaben, also „all jene[n] sprachlichen Aktivitäten, die einen ‚Sitz im Leben‘ haben, d.h. die

⁹ Einen diagnostischen Ansatz, wie Field ihn vorschlägt, setzt selbstverständlich voraus, dass Lernende überhaupt in der Lage sind, den Ursprung ihrer Verständnisprobleme zu identifizieren oder zumindest Lehrenden dazu zu verhelfen, dass sie den Ursprung erkennen. Gerade wenn Dekodierschwierigkeiten auf eine unzureichende kategoriale Lautwahrnehmung zurückzuführen sind, würde deren Identifizierung vermutlich ein komplizierteres Diagnoseverfahren erfordern. Zudem kann es sein, dass Lernende (je nach L1 oder Sprachniveau) unterschiedliche Probleme mit dem Hörmaterial haben, weshalb in der Übungsphase nach der Diagnose womöglich stark binnendifferenziert gearbeitet werden müsste, was zumindest im klassischen Präsenzunterricht schwierig umsetzbar sein könnte.

in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden“ (2014: 11). Übungen definieren sie wie folgt:

Übungen bereiten Aufgaben vor, indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren. Sie zielen auf die korrekte Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in Aufgaben ab. Damit ist das wichtigste Kriterium einer Übung genannt: Sie muss für die Lernenden erkennbar auf eine Aufgabe vorbereiten. Sie muss in einen inhaltlichen Zusammenhang [...] eingebettet sein, der zu Sprachhandlungen [...], also zu Aufgaben, hinführt. (a.a.O. 14)

Im Kontext der vorliegenden Arbeit steht *Aufgabe* für die Fähigkeit, an gesprochener Alltagskommunikation teilzunehmen. Der von Funk et al. gewählte Ausdruck „Sprachhandlungen“ lässt den Anschein erwecken, dass eine Aufgabe stets produktiver Natur ist. Den vorangegangenen Darlegungen entsprechend (Kap. 2.3.1) kann eine Sprachhandlung bzw. „sprachliche Aktivität“ (s.o.) auch rezeptiver Natur sein. Die Aufgabe, gesprochene Alltagskommunikation zu bewältigen, umfasst sowohl die Sprecher*innen- als auch die Hörer*innen-Rolle.

Die Übungen, die für diese Arbeit erstellt wurden, haben zum Ziel, die Fertigkeit des Hörverstehens, genauer gesagt das Dekodieren und die darunter fallenden Teilfertigkeiten, zu trainieren, die in der Rolle der Hörerin bzw. des Hörers Anwendung finden. Auf lange Sicht soll Lernenden dazu verholfen werden, Dekodierprozesse zu automatisieren und eine Art Expertise zu entwickeln (vgl. Field 2019: 289).

Den Ausführungen von Funk et al. entsprechend ist bei der Anwendung und damit auch Erstellung von Übungen von zentraler Bedeutung, dass sie ein bestimmtes Ziel (die Bewältigung einer Aufgabe) im Rahmen des L2-Erwerbs verfolgen, das sowohl der Lehrperson als auch den Lernenden bewusst ist (s.o.). Im Rahmen der für diese Arbeit erstellten Übungen sollen Lernende somit einen Zusammenhang zwischen den behandelten Übungsinhalten und ihren persönlichen Hörverstehenserfahrungen (insbesondere außerhalb der Unterrichtsräume) erkennen, dadurch idealerweise Erklärungen für Verstehensschwierigkeiten finden und sich Strategien zur Lösung dieser Schwierigkeiten aneignen.

Der inhaltliche Zusammenhang, in den die Übungen eingebettet werden, ergibt sich aus dem verwendeten Hörmaterial, ist aber zweitrangig (mehr dazu in Kap. 3). Insbesondere was die Auswahl von Übungsinhalten beim Dekodiertraining angeht, sollte weniger im Fokus stehen, *was* gesagt wird (Inhaltsfokussierung), sondern vielmehr *wie* etwas gesagt wird (Formfokussierung) (vgl. Thorn 2011: 66).

2.3.4. Formfokussierung

Bei der Formfokussierung (*focus on form*) handelt es sich um einen kognitiv orientierten fremdsprachendidaktischen Ansatz, bei dem es darum geht, „psycholinguistische Kriterien in die

Unterrichtsplanung zu integrieren“ (Schifko 2008: 37). Dabei wird versucht,

die Verbindung herzustellen zwischen der externen Grammatik, d. h. den zu erwerbenden Strukturen und Elementen der Zielsprache einerseits und der internen Grammatik andererseits, die sich in der Lernerkognition aufbaut. (a.a.O. 36)

Es handelt sich dabei nicht um eine „in sich geschlossene und ausformulierte Unterrichtsmethode“ (a.a.O. 37), sondern vielmehr um

eine Sichtweise, die sich der Tatsache bewusst ist, dass sich der **Prozess** des Spracherwerbs nicht aus der systematisierenden Beschreibung des **Produkts**, nämlich der Zielsprache und ihrem regelgeleiteten Bau, ableiten lässt. (ebd., Herv. i. Orig.)

Im Zentrum steht auch hier die selektive Aufmerksamkeit, das heißt, bestimmte sprachliche Elemente werden in den Aufmerksamkeitsfokus gerückt, um Lernprozesse zu initiieren (vgl. ebd.). Im Einzelnen bedeutet dies, dass Lernende bestimmte „Merkmale des Inputs [...] ‚bemerkten‘ [sollen], die sonst ignoriert würden“ (ebd.), oder eine Diskrepanz zwischen dem Input und ihrem linguistischen Vorwissen feststellen sollen (Stichwort *noticing*) (vgl. ebd.). Für die Umsetzung im Unterricht fordert der Ansatz der Formfokussierung, möglichst unaufdringlich und implizit vorzugehen. Im Idealfall erfolgt sie „als (möglichst spontane) Reaktion auf im Unterricht auftauchende Probleme in Rezeption oder Produktion“ (a.a.O. 38) und nicht durch explizite Anleitung. Eine ebenso wichtige Forderung des Ansatzes besteht darin, dass Formfokussierung immer „im Rahmen einer kommunikativen Zielsetzung [erfolgt]“ (ebd.). Damit geht einher, dass Lernende nicht nur auf die Form an sich aufmerksam werden sollen, sondern auch auf ihre Funktion innerhalb eines authentischen Kontextes.

Klar abzugrenzen ist der Ansatz der Formfokussierung somit von rein expliziten Unterrichtskonzepten, in denen die Vermittlung bestimmter grammatischer Formen bzw. Regeln im Zentrum steht. Long zufolge, der den Ansatz der Formfokussierung bzw. *focus on form* maßgeblich geprägt hat (vgl. Weskamp 2001: 96), geht es also nicht um

discrete-point grammar teaching [...] where classes spend most of their time working on isolated linguistic structures in a sequence predetermined externally by a syllabus designer or textbook writer (Long 1998: 35),

was er als *focus on forms* bezeichnet (vgl. ebd.), sondern vielmehr darum,

drawing students' attention to linguistic elements (words, collocations, grammatical structures, pragmatic patterns, and so on), *in context*, as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning, or communication, the temporary shifts in focal attention being triggered by students' comprehension or production problems. (a.a.O. 40, Herv. i. Orig.)

Dass der Ansatz der Formfokussierung relevant für die Erstellung von Hörübungen ist – obwohl diese angesichts vorgegebener Übungsinhalte und konkreter Instruktionen zwangsläufig zu

weniger impliziten Lernsituationen führen als das spontane, zufällige Aufmerksamwerden, das Long und Schifko beschreiben –, lässt sich damit begründen, dass die Formeigenschaften von mündlichem Sprachinput (flüchtig, schnell, verbunden, variabel, mehrdeutig usw.) eine Hauptursache für Verstehens- bzw. Dekodierschwierigkeiten sind (vgl. Field 2008a: 28). Um L2-Hörer*innen zu erfolgreichen Dekodierprozessen zu verhelfen, reicht es dementsprechend nicht aus, nur die inhaltliche Bedeutung des Inputs in den Fokus zu nehmen. Vielmehr sollte gerade da angesetzt werden, wo Probleme entstehen (vgl. a.a.O. 88). Im Genaueren bedeutet dies, dass Lernende auf Formeigenschaften aufmerksam (gemacht) werden, die charakteristisch für mündlichen bzw. spontansprachlichen Input sind und die gegebenenfalls ihrem linguistischen Vorwissen widersprechen, etwa die Reduzierung von Wortformen oder die Änderung geplanter Äußerungen.

Da Übungen zur Form der Sprache im Endeffekt (unter anderem) das inhaltliche Verstehen begünstigen sollen, sollten sich Konzepte der Formfokussierung und der Inhaltsfokussierung – *focus on meaning*, wie Long (1998: 38) es nennt – stets gegenseitig ergänzen (vgl. a.a.O. 40; vgl. auch Dietz 2013). Zur Verbindung von form- und inhaltsfokussierten Übungsformaten liegen bereits einige Materialien für das DaZ-/DaF-Hörverstehen vor. So wird in dem Lehrwerk „Barthel 1“ (Lodewick 2004) eine Hörübung angeboten, in der es um Inhalts- und Formaspekte von kausalen Konnektoren geht (a.a.O. 53). Dietz stellt im Rahmen seines Aufsatzes „Inhalts- und Formfokussierung beim fremdsprachlichen Hörverstehen“ (2013) ein Unterrichtsbeispiel zur Rezeption von Schlüsselwörtern vor, in dem sich form- und inhaltsfokussierende Übungen abwechseln. Anders als bei Lodewick, der erst den Inhalt und dann die Form in den Fokus nimmt, sind die formbezogenen Aktivitäten bei Dietz als Vorbereitung für die inhaltsbezogenen Aktivitäten zu verstehen. Dieser Ansatz wird für die vorliegende Arbeit aufgegriffen. Die Authentizität des Hörmaterials spielt in den Entwürfen von Lodewick und Dietz eine untergeordnete Rolle (vgl. Dietz 2013: 27). In den Unterrichtskonzepten, die für diese Arbeit erstellt wurden, spielt sie hingegen eine zentrale Rolle, wenn nicht die ‚Hauptrolle‘.

2.3.5. Authentizität von Input

Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgegangen sein dürfte, ergeben sich aus der gesprochenen bzw. spontansprachlichen Form auditiven Inputs diverse Herausforderungen für das Hörverstehen zweit- oder fremdsprachlicher Hörer*innen. Dieser Umstand wurde in der herkömmlichen Hörverstehenspraxis zum Anlass genommen, ein Sprachmodell zu verwenden, das Sprache ‚ordentlicher‘ erscheinen lässt (vgl. Cauldwell 2014: 40), als sie in der realen Alltagskommunikation zu finden ist (s. Kap. 2.2.2). Aus diesem Grund wird zunehmend bemängelt, dass herkömmliche Lehrwerkstexte ein nicht authentisches Sprachbild suggerieren und

Lernende somit nicht ausreichend auf den Kontakt mit gesprochener Alltagssprache vorbereiten würden. Als Konsequenz wird gefordert, dass authentisches Sprachmaterial im L2-Unterricht in einem weitaus größeren Umfang als bisher eingesetzt werden sollte (vgl. Imo & Weidner 2018: 233; Dietz 2017: 110; i.D.; Cauldwell 2018: 61ff.; Thorn 2011: 69).¹⁰ In welchem Maße welcher Grad von Authentizität seinen Weg in die Unterrichtsräume finden sollte, hängt nach Imo und Weidner (2018: 247) insbesondere davon ab, ob die Zielsprache als Zweit- oder Fremdsprache erlernt wird. Wird sie als Zweitsprache erlernt, „[soll] der Unterricht zu einer Teilnahme am kommunikativen Alltag der Zielgesellschaft befähigen“ (ebd.), daher sollten hier „authentische Gesprächsdaten in hohem Umfang zum Einsatz kommen“ (ebd.). Im fremdsprachlichen Kontext würden hingegen „Aspekte wie die Nähe zu Deutschland [...] den möglichen Anteil authentischer Mündlichkeit [bestimmen]“ (ebd.). Was das Sprachniveau der Lernenden angeht, wird verstärkt darauf hingewiesen, dass bereits auf dem Anfängerniveau mit dem Einsatz authentischer Texte begonnen werden kann und sollte, um Lernende frühestmöglich an authentischen Input 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“ (a.a.O. 63). Auch Thorn ist der Meinung, „that you can use authentic listening materials at lower levels provided you select an appropriate text and create an appropriate task“ (2011: 66). 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, besteht jedoch nicht (vgl. Kitzler 2011: 57f.). 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 das Material 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 (vgl. ebd., 67). Im Hinblick auf die Umstände, unter denen das jeweilige Hörmaterial entsteht, bestehen laut Field vier Möglichkeiten: „use

¹⁰ Das vorliegende Kapitel verfolgt keine Erörterung der Frage, ob authentisches Sprachmaterial überhaupt im L2-Unterricht eingesetzt werden sollte, sondern sucht 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). Zu den Hauptargumenten gegen die Verwendung authentischen Sprachmaterials gehören, dass es den Leistungsstand von Lernenden ignoriere, sie verunsichere und ihren L2-Erwerb behindere, wenn zu viel Variantenvielfalt geboten würde (vgl. Solmecke 1993: 38; Günthner & Wegner & Weidner 2013: 115; Imo & Weidner 2018: 233f.).

recordings of real-life speech events“ (2019: 307), „make use of *semi-scripted* materials, where an authentic event is transcribed and rerecorded under studio conditions“ (ebd.; Herv. i. Orig.), „ask actors to improvise a situation in the studio“ (ebd.) oder „script them“ (2019: 307) – wobei erstere Version ‚maximal‘ authentisch wäre und letztere Version das Gegenteil von authentisch, wie es bei herkömmlichen Lehrwerkstexten (s. Kap. 2.2.2) bzw. „didaktischen Hörtexten“, wie Kitzler (2011: 61) sie nennt, der Fall ist.

Für das Hörmaterial, das in den im Rahmen dieser Arbeit erstellten Unterrichtsentwürfen verwendet wurde, wurde die zuerst aufgeführte Variante gewählt: „use recordings of real-life speech events“ (mehr dazu in Kap. 3.2). Nach dem Verständnis der vorliegenden Arbeit 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.¹¹ Als Zielgruppe stehen somit Zweitsprachenlernende im Fokus, da alltagssprachliche Phänomene für sie von besonderer Relevanz sind.

2.4. Auswahl von Übungsinhalten

An dieser Stelle wird es darum gehen, welche Übungsinhalte sich für die Umsetzung der vorangegangenen Darlegungen eignen. Die Auswahl, die hier getroffen wurde, ergibt sich primär aus in der Fachliteratur zu findenden Sammlungen typischer alltagssprachlicher Phänomene (u.a. Kohler 1995: 201-220; Kleiner & Knöbl 2015: 63-77; Wöllstein 2016: 1212-1234), aber auch aus der eigenen Recherche in digitalen Korpora für gesprochenes Deutsch, wie PGD oder FOLK (Weiteres zur korpusbasierten Materialienentwicklung in Kap. 3.2). Zur besseren Lesbarkeit werden spontansprachliche Wortbeispiele in orthographischer Form angeführt.

Den vorherigen Ausführungen entsprechend sollen für das Übungskonzept, mit dem sich diese Arbeit beschäftigt, authentische Hörtexte verwendet werden. Während in herkömmlichen Hörverstehensübungen die Hörtexte für ein bestimmtes Phänomen (Grammatikthema, Wortschatz oder dergleichen) verfasst und eingesprochen werden, richten sich die Übungsinhalte in dem hier thematisierten Übungskonzept maßgeblich nach dem Hörmaterial. Da es bei dem Übungskonzept darum geht, ‚reale‘ Sprechereignisse zu didaktisieren, geht es in erster Linie darum, Eigenschaften authentisch gesprochener Sprache in den Fokus zu rücken. Neben individuellen Sprech- (Tempo, Lautstärke usw.) und Sprecher*inneneigenschaften (Stimmfarbe, regionale Einflüsse usw.) lassen sich in ‚realen‘ Sprechereignissen stets gewisse spontansprachliche

¹¹ Schriftsprachlich konzeptionelle Textsorten wie Vorträge oder Podcasts stellen nach Lügers Definition ebenfalls authentische Sprachdaten dar. Da diese jedoch keine spontane, sondern sorgfältig geplante Sprache widerspiegeln, erfordern sie eine andere Ausrichtung der Übungsinhalte, als in der vorliegenden Arbeit verfolgt wird.

Phänomene finden. Die sprachlichen Strukturen weichen dabei häufig von den Regeln der Schriftsprache ab, indem die sprachlichen Einheiten modifiziert werden: Einzelne oder mehrere Laute werden assimiliert oder gar elidiert (Lautebene), Wörter treten in schwacher oder mit anderen Wörtern verschliffener Form auf (Wortebene) und syntaktische Regeln werden nicht eingehalten (Satzebene).

Als typische Modifizierung auf Lautebene lässt sich beispielsweise das Abhängen des Auslaufes nennen, wie das [t] am Ende von *ist, nicht, jetzt, sind* usw. (vgl. Kohler 1995: 214) und das Schwa [ə] am Ende von Verbformen in der ersten Person Singular (z.B. *hab'* für *habe* oder *hätt'* für *hätte*) (vgl. a.a.O. 207; Wöllstein 2016: 1213). Häufig werden sogar mehrere Laute oder ganze Silben weggelassen (z.B. *'ne* für *eine*) oder durch andere Laute ersetzt (z.B. *ham* für *haben*) (vgl. Kohler 1995: 214; Wöllstein 2016: 1212f.). Auf Wortebene entstehen somit sogenannte schwache Formen. Gemeint sind sämtliche Wortformen, die im Gesprochenen reduziert auftreten (vgl. Kleiner & Knöbl 2015: 74). Reduzierte Wortformen kommen vor allem auch dann vor, wenn zwei oder mehrere Wörter verschliffen bzw. verschmolzen werden, also wie ein Wort gesprochen werden. So ergeben sich beispielsweise Formen wie *haste* aus *hast du, ob's* aus *ob es* oder *dass'* aus *dass es* (vgl. Wöllstein 2016: 1213f.). Was die syntaktische Ebene angeht, so funktionieren mündliche Äußerungen selten wie Sätze in der Schriftsprache. Nebensätze (z.B. *weil-* oder *obwohl-*Sätze) werden zu eigenständigen Hauptsätzen, geplante Äußerungen werden abgebrochen oder umgeplant, die Regeln der Verbstellung werden nicht eingehalten und so weiter (vgl. a.a.O. 1214ff.; vgl. auch Günthner 2000: 358f.).

Hinzu kommen regionale Aspekte. Je nach Dialekt oder regionaler Varietät der Sprecher*innen können sprachliche Einheiten durch andere ersetzt, verschieden ausgesprochen und anders verschliffen werden. Ein typisches Beispiel ist das Adjektivsuffix *-ig*, das [ɪç], [ɪk] oder [ɪ] ausgesprochen werden kann (vgl. Kleiner & Knöbl 2015: 68, 462). Auch <ch> am Silbenanfangsrand, wie in *Chemie* oder *China*, wird je nach deutschsprachiger Region [ç], [k] oder [ʃ] ausgesprochen (vgl. a.a.O. 273). Ein ganzes Wort ersetzt wird beispielsweise bei *wir* – gängige Varianten sind *ma, mir, wa* usw. Werden *haben* und *wir* verschliffen, ergibt sich je nach Varietät beispielsweise *hamma* oder *hamwa* (vgl. a.a.O. 76).

Derartige Phänomene gilt es in den Fokus zu rücken. Dies gilt insbesondere für Formen, die besonders häufig auftreten bzw. gängig sind, wie z.B. *'nen/'ne/'n* für *einen/eine/ein*.¹² Wie bereits zu Beginn dieser Arbeit deutlich wurde, ist aber auch gerade denjenigen Formen ein besonderer Stellenwert beizumessen, die aufgrund ihrer Reduziertheit eine Ambiguität hinsicht-

¹² Eine Übersicht über gängige schwache Formen lässt sich im Duden Aussprachewörterbuch (Kleiner & Knöbl 2015: 74ff.) finden.

lich ihrer inhaltlichen Bedeutung aufzeigen. Darunter fallen zum einen Homonyme bzw. Homophone (z.B. ‘n für *ein* oder *denn*, ‘s/s‘ für *es, ist* oder *sie, ma(‘)* für *wir* oder *mal*),¹³ ebenso aber auch Formen, die minimale lautliche Unterschiede aufweisen, wie *kamma* [‘kama] (für *kann man*) und *kömma* [‘kœma] (für *können wir*) oder *Sonne* [‘zɔnə] und *so’ne* [‘zo:nə] (für *so eine*), die sich jeweils in genau einem Phonem unterscheiden. Da die Arbeit mit Minimalpaaren auf kleinste Unterschiede innerhalb des lautlichen Inputs aufmerksam macht, erscheint diese – vor dem Hintergrund der Darlegungen zur kategorialen Lautwahrnehmung (Kap. 2.2.1) – als besonders wertvoll für das Training von Dekodier- bzw. Worterkennungsprozessen.

Die Verbindung mit anderen allgemeinsprachlichen Bereichen, wie Wortschatz- oder Grammatikthemen, kann sich dabei anbieten – insbesondere wenn sich eine Diskrepanz zwischen erlernten Regeln und Formen und dem spontansprachlichen Input ergibt (*noticing*-Hypothese, vgl. Schifko 2008: 37f.), wie beispielsweise im Zusammenhang mit der Verbstellung oder regionalen Wortformen.

Neben Verschleifungen, syntaktischen Eigenheiten und phonologischen Aspekten kann jeder Hörtext zudem individuell auf interessante Phänomene durchsucht werden (idealerweise unter Hinzunahme des Transkripts zum Hörtext). So lassen sich beispielsweise häufig größere sprachliche Einheiten (‘Chunks‘) finden, die charakteristisch für die jeweilige Kommunikationssituation sind (vgl. Imo & Weidner 2018: 235; vgl. auch Handwerker & Madlener 2009). Auch bestimmte Wortarten, wie Partikeln, sind charakteristisch für gesprochene Spontansprache und sollten anhand authentischen Hörmaterials in den Fokus gerückt werden (vgl. Wöllstein 2016: 1234ff.). Besonders interessant und relevant erscheint die Arbeit mit ‘kleinen Wörtern‘ (v.a. Funktionswörtern), die anders als die bedeutungstragenden Schlüsselwörter selten in betonter oder klar artikulierter Form auftreten, für das erfolgreiche Verstehen aber ebenso von Bedeutung sind. Thorn (2008: 11) begründet dies wie folgt:

Rather than focusing on stressed content words, which [...] is the case with traditional listening comprehension gap-fills, the teacher should concentrate on identifying those words which are less distinctly articulated (for example functional words such as prepositions and parts of verbs) and which students will find harder to distinguish due to assimilation, elision, linking or simply the fact that they are not stressed content words. (Herv. i. Orig.)

Da sich die intonatorischen Eigenschaften von Äußerungen auf die Verständlichkeit jener ‘kleinen Wörter‘ auswirken, sollten diese hier ebenfalls thematisiert werden (vgl. a.a.O. 10).

¹³ Es handelt sich um Beispiele, die im Rahmen einer Recherche nach Wortverschleifungen im FOLK von der Verfasserin dieser Arbeit gefunden wurden.

Auch die Betrachtung gesprächsstrukturierender Elemente kann sinnvoll sein. Imo und Weidner (2018: 242) weisen darauf hin, dass beispielsweise „gesprächsorganisatorische Aktivitäten, wie Höreraktivitäten, in den konstruierten Hörtexten vernachlässigt werden“ und „[i]hr Fehlen [...] in der authentischen Kommunikation Folgen haben [kann]“ – insbesondere bei Telefonaten. Lernende sollten daher „für die sequenzielle Platzierung sowie für die formale und funktionale Variation von Höreraktivitäten sensibilisiert werden“ (ebd.). Des Weiteren sehen Imo und Weidner Potenzial in der Herausarbeitung typischer Gesprächsstrukturen in bestimmten kommunikativen Handlungen, etwa das Bestellen in einem Café oder Restaurant, was sie wie folgt begründen:

Neben dem Einüben der einzelnen formelhaften Paarteile, aus denen sich die sequenzielle Struktur von Bestellaktivitäten (Begrüßung, Bestellung, Dank) zusammensetzt, kann im Unterricht zudem das jeweils Kulturspezifische der Aktivität herausgearbeitet werden. (a.a.O. 245)

Auch die Auseinandersetzung mit Sprecherwechseln (*turn-taking*) und der Überlappung von Gesprächsbeiträgen (*overlaps*) erscheint gerade in Bezug auf kulturelle Unterschiede (vgl. Wardhaugh 2006: 299; Reinelt 1992: 101), aber auch im Hinblick auf das Dekodiertraining (vgl. Cauldwell 2002: 7) interessant und sinnvoll.

Letztlich entscheidend bei der Auswahl sämtlicher Übungsinhalte ist, dass die Förderung der Dekodierfertigkeiten an erster Stelle steht. Folglich sollte die spontansprachliche Form, die authentische Alltagssprache mit sich bringt, stets von Relevanz für das jeweilige Übungsthema sein. Abgesehen von konkreten Übungsthemen ist dabei auch die Vielfalt des Hörmaterials von Relevanz. Um welche konkreten Übungsinhalte es in den Übungssequenzen geht, die im Späteren vorgestellt werden, wird in Kapitel 3.3 dargelegt (s. auch Anh. I: Übersicht über Übungsinhalte).

2.5. Zwischenresümee

Bevor es im Folgenden um die Entwicklung und Erprobung von Mikro-Hörübungen gehen wird, erscheint eine kurze Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen sinnvoll. Das Anliegen der bisherigen Darlegungen war zum einen aufzuzeigen, dass die traditionelle Hörverstehensdidaktik sowohl in Bezug auf das Hörmaterial als auch auf die Art und Weise, wie mit und an dem Hörmaterial gearbeitet wird, nicht vereinbar ist mit den vorliegenden Forschungserkenntnissen zum erst- und zweit-/fremdsprachlichen Hören und dass sie sich trotz grundlegender Unterschiede des Inputs und der Inputverarbeitung nach wie vor an der Lesedidaktik und den Normen der Schriftsprache orientiert.

Zum anderen sollten vor diesem Hintergrund Möglichkeiten der Neuorientierung für die Hörverstehensdidaktik aufgezeigt werden. Ein Hörverstehenstraining, in dem die vorgestellten Konzepte vereint werden, weist die folgenden Merkmale auf: Die Dekodierprozesse der Lernenden werden in den Fokus genommen bzw. eigens trainiert, es wird mit authentischem Hörmaterial gearbeitet und neben der inhaltlichen Bedeutung werden die Lernenden auch auf Formaspekte des Hörmaterials und damit charakteristische Strukturen und Merkmale gesprochener bzw. spontaner Sprache aufmerksam gemacht.

3. Erstellung von Mikro-Hörübungen zu authentischen Hörtexten

An dieser Stelle der Arbeit wird der Versuch unternommen, die geschilderte Neuorientierung der Hörverstehensdidaktik in die Praxis umzusetzen. Den vorangegangenen Überlegungen und theoretischen Grundlagen entsprechend wird im Folgenden ein Konzept für ein Hörverstehenstraining präsentiert, das den Prozess des Hörverstehens, genauer das Dekodieren, in den Fokus nimmt und spontansprachliche Phänomene anhand authentischen Hörmaterials rezipierbar zu machen versucht. Die Übungsentwürfe, um die es dabei gehen wird, basieren in erster Linie auf dem „micro-listening“-Ansatz von Field (2008a), nach dem anhand kurzer Audiosequenzen verschiedene Komponenten des Dekodierprozesses trainiert werden sollen. Im Folgenden werden daher zunächst die Grundlagen seines Ansatzes vorgestellt (3.1), bevor es dann um Möglichkeiten der korpusbasierten Materialienentwicklung für den deutschen Bereich gehen wird. Hier wird auf die Nutzung diverser Online-Korpora eingegangen, die einen Zugang zu authentischen mündlichen Sprachdaten bieten (3.2). Anschließend werden konkrete Hörübungen präsentiert, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit konzipiert wurden. Dabei wird das genaue Vorgehen in der Arbeit mit authentischem Input erläutert und einige Entwürfe exemplarisch vorgestellt (3.3). Zuletzt werden zwei Übungssequenzen präsentiert, deren Herzstück aus verschiedenen Mikro-Hörübungen besteht, in denen aber auch andere Formate vorkommen, etwa inhaltsbezogene Fragen und Übungen anhand des Hörtexttranskripts (3.4).

3.1. Mikro-Hörübungen

Als Alternative zur traditionellen Hörverstehensdidaktik, die maßgeblich vom „Verstehensansatz“ geprägt ist (s. Kapitel 2.2.2), 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]“ (a.a.O. 88) vor, die sich mit den Teilprozessen des Dekodierens auf verschiedenen sprachlichen Ebenen beschäftigen: der Phonemebene, Silbenebene, Wortebene, syntakti-

schen Ebene, intonatorischen Ebene und der Ebene der Normalisierung¹⁴ (a.a.O. 336f.). Mit „micro“ bezieht sich Field zum einen darauf, dass pro „task“ immer nur eine dieser Ebenen bzw. eine der darunter fallenden Teilkomponenten angesprochen 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. a.a.O. 88, vgl. auch Dietz 2017: 110f.). Beim verwendeten Hörmaterial handelt es sich um kurze Passagen authentisch gesprochener Sprache, in denen bestimmte zu übende Phänomene wiederholt vorkommen (vgl. Field 2008a: 88f.). Eine „micro-listening task“ kann beispielsweise so aussehen, dass Lernende zehn authentisch gesprochene Sätze zu einem bestimmten Phänomen (z.B. der Homonymie verschliffener Wortformen, wie *he'd* für *he had* vs. *he would* im Engl. oder *hast 'n* für *hast ein* vs. *hast denn* im Dt.) anhören und diese so transkribieren sollen, wie sie in der Schriftsprache üblich wären (vgl. a.a.O. 89). Auf diese Weise werden eben genau diejenigen sprachlichen Strukturen, die das Dekodieren erschweren, in den Fokus gerückt und geübt (vgl. a.a.O. 88).

Während Field mit seinem „micro-listening“-Ansatz einen wesentlichen Beitrag zum Dekodiertraining geleistet hat und es für den EFL-Bereich inzwischen eine Reihe von Lehrmaterialien gibt, die seinen Ansatz aufgreifen (Cauldwell 2013, 2018, Hancock & McDonald 2014, Thorn 2013), bleiben Adaptionen für den deutschen Bereich bisher weitgehend aus (vgl. Dietz 2017: 111). Dietz plädiert daher für eine Neujustierung der deutschen Hörverstehensdidaktik (vgl. a.a.O. 112) und spricht sich für die Adaption von Fields „micro-listening“-Ansatz für den DaF-Bereich aus (vgl. a.a.O. 98, 111; vgl. auch i.D.).¹⁵ Was das entsprechende Hörmaterial angeht, so sieht Dietz (i.D.) wie auch Imo und Weidner (2018) großes Potenzial in der Nutzung diverser Online-Korpora für gesprochenes Deutsch, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

Anzumerken ist noch, dass Fields „micro-listening tasks“ vor dem Hintergrund der Ausführungen in Kapitel 2.3.3 in dieser Arbeit mit „Mikro-Hörübungen“ übersetzt werden und nicht mit „-aufgaben“, was der direkten Übersetzung von „tasks“ entsprochen hätte (zur Begriffsabgrenzung von *Aufgaben* im Gegensatz zu *Übungen* vgl. Funk et al. 2014: 11, 14; Schmenk 2012: 65; Ellis 2003: 5).

¹⁴ Damit bezieht sich Field auf die individuellen Sprech- und Sprecher*inneneigenschaften. Dietz (2017: 111) übersetzt diese Ebene mit „Gewöhnung an Sprechvariation“.

¹⁵ Dietz arbeitet an einer Mikro-Höraufgaben-Sammlung für das Dekodiertraining im DaZ-/DaF-Bereich (Dietz i.V.). Einen Einblick in seine Arbeit bietet ein Poster zu seinem Vortrag „Mikro-Höraufgaben zur Förderung der Hörverstehenskompetenz bei DaZ-Lerner*innen“ (Dietz 2019), den er im Rahmen des 4. Symposiums des Projekts LeHet gehalten hat.

3.2. Korpora für gesprochenes Deutsch

Als Zugang zu authentischem mündlichen Sprachmaterial aus dem Deutschen lassen sich online diverse Internetseiten und digitale Korpora finden, in denen Hör- und zum Teil auch Hörsehtexte aus der deutschsprachigen Alltagskommunikation zur Verfügung gestellt werden. Bei der Übungserstellung, um die es im folgenden Kapitel gehen wird, wurde mit zwei Korpora gearbeitet, der „Plattform Gesprochenes Deutsch“ (PGD) und dem „Forschungs- und Lehrkorpus für gesprochenes Deutsch“ (FOLK).

Bei der PGD (<https://dafdaz-db.spracheinteraktion.de>) handelt es sich um eine Internetplattform, in der mehr als hundert Hör- und Hörsehtexte (à 00:10-20:00 Min., größtenteils unter 05:00 Min.) aus verschiedenen kommunikativen Kontexten bereitgestellt werden (Gesamtumfang: ca. 6 Std.). 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. Zu dem Großteil der Daten stehen Transkripte zur Verfügung, die – ebenso wie die Hörtexte selbst – heruntergeladen werden können. Darüber hinaus lassen sich zu einigen Hörtexten Lerneinheiten finden, in denen jedoch methodisch anders vorgegangen wird als in dem in dieser Arbeit thematisierten Trainingskonzept. Zwar geht es in den Didaktisierungen ebenfalls um Phänomene authentischer mündlicher Alltagssprache, jedoch wird dabei weniger an der Lautsubstanz als an der verschrifteten Form der Hörtexte (Transkripte) gearbeitet. Eine Übung (zu Partikeln) wurde dennoch als Vorlage für einen der im folgenden Kapitel vorgestellten Entwürfe verwendet.

Das FOLK (<http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml>) ist ein stets wachsendes Korpus des IDS,¹⁶ in dem zum aktuellen Zeitpunkt mehr als 500 Hör- und Hörsehtexte (à 00:00:20-03:00:00 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 der 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 konkre-

¹⁶ „Leibniz-Institut für Deutsche Sprache“ (Mannheim)

ten 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. Der „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, dass die Gesprächsdaten neben Inhaltsaspekten auch hinsichtlich ihrer Form untersucht werden können (Stichwort „Formfokussierung“). Außerdem können auf diese Weise auch innerhalb längerer Texte Sprachdaten gefunden werden, die sich für den DaZ-/DaF-Unterricht eignen.

Weitere Internetressourcen, auf die bei der Recherche nach geeignetem Hörmaterial zurückgegriffen wurde, sind die Seiten www.hoertexte-deutsch.at und www.audio-lingua.eu. Bei „Hörtexte Deutsch“ handelt es sich um eine Sammlung von Hörtexten aus dem österreichischen Sprachgebrauch. Insgesamt werden 32 Hörtexte (à 00:20-03:00 Min.) zu verschiedenen Alltagsthemen inklusive Transkriptionen und Übungsvorschläge zur Verfügung gestellt. Die Hörtexte sind insoweit authentisch, als sie über spontansprachliche Phänomene verfügen und offenbar nicht für die Vermittlung bestimmter Lerninhalte aufgenommen worden sind. Da die Dialoge jedoch größtenteils gestellt wirken, kamen sie für diese Arbeit nicht infrage. Die Seite www.audio-lingua.eu bietet eine Vielzahl an Hörtexten für insgesamt dreizehn Sprachen, unter anderem Deutsch, die von Muttersprachler*innen für Sprachlernende gesprochen wurden. Das (aktuell) insgesamt 1021 deutschsprachige Tonaufnahmen (à 00:15-05:00 Min) umfassende Datenmaterial kann nach Sprachniveau, Thema, Länge und verschiedenen Sprecher*inneneigenschaften gefiltert und nach bestimmten Schlagwörtern durchsucht werden.

Bei den in den nächsten Kapiteln vorgestellten Übungen wurde primär mit zwei Hörtexten der PGD gearbeitet: #895 „Nachmittagsplanung“ (https://dafdaz-db.spracheinteraktion.de/?p=transkript&transkript_id=895) und #911 „Anruf in der Apotheke“ (https://dafdaz-db.spracheinteraktion.de/?p=transkript&transkript_id=911). Für eine Übung (in der mit Gesprächsdaten mehrerer Texte gearbeitet wird) wurden Ausschnitte (à 00:01-00:02 Min.) aus insgesamt drei Hörtexten aus dem FOLK verwendet, die über die geschilderten Funktionen zur Token-Suchabfrage gefunden wurden.¹⁷ Wie bei der Erstellung der Übungen im Einzelnen vorgegangen wurde, wird im Folgenden dargestellt.

¹⁷ Die Quellen des verwendeten Audiomaterials sind im Literaturverzeichnis unter „Online-Korpora“ zu finden.

3.3. Übungsentwürfe

Bei der Erstellung der Mikro-Hörübungen gab es zwei Vorgehensweisen. Die Variante, die primär Anwendung fand, bestand darin, Hörübungen zu *einem* Hörtext zu erstellen (**Hörtext** → **Übungen**). Somit bestimmte der Text maßgeblich, welche Übungsinhalte behandelt wurden. Bei der zweiten Variante wurde der entgegengesetzte Weg eingeschlagen: Hier wurden Ausschnitte aus *mehreren* Hörtexten zu *einem* bestimmten spontansprachlichen Phänomen herausgesucht (**Übung** → **Ausschnitte von Hörtexten**). In den Übungssequenzen, um die es im Späteren gehen wird, wurde letztere Variante bei einer Übung zu regionalen Varietäten verwendet (Entwurf 1).

Entwurf 1: Aussprachevarietäten von *-gt* (PGD-911: 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 (s. 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	x	
b	wie Sie sehr schön gesagt haben		
c	das habe ich mich auch gefragt , wie die das gemacht hat		
d	ich hab' gefragt		

Darin 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> [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. a.a.O. 68, Abschn. e).¹⁸ Somit wird <gesagt> [gə'za:xt] oder [gə'zaxt] und <gefragt> [gə'fɪa:xt] ausgesprochen. 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.

Drei der vier Audiosequenzen, die für diese Übung verwendet wurden, entstammen verschiedenen Hörtexten aus dem FOLK. Da in der Übung aufgezeigt werden soll, dass die deutsche

¹⁸ Man spricht hier von einer *g*-Spirantisierung. Gemeint ist, dass ein Plosiv zu einem Frikativ (= Spirant) wird (vgl. Kleiner & Knöbl 2015: 27, 68).

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 gänzlich außer Acht gelassen. Zwar wird das Phänomen innerhalb eines authentischen kommunikativen Kontextes präsentiert, jedoch werden in der Übung ausschließlich Formaspekte in den Fokus genommen.

Anders verhält es sich bei der zu Beginn genannten Variante, in der zu nur einem Hörtext verschiedene Übungen erstellt werden (**Hörtext** → **Übungen**). Hier stehen Form- und Inhaltsaspekte stets in einem Zusammenhang, zumal auch die Behandlung sprachlicher Formen und spontansprachlicher Phänomene letztlich das inhaltliche Verstehen begünstigen soll. Aus diesem Grund wurde primär diese Vorgehensweise verwendet. Pro Übungssequenz steht somit jeweils *ein* Hörtext im Mittelpunkt, dessen sprachliche Substanz Grundlage für die Konzipierung der Mikro-Hörübungen und die Auswahl der Inhalte war.

Bei der Auswahl der Hörtexte wurde darauf geachtet, dass die Gespräche deutlich zu hören (ausreichende Lautstärke, keine dominanten Hintergrundgeräusche) und für das Sprachniveau B1 geeignet sind (die Proband*innen, mit denen die Übungen erprobt wurden, besuchten zum Zeitpunkt der Durchführung einen B1-Deutschkurs). Nach Auswahl der Hörtexte wurden diese mithilfe der Transkripte nach interessanten Phänomenen durchsucht. Wie in Kapitel 2.4 erläutert, war dabei die gesprochene bzw. spontansprachliche Substanz der Texte ausschlaggebend für die Auswahl der Übungsinhalte. Ebenfalls wichtig war, dass die zu findenden Phänomene oft genug vorkamen, um eine Übung dazu erstellen zu können (vgl. Field 2008a: 88). Bei der Erstellung der Übungen wurde ebenfalls darauf geachtet, dass diese für das Sprachniveau B1 angemessen sind. So kommen in den formfokussierten Mikro-Hörübungen (auch in der oben vorgestellten) beispielsweise nur Lexeme und Strukturen vor, die in geschriebener oder ‚rein‘ gesprochener Form auf dem Niveau bekannt sein müssten (z.B. *gesagt, kann man, so einen, ich habe* usw.), in den Hörtexten aber anders realisiert werden. Auf diese Weise soll erreicht werden, dass Lernende auf die Unterschiede zwischen gesprochener Sprache und Schriftsprache aufmerksam werden und trainieren, sprachliche Strukturen und Einheiten trotz veränderter Form und individueller Sprech- und Sprecher*inneneigenschaften zu verstehen. Im Folgenden werden einige Übungsentwürfe zu den Hörtexten PGD-895 und PGD-911 näher vorgestellt.

Ein Phänomen, das in beiden Hörtexten besonders häufig vorkommt, sind schwache oder verschliffene Wortformen. In der Unterhaltung in PGD-895 kommen besonders häufig die Wort-

verschleifungen *kömma* (für *können wir*, drei Tokens) und *kamma* (für *kann man*, vier Tokens) vor. Dazu wurde eine Diskriminationsübung erstellt (Ü4, Entwurf 2).¹⁹

Entwurf 2: Verschleifungen von *können* / Minimalpaar mit [a] vs. [œ] (PGD-895: Ü4)

In der gesprochenen Alltagssprache werden Wörter häufig verkürzt und undeutlicher gesprochen. Häufig werden auch zwei Wörter verbunden und wie ein Wort gesprochen. Man spricht von „**Verschleifungen**“.

Beispiel: „*haste*“ (= *hast du*)

- A) Sie hören nun kurze Ausschnitte aus dem Hörtext, in denen die Verschleifungen „*kamma*“ und „*kömma*“ vorkommen. Kreuzen Sie an, welche der beiden Formen Sie jeweils hören.

Audio	<i>kamma</i>	<i>kömma</i>	Sequenz ²⁰
a	x		L: Was kann man noch anschauen?
b			C: Da kann man halt – also es ist ein bisschen Grün.
c			L: Können wir noch ein bisschen durch die Innenstadt, vielleicht?
d			C: Ja, das können wir auch. Und dann gibt's halt noch den See.
e			L: Und dann können wir ja bei dem See –
f			kann man da Kaffee trinken?
g			C: Ja, kann man.

- B) Aus welchen Wörtern setzen sich die Formen „*kamma*“ und „*kömma*“ zusammen? Schreiben Sie sie so, wie es in der Schriftsprache üblich wäre (wie im Beispiel zu „*haste*“).

✎ „*kamma*“ = „*kömma*“ =

Zunächst wird das Phänomen der Wortverschleifungen in einem Infokasten erläutert. In der Übung selbst geht es dann um sieben kurze Äußerungen, in denen jeweils eine der Verschleifungen von *können* vorkommt. Die Übung besteht darin herauszuhören, welche der beiden Formen verwendet wird, und diese anzukreuzen. Die Transkriptionen stehen dabei nicht zur Verfügung, da sich die Lernenden ausschließlich auf die Lautsubstanz der Formen konzentrieren sollen. Da es sich bei *kömma* [ˈkœma] und *kamma* [ˈkama] um ein Minimalpaar handelt, ist die Unterscheidung der Laute [a] und [œ] entscheidend. Bei dem Umlaut [œ] handelt es sich um ein Phonem, das charakteristisch für das deutsche Lautsystem ist (vgl. Hirschfeld & Reinke: 95), vielen L2-Lernenden aber Schwierigkeiten bereitet.²¹ Neben der Auseinandersetzung mit Verschleifungen soll in dieser Übung also auch die Lautwahrnehmung trainiert werden. Der Kontext in der jeweiligen Phrase ist in diesem Übungsteil (A) keine Hilfe, da die Formen sowohl aus grammatikalischer als auch inhaltlicher Perspektive austauschbar sind. Im zweiten Übungsteil (B) hingegen wird danach gefragt, welche Formen hinter den beiden Verschleifungen stecken. Um zu erkennen, dass es sich um Formen des Modalverbs *können* handelt, ist die Auseinandersetzung mit der syntaktischen Struktur der Äußerungen sinnvoll. In zwei der sieben

¹⁹ Ü4 A) und Ü5 (PGD-895) stellen abgewandelte/vereinfachte Versionen von Übungsentwürfen nach Dietz dar.

²⁰ Die Audiosequenzen sind hier nur zu Demonstrationszwecken in verschrifteter Form zu sehen. In der eigentlichen Übung stehen keine Transkriptionen zur Verfügung, nur die Audios selbst.

²¹ Das Phonem [œ] existiert nur in wenigen Sprachen (vgl. Dieling & Hirschfeld: 27f.) und kann daher von vielen Deutschlernenden nicht wahrgenommen (oder reproduziert) werden. Das gilt unter anderem für arabisch- und persischsprachige Lernende (vgl. Hirschfeld & Reinke 2016: 100; Amirpur 1989: 43) wie die Proband*innen, mit denen die Übungsentwürfe erprobt wurden (s. Kap. 4.2).

Sequenzen sind Vollverben zu finden, die erkennen lassen, dass es um ein Hilfs- oder Modalverb geht. In allen anderen Äußerungen fehlt das Vollverb. Daran anknüpfend wurde eine Übung erstellt, in der es darum geht, dass Modalverben in der gesprochenen Alltagssprache ohne Vollverb auftreten können (PGD-895-Ü5, s. Anh. I). Hier wird zunächst auf Regeln der Schriftsprache hingewiesen, nach denen das Modalverb *können* in der Regel durch ein Vollverb ergänzt wird (Infokasten).²² Auf diese Weise sollen Lernende auf die Diskrepanz zwischen den Äußerungen im Hörtext und erlernten Grammatikregeln aufmerksam werden. In der Übung selbst geht es noch einmal um die Audiosequenzen aus Ü4. Hier soll angekreuzt werden, wann das Modalverb *können* mit und wann es ohne Vollverb auftritt (A). Zur Erleichterung wird dazu Einsicht in die entsprechenden Transkriptausschnitte gewährt. Im zweiten Übungsteil soll diskutiert werden, welche Vollverben ergänzt werden könnten und welche Gründe es für das Ausbleiben des Vollverbs geben könnte (B). Dieses vergleichsweise offene Übungsformat wurde gewählt, da zumindest letztere Frage eine tiefergehende metasprachliche Reflexion sprachlicher Strukturen erfordert und daher befürchtet wurde, dass diese bei ungeübten Lernenden zu Überforderung führen könnte. Diese Übung ist als Ergänzung zur vorherigen Übung zu verstehen und stellt keine Mikro-Hörübung im eigentlichen Sinne dar.

Eine ähnliche Mikro-Hörübung wie PGD-895-Ü4 wurde auch für den Hörtext PGD-911 erstellt (Ü1, s. Anh. I). Hier geht es ebenfalls um ein Minimalpaar, wovon jedoch nur eine Form verschliffen bzw. zum Teil verkürzt ist: *so 'ne(n)* für *so eine(n)*. Da in dem Hörtext mehrere Komposita auftreten, die mit *Sonnen-* beginnen (*Sonnenallergie, Sonnenbrand, Sonnencreme, Sonnenengel*), bot sich die Gegenüberstellung an. Bei der Unterscheidung ist vor allem die Lautquantität der *o*-Laute entscheidend: *Sonne* ['zɔnə] versus *so 'ne* ['zo:nə]. Bei den Komposita *Sonnenallergie* und *Sonnencreme* verrät zudem das Genus, um welche Form es sich handelt. Auch hier soll angekreuzt werden, was zu hören ist. Transkriptionen stehen dazu nicht zur Verfügung, da hier allein die Lautsubstanz der Formen im Mittelpunkt stehen soll.

Ein spontansprachliches Phänomen, das in diesem Hörtext 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, in der innerhalb von kurzen Äußerungen die schwachen Formen *ich hab', fahr', dacht', hätt', denk', komm'* und *dank'* erkannt werden sollen (Ü5, Entwurf 3).

²² Ausnahmen, in denen das Vollverb beispielsweise durch ein Pronomen ersetzt wird (wie „Er kann das (nicht).“), werden hier außen vor gelassen.

Entwurf 3: Schwache Formen / [ə]-Elision bei Verben in der ersten Pers. Sg. (PGD-911: 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“ (wie im 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		

Zu den Hörtextausschnitten erhalten die Lernenden (an die Regeln der Schriftsprache angepasste) Transkriptionen, in denen die jeweils gesuchte Form fehlt. Die Lücken sollen gefüllt werden, indem zum einen die in der Schriftsprache übliche Verbform („geschrieben“) sowie die tatsächlich realisierte Form („gesprochen“) notiert werden. Die Herausforderung bei dieser Übung besteht darin, die Verbformen trotz der Verkürzung korrekt zu dekodieren. Das gleiche Konzept wurde in einer Übung zum Wegfall des Auslautes [t] verwendet (PGD-911-Ü6, s. Anh. I). Konkret geht es hier um die Formen *ist* und *nicht*, die in jeweils drei kurzen Ausschnitten in verkürzter Form (*is*‘ und *nich*‘) zu hören sind. Auch hier soll jeweils die gesprochene und die in der Schriftsprache übliche Form notiert werden.

Eine Übung mit einer eher inhaltsfokussierten Ausrichtung wurde zur Struktur *man sollte* erstellt (PGD-911-Ü4, s. Anh. I). Im ersten Übungsteil (a) werden insgesamt fünf Äußerungen abgespielt, in denen diese Struktur verwendet wird. Die Lernenden sollen erkennen, welches Wortmaterial in allen Sequenzen vorkommt: *man sollte*, *man müsste* oder *man könnte* (Teil a). Es handelt sich dabei um eine Multiple-Choice-Übung.²³ Im zweiten Übungsteil (b) soll entschieden werden, was die Struktur ausdrückt: eine *Pflicht*, *Fähigkeit* oder *Empfehlung*. Bei Verständnisschwierigkeiten ist hier die Übersetzung der Antwortmöglichkeiten in die Erstsprachen der Lernenden vorgesehen. Der „Chunk“ *man sollte* kommt in dem Hörtext besonders häufig vor, da es darin vorrangig um Empfehlungen von einer Apothekerin an eine Kundin geht. Die Übung ist somit zum einen als lexikalische Vorentlastung und Aktivierung von „cues“ (Field

²³ Ursprünglich wurde die Übung als Transkribierübung, also ohne Antwortmöglichkeiten konzipiert. Im Rahmen einer Pilotierung hat sich diese offenere Variante aber als deutlich zu anspruchsvoll herausgestellt, weswegen sie für die Hauptprüfung vereinfacht wurde.

2008a: 188) gedacht, zum anderen wird hier aber auch das Heraushören einzelner Wörter (die in Schriftform bekannt sein dürften) innerhalb eines Lautstroms geübt.

Eine weitere Mikro-Hörübung, in der die inhaltliche Bedeutung des Hörmaterials sowie auch das Erkennen von „Chunks“ von Bedeutung ist, wurde zur Gesprächsstruktur im Hörtext PGD-911 erstellt (Ü2, Entwurf 4).

Entwurf 4: Gesprächseinstieg und -ausstieg am Telefon (PGD-911: Ü2)

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

Audio	am Anfang	am Ende	Sequenz
a	x		Guten Tag, mein Name is' Caroline Roth.
b			Wiederhören. Tschüs.
c			Ich rufe an, weil ich in zwei Wochen in Urlaub fahr' und mich gerne mal von Ihnen beraten lassen würde.
d			Guten Tag, Blumen-Apotheke. Lennart mein Name.
e			Okay, super, danke.
f			Okay, gut. Ja, dann dank' ich Ihnen schonmal herzlich für die Info.

In dieser Übung 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, 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).

Zuletzt sei noch auf zwei Übungsentwürfe hingewiesen, in denen bereits bestehende Konzepte übernommen wurden. Einer der beiden Entwürfe orientiert sich an einer EFL-Übung mit dem Titel „Catch the Sound!“ von Grinberg (2017). Hier werden kurze Ausschnitte aus einem Hör- bzw. Hörsehtext abgespielt, die dem Transkript genau zugeordnet und darin markiert werden sollen. Das Besondere an der Übung ist, dass die Ausschnitte nur ein bis fünf Wörter umfassen und über die Wort- und Silbengrenzen hinaus gehen können. Das heißt, sie können beispielsweise mit einer einzelnen Silbe oder einem einzelnen Laut beginnen oder enden. In der für diese Arbeit erstellten Übung (PGD-895-Ü9, s. Anh. I) ist beispielsweise der hier markierte Ausschnitt zu identifizieren: „die, äh, Promenade is' ganz schön“ (Z. 3). Von „Promenade“ hören die Lernenden also nur die zwei letzten Silben [ˈna:də] und von „schön“ nur den ersten Laut [ʃ]. Die Lernenden müssen sich in der Übung dem lautlichen Aspekt von Sprache bewusst sein bzw. bewusst werden (Stichwort „phonologische Bewusstheit“, vgl. Schröder-Lenzen 2013: 86) und Verbindungen zwischen Laut(fol)gen und Buchstaben(folgen) herstellen. Grinberg selbst erklärt den Nutzen der Übung wie folgt:

It has helped dozens of my students to literally open their ears and start hearing the raw sound of the language. The phenomenon we are talking about here is something that is called ordinary acuity. You can see ordinary acuity as not a language skill, but a listening skill. (Grinberg 2017, 03:26-03:49, transkribiert von A.K.)

Im Rahmen einer auf der PGD verfügbaren Didaktisierung ist eine Übung zu finden, die ähnliche Lernziele verfolgt, methodisch aber genau die entgegengesetzte Richtung einschlägt.²⁴ Diese galt als Vorlage für PGD-911-Ü8 (Entwurf 5).

Entwurf 5: Partikeln (PGD-911: Ü8)

○ Hören Sie den Textausschnitt und achten Sie darauf, welche der folgenden Wörter vorkommen. Streichen Sie diese durch. (K=Kundin, A=Apothekerin)

ähm/äh halt so eben
 eigentlich vielleicht natürlich einfach
 nein ja denn mal ne (?)
 etwas extrem sehr gar

K: Ich habe zu Ihren Öffnungszeiten da nie Zeit vorbeizukommen. Deswegen dachte ich, ist vielleicht Samstag – äh – anzurufen gar nicht so schlecht.

A: Ja – ähm – ja, wie gesagt, dann geht das halt einfach nicht so gut, ne? Ähm, weil zum einen, wie gesagt, was man grundsätzlich eigentlich immer dabei haben sollte, egal wo es hingeht, sind halt Schmerzmittel oder Sachen zum Beispiel, die man braucht für die Verdauung oder eben gegen die Verdauung, je nachdem, wo man eher das Problem hat.

In der Übung geht es um Partikeln – eine Wortart, die vor allem in der gesprochenen Sprache auftritt (vgl. Wöllstein 2016: 600). Da Partikeln meistens recht kurz und unbetont ausfallen (vgl. ebd.), sind sie für Sprachlernende nur schwer zu verstehen (vgl. Field 2008a: 195). In dem hier dargestellten Entwurf sollen Lernende Übung darin gewinnen, Partikeln innerhalb des Redeflusses herauszuhören. Dazu hören die Lernenden einen etwa dreißig Sekunden langen Hörtextausschnitt (ohne Transkript), in dem mehrere Partikeln, zum Teil auch kurz hintereinander, vorkommen. Auf dem Arbeitsblatt erhalten die Lernenden eine Sammlung von insgesamt siebenzehn Partikeln, von denen zehn zu identifizieren sind. Der Hörtextausschnitt wird hier mindestens zweimal abgespielt. Bei allen vorherigen Entwürfen, in denen mit deutlich kürzeren Audiosequenzen gearbeitet wird, werden diese jeweils mindestens dreimal abgespielt. Nach Bedarf werden die Sequenzen auch deutlich öfter abgespielt.

Bei der Konzipierung aller Mikro-Hörübungen wurde darauf geachtet, dass primär die rezeptiven Fertigkeiten der Lernenden beansprucht werden, woraus sich eher geschlossenerere Übungsformate ergeben haben. Grundsätzlich wurde versucht zu erreichen, dass sich die Lernenden ausschließlich auf das Hörverstehen konzentrieren können (und nicht auf das Formulieren von

²⁴ Es geht um Aufgabe 2 der Lerneinheit, die zu dem PGD-Hörtext #903 „Physiotherapie 2“ zu finden ist. Zum Hörtext geht es hier: https://dafdaz-db.spracheinteraktion.de/?p=transkript&transkript_id=903. Die Lerneinheit steht zum Download bereit unter: https://dafdaz.sprache-interaktion.de/Lehreinheiten/Lerneinheit_Partikel.pdf.

Antworten o.Ä.). Somit wurde auch bei den Instruktionen darauf geachtet, diese sprachlich so einfach wie möglich zu gestalten, dabei aber auch relevante Termini einzuführen, die den Lernenden dazu verhelfen, mit dem Übungsformat und den Übungsinhalten vertraut zu werden. Darunter fallen zum einen formale Begrifflichkeiten wie *Hörtext*, *Sequenz*, *Transkript*, *Wortmaterial* oder *Äußerung* und zum anderen Termini, die die Substanz der Sprache beschreiben, wie *Schriftsprache*, *gesprochene Alltagssprache*, *schwache Form* oder *Verschleifung*. Wie in einigen Entwürfen zu sehen war, wurden einige Übungen durch Infokästen ergänzt, in denen wichtige Phänomene eingeführt werden.

Bevor es im folgenden Kapitel darum gehen wird, wie die erstellten Mikro-Hörübungen in Unterrichtsentwürfe eingebettet wurden, sei an dieser Stelle noch auf eine dritte Variante der Hörtextarbeit hingewiesen, die angesichts des begrenzten Rahmens der vorliegenden Arbeit nicht erprobt wurde, sich aber ebenfalls als vielversprechend für die Didaktisierung authentischer Alltagskommunikation herausstellen könnte. Neben den zwei geschilderten Vorgehensweisen (**Hörtext** → **Übungen** und **Übung** → **Ausschnitte von Hörtexten**) wäre eine weitere Möglichkeit, mehrere kurze Hörtexte gegenüberzustellen, die sich in ihrer Struktur ähneln (wie Kassengespräche, Terminvereinbarungen, Bestell- und Bezahlvorgänge in Restaurants oder Cafés, telefonische Krankmeldungen usw.) (**Hörtexte** → **Übungen**). Auf diese Weise könnten charakteristische sequenzielle Muster (z.B. Gesprächsein- und -ausstiege, Parsequenzen) sowie auch typische spontansprachliche Eigenschaften verschiedener Gesprächssorten (z.B. je nach Formalitätsgrad) in den Fokus genommen werden.

3.4. Übungssequenzen

An dieser Stelle wird es darum gehen, wie die im vorherigen Kapitel vorgestellten Übungsentwürfe in Unterrichtssequenzen eingebettet wurden. Wie bereits erwähnt, wurde primär mit zwei Hörtexten der PGD gearbeitet: Beim Hörtext „Nachmittagsplanung“ (#895) handelt es sich um eine etwa dreißig Sekunden lange private Unterhaltung in einem Restaurant oder Café, in dem drei Sprecher*innen (Familienmitglieder) abwägen, was sie am Nachmittag unternehmen bzw. wohin sie einen Ausflug machen könnten. Im Hörtext „Anruf in der Apotheke“ (#911) ist ein circa drei Minuten langes Telefonat zwischen einer Apothekerin und einer Kundin zu hören, in dem es um die Zusammenstellung einer Reiseapotheke und im Speziellen um die Sonnenallergie der Kundin geht. Pro Hörtext wurde eine Übungssequenz erstellt, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit mit „PGD-895“ und „PGD-911“ benannt werden.

Im Rahmen der zuerst durchgeführten Übungssequenz (PGD-895) sollte in erster Linie erreicht werden, dass die Lernenden das Übungsformat kennenlernen und für die Arbeit an authenti-

schem Hörmaterial motiviert werden. Daher ist der hier verwendete Hörtext weniger umfangreich und anspruchsvoll im Vergleich zum zweiten Hörtext (PGD-911). Das Gleiche gilt für die Übungssequenzen.

Beide Übungssequenzen folgen einem bestimmten Aufbau (nach Dietz): So kommen in beiden Entwürfen die Bereiche „Intro Globalverstehen“, „Mikro-Hörübungen“, „Fragen zum Inhalt“ und „Arbeit am Transkript“ vor. In „Intro Globalverstehen“ geht es darum, die äußeren Umstände der jeweiligen Kommunikationssituation zu klären (wer spricht mit wem wo). Dazu wird der Gesamttext einmal gehört.

Das Herzstück der Übungssequenzen stellt der Teil „Mikro-Hörübungen“ dar. Hier lassen sich die Übungen finden, die im vorangegangenen Kapitel vorgestellt wurden. Es geht also vorrangig um Charakteristika gesprochener Sprache und konkrete spontansprachliche Phänomene. Dabei wird mit kurzen Hörtextausschnitten gearbeitet.

Da das Dekodiertraining letztendlich dazu beitragen soll, dass auditiver Input inhaltlich verstanden wird, wird im anschließenden Teil „Fragen zum Inhalt“ auch die inhaltliche Bedeutung des Inputs in den Fokus genommen. Dazu wird der gesamte Hörtext noch einmal in Abschnitten angehört. In PGD-895 ist der Hörtext in drei Abschnitte (à 00:05-00:20 Min.), in PGD-911 in insgesamt fünf Abschnitte (à 00:20-00:50 Min.) eingeteilt. Zu jedem Abschnitt wird eine Frage gestellt, deren Antwort den jeweiligen Abschnitt im Großen und Ganzen zusammenfasst. Dabei sollen neben dem jeweiligen Gesprächsanlass wesentliche hörtextspezifische Details deutlich werden (PGD-895: z.B. mögliche Ausflugsziele, nähere Informationen zum Ausflugsziel „See“; PGD-911: z.B. Produkte für eine Reiseapotheke je nach Urlaubsziel und Bedürfnissen der Kundin, Vorbeugung einer Sonnenallergie).²⁵

Im letzten Teil der Übungssequenzen „Arbeit am Transkript“ wird das Transkript zum Hörtext ausgehändigt. Da im Dekodiertraining primär an der Lautsubstanz des Inputs gearbeitet werden soll, stehen bei den vorherigen Übungen (wenn überhaupt) nur ‚Mikro-Ausschnitte‘ aus dem Transkript zur Verfügung. Nun sollen die Lernenden jedoch die Möglichkeit erhalten, 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, noch tiefere Einblicke in die strukturellen Muster

²⁵ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass alle Aktivitäten in den erstellten Übungssequenzen das Kürzel „Ü“ tragen (z.B. „Ü1“ für „Übung 1“), es sich aber bei den „Fragen zum Inhalt“ nicht um Übungen im eigentlichen Sinne handelt. Wie in Kapitel 2 erläutert, steht beim *Üben* der *Prozess* des (in diesem Fall) Hörverstehens im Mittelpunkt. Fragen zum Inhalt beziehen sich hingegen auf das *Produkt* des Hörverstehens und fallen eher in die Kategorie *Testen*. Um Verwirrung seitens der Lernenden zu vermeiden, wurden alle Aktivitäten einheitlich betitelt. Aus demselben Grund wurde auf den Arbeitsblättern, die die Lernenden erhalten haben, auf die Benennung einzelner Übungsinhalte (wie „[t]-Elision“) und Übungssequenzteile (wie „Arbeit am Transkript“) verzichtet.

gesprochener Sprache. So wurden im Rahmen von PGD-911 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 (Entwurf 6).

Entwurf 6: Änderungen/Abbrüche geplanter Äußerungen (PGD-911: Ü14)

In der gesprochenen Alltagssprache funktionieren Äußerungen nicht immer wie Sätze in der Schriftsprache: Häufig werden Äußerungen abgebrochen oder „umgeplant“.

Bsp.: *Ich denke, heute ist – es wird regnen.*

- Suchen Sie drei Beispiele für Änderungen von geplanten Äußerungen im Transkript. Markieren Sie sie und schreiben Sie die Zeilen in die Tabelle.

Bsp.	Zeilen
1	
2	
3	

Anhand des Transkripts soll hier nach Beispielen gesucht werden, in denen geplante Äußerungen abgebrochen oder ‚umgeplant‘ werden. In der zweiten Übung zum Hörtexttranskript geht es um eine konkrete Satzstruktur: *Weil*-Sätze treten im Gesprochenen häufig mit Verbzweitstellung oder als eigenständige Hauptsätze auf. Auch darauf soll mithilfe des Transkripts aufmerksam gemacht werden. So sollen die Lernenden zunächst einen spontansprachlichen *weil*-Satz (Z. 35: „[...] ,weil ich habe letztes Jahr dann eben vor Ort dann auch gehört, [...]“) zu einem schriftsprachlich korrekten umformen und anschließend nach weiteren Beispielen im Transkript suchen, in denen *weil*-Sätze von schriftsprachlichen Regeln abweichen. Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, wird im Rahmen der Übungssequenz PGD-895 im Teil „Arbeit am Transkript“ eine weitere Hörübung durchgeführt, in der kurze Lautsequenzen dem Transkript zugeordnet werden sollen (nach Grinberg 2017: „Catch the Sound“).

Da die Proband*innen, mit denen die Übungssequenzen durchgeführt wurden, im Rahmen von PGD-895 erstmals mit spontansprachlichen Übungsinhalten und authentischem Hörmaterial konfrontiert wurden, gibt es hier zu Beginn auch eine Introduktionsübung zum Thema Spontansprache (Entwurf 7). Dafür wird noch einmal der Gesamttext abgespielt.

Entwurf 7: Intro Spontansprache/gesprochene Alltagssprache (PGD-895: Ü3)

- Achten Sie auf die Äußerungen der Personen: Welche der folgenden Aussagen treffen auf den Hörtext zu? Kreuzen Sie an (es können mehrere Antworten richtig sein).

- ☒ Manchmal sprechen mehrere Personen gleichzeitig. (a)
 Jedes Wort wird deutlich gesprochen. (b)
 Einige Äußerungen werden abgebrochen. (c)

In der zweiten Übungssequenz, PGD-911, wird hingegen mit einem „Warm-Up“ begonnen, um die Lernenden auf das Übungs- und Hörtextformat einzustimmen. Dabei werden zwei (weniger anspruchsvolle) Mikro-Hörübungen durchgeführt: Erstere 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 befasst sich mit den Gesprächsein- und -ausstiegen des Hörtextes. Die Übung stimmt die Lernenden auf die Textsorte (Telefonat) ein und ermöglicht erste Einblicke in gesprächsstrukturelle Zusammenhänge. Zudem gibt es in PGD-911 eine „Lexikalische Vorentlastung“, mit der Wortschatzproblemen vorgebeugt werden soll. Hier wird die inhaltliche und funktionale Bedeutung der Struktur *man sollte* geklärt. Diese kommt in dem Hörtext besonders häufig vor, da es in dem Gespräch um Empfehlungen der Apothekerin an die Kundin geht.

Die Übungssequenzen setzen sich somit wie folgt zusammen:

PGD-895 „Nachmittagsplanung“

- I. Intro Globalverstehen
- II. Intro Spontansprache/gesprochene Alltagssprache
- III. Mikro-Hörübungen
- IV. Fragen zum Inhalt
- V. Arbeit am Transkript

PGD-911 „Anruf in der Apotheke“

- I. Warm-Up
- II. Intro Globalverstehen
- III. Lexikalische Vorentlastung
- IV. Mikro-Hörübungen
- V. Fragen zum Inhalt
- VI. Arbeit am Transkript

Die vollständigen Übungssequenzen einschließlich Lösungen und Angaben zum Audiomaterial sowie eine Übersicht über alle Übungsinhalte befinden sich in Anhang I. Das Audiomaterial selbst ist (innerhalb der PPT-Präsentationen, als Audacity-Datei und als eigenständige MP3-Dateien) auf dem beigelegten USB-Stick zu finden.

4. Erprobung von Mikro-Hörübungen in Unterrichtsettings

Die im vorherigen Kapitel vorgestellten Übungssequenzen wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit einer Gruppe von Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden erprobt. Ziel der Erprobung war es, einen Eindruck davon zu gewinnen, inwiefern die erstellten Übungsentwürfe in der Praxis umzusetzen sind, wie sie von Lernenden wahrgenommen werden und inwieweit sie zur Förderung der Hörverstehenskompetenz beitragen.²⁶

Im Folgenden wird zunächst das genaue Vorgehen erläutert (4.1) und auf die Eckdaten und Rahmenbedingungen der Durchführung sowie die Proband*innen eingegangen (4.2). Anschließend werden die Ergebnisse der Erprobung sowie deren Evaluation dargestellt (4.3) und aus

²⁶ Inwieweit das Übungskonzept zur Hörverstehenskompetenz beiträgt, wird anhand der mehr oder weniger erfolgreichen Beantwortung der Inhaltsfragen in den Übungssequenzen, aber auch anhand der Einschätzung der Proband*innen herauszufinden versucht. In Anbetracht des ausgesprochen begrenzten Rahmens, den diese Arbeit ermöglicht hat, können hier keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden. Für reliable Ergebnisse muss das Übungskonzept über einen deutlich längeren Zeitraum angewandt werden.

didaktischer Sicht diskutiert (4.4). Zuletzt werden einige Schwierigkeiten aufgezeigt und reflektiert, die sich bei der Datenerhebung und -auswertung ergeben haben (4.5).

4.1. Vorgehen

Wie zu Beginn der Arbeit erläutert wurde, besteht der praktische Teil dieser Arbeit aus der theoriebasierten Entwicklung (Kap. 3), Erprobung und Evaluation von hörverstehensdidaktischen Materialien für den DaZ-/DaF-Unterricht. In diesem Kapitel wird das genaue Vorgehen bei der Erprobung (4.1.1) und der Evaluation der Materialien (4.1.2) erläutert.

4.1.1. Durchführung von Unterrichtsentwürfen

Insgesamt wurden drei Durchführungen von Übungssequenzen vorgenommen. Bei der ersten handelte es sich um eine Pilotierung von Übungssequenz PGD-911 (Erstversion), die mit drei Teilnehmenden eines Deutschkurses für das Sprachniveau A1 durchgeführt wurde. Ziel der Pilotierung war es, einen ersten Eindruck davon zu erhalten, wie anspruchsvoll die einzelnen Mikro-Hörübungen sind und inwiefern sich diese in der Praxis als gut durchführbar erweisen. Dabei hat sich herausgestellt, dass der Hörtext sowie der Großteil der Übungen zu anspruchsvoll für die Lernenden waren und einige Übungen auch unabhängig vom Sprachniveau der Lernenden in der Praxis nicht so umzusetzen waren wie geplant. Den Ergebnissen entsprechend wurde die Übungssequenz stellenweise abgewandelt.

Die zweite und dritte Durchführung wurden mit Teilnehmenden eines Deutschkurses auf dem Niveau B1 vorgenommen, wobei bei der ersten die Übungssequenz PGD-895 und bei der zweiten die (im vorherigen Kapitel vorgestellte) Endversion der Übungssequenz PGD-911 erprobt wurden. Ziel der Übungssequenz PGD-895 war es in erster Linie, die Lernenden mit dem Übungsformat sowie der Konfrontation mit authentischem Hörmaterial vertraut zu machen und sie für weitere Übungen der Art zu motivieren. Der Hörtext sowie auch die Übungssequenz selbst waren daher insgesamt weniger umfangreich und weniger anspruchsvoll als in PGD-911. Angesichts des Umfangs und der Übungsvielfalt in PGD-911 ist den Ergebnissen, die sich aus deren Durchführung ergeben haben, die größte Bedeutung beizumessen. Die Ergebnisse werden in Kapitel 4.3.1 im Detail vorgestellt. Dabei wird es nur um die Erprobungen mit den B1-Lernenden gehen, auf die Ergebnisse der ersten Pilotierung mit den A1-Lernenden wird nicht weiter eingegangen.

Was das Vorgehen bei der Übungsdurchführung angeht, so wurde zu Beginn beider Übungssequenzen deutlich darauf hingewiesen, dass es sich bei der Durchführung der Übungssequenzen nicht um Prüfungen handelte, dass inkorrekte Antworten absolut in Ordnung wären und es

ausgesprochen wichtig für die Untersuchung wäre, dass diese nach der Besprechung der Lösungen nicht korrigiert würden. Nach der Klärung vereinzelter Fragen seitens der Proband*innen wurden dann die Arbeitsblätter zu den Übungen ausgeteilt. Die jeweils letzte Seite der Arbeitsblätter bekamen die Proband*innen erst unmittelbar vor deren Bearbeitung, da hier die Transkripte zu den Hörtexten zu finden waren. Zusätzlich zu den Arbeitsblättern wurden die Übungen in Form von PPT-Präsentationen an die Wand projiziert. Die Audiodateien zu den Übungen waren in diese Präsentationen integriert und wurden von da aus über Lautsprecher abgespielt. Beide PPT-Präsentationen sind auf dem beigelegten USB-Stick zu finden.

4.1.2. Evaluationsbefragungen

Im Anschluss an die Erprobung der Übungssequenzen wurden Befragungen mit je einer bzw. einem Lernenden in einem separaten Raum vorgenommen, in der diese die Übungssequenzen evaluieren sollten. Zwei der Proband*innen hatten an beiden Erprobungen teilgenommen (Prob3 und Prob5), die zwei anderen nur an der zweiten (Prob6 und Prob7).

Die Befragten wurden zunächst angehalten, ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen einzuschätzen, bevor es anschließend konkret um die Hörtexte, Instruktionen und Übungen der einzelnen Übungssequenzen ging. Zudem wurden die Proband*innen, die an der Erprobung beider Übungssequenzen teilgenommen hatten, gebeten, einen Vergleich zwischen den beiden Hörtexten und jeweiligen Übungen zu ziehen. Alle Befragten sollten überdies einen Vergleich zu herkömmlichen Hörverstehensübungen ziehen. Zuletzt sollten die Befragten einschätzen, ob und, wenn ja, was sie im Rahmen der Erprobung(en) gelernt haben. Zwar wurde in den Befragungen keiner strikten Struktur gefolgt, allerdings wurde im Vorhinein ein Leitfaden mit bestimmten Aspekten erstellt, die im Laufe einer jeden Befragung angesprochen wurden (s. Anh. IV).

Durch die eher offene Form der Befragung sollte vermieden werden, dass sich die Proband*innen wie in einer Prüfung vorkamen. Vielmehr sollten die Befragten den Eindruck gewinnen, Teil einer Unterhaltung zu sein, in der positive wie negative Eindrücke und Meinungen ehrlich geäußert werden durften und in der es keine ‚falschen Antworten‘ gab.

Es sei an dieser Stelle allerdings vorweggenommen, dass sich bei der Datenauswertung abgezeichnet hat, dass sich durch die offene Form der Befragung sowie auch die sprachlichen Defizite der Proband*innen gewisse Einschränkungen hinsichtlich der Validität einiger Antworten ergeben haben. Diese werden in Kapitel 4.5 im Einzelnen diskutiert. Antworten, die nicht valide erschienen, wurden nicht als Befragungsergebnisse aufgenommen und werden im Folgenden außer Acht gelassen.

4.2. Eckdaten, Rahmenbedingungen und Proband*inneninformationen

Die zwei Haupterprobungen (von PGD-895 und der Endversion von PGD-911) wurden mit insgesamt sieben Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden vorgenommen. Die Proband*innen besuchten zum Zeitpunkt der Durchführung einen Deutschkurs für das Sprachniveau B1, wobei dieser bereits zu etwa drei Vierteln fortgeschritten war.

Bei der Muttersprache von Prob4 handelt es sich um Persisch, bei Prob7 um Tigrinya. Die Erstsprache aller anderen Proband*innen ist Arabisch. Alle Proband*innen lernten zum Zeitpunkt der Durchführung seit etwa zwei bis drei Jahren Deutsch. Prob7 hat zudem Englischkenntnisse, Prob1 Türkischkenntnisse. Zum individuellen Sprachstand der Proband*innen wurden keine Erhebungen gemacht, jedoch schien dieser trotz des gemeinsamen Sprachkurses zu variieren, worauf im Späteren noch einmal näher eingegangen wird.

Bei der Erprobung von PGD-895 waren insgesamt fünf Lernende anwesend (Prob1-5), bei der Erprobung von PGD-911 insgesamt sechs Lernende (Prob2-7). Zwischen den Terminen der beiden Erprobungen lag eine Woche. Die Durchführung von PGD-895 hat etwa 60 Minuten in Anspruch genommen, die Durchführung von PGD-911 etwa 90 Minuten. Die Evaluationsbefragungen mit Prob6 und Prob7 wurden unmittelbar nach der Erprobung von PGD-911 durchgeführt, die Befragungen mit Prob3 und Prob5 am Folgetag. Die Befragungen haben jeweils etwa zehn bis zwanzig Minuten gedauert. Eine detaillierte Übersicht über die Proband*inneninformationen und über relevante Eckdaten der Erprobungen und Befragungen ist in Anhang II zu finden.

Es sei zudem noch darauf hingewiesen, dass sowohl die Erprobungen als auch die Befragungen von der Verfasserin dieser Arbeit durchgeführt wurden. Wenn im Folgenden von der „Durchführungsleitenden“ oder „Befragenden“ die Rede ist, ist in beiden Fällen sie gemeint.

4.3. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden wird zunächst kurz darauf eingegangen, wie bei der Aufbereitung und Auswertung der erhobenen Daten vorgegangen wurde (4.3.1). Anschließend werden die Ergebnisse aus den Erprobungen (4.3.2) und den Evaluationsbefragungen (4.3.3) vorgestellt.

4.3.1. Hinweise zur Datenaufbereitung

Die Ergebnisse aus den durchgeführten Übungen wurden in tabellarischer Form zusammengefasst und gegenübergestellt (Anh. III). Die Tabelle bietet eine Übersicht darüber, inwiefern welche Übungen und Teilübungen bzw. welche Fragen und Teilfragen von den einzelnen Proband*innen gelöst wurden. Korrekte Antworten sind grün markiert, inkorrekte oder fehlende

Antworten rot. Orange markiert sind Übungen, die zum Teil gelöst wurden. In diesem Fall lassen sich weitere Angaben darüber finden, inwieweit die Übung gelöst wurde. An Stellen, an denen es relevant erschien, wurden konkrete Antworten der Lernenden zitiert. Im Folgenden angeführte Belege lassen sich über die Tabelle nachvollziehen (Bsp.: „Prob1: Ü2“ steht für die Antwort, die Proband 1 bei Übung 2 notiert hat).

Die Evaluationsbefragungen wurden transkribiert und ebenfalls in tabellarischer Form zusammengefasst. Sowohl die Tabelle als auch die Transkripte sind in Anhang IV zu finden. Einzelne Aussagen werden durch Zeilenangaben aus den Transkripten belegt (Bsp.: „Befr1: 2“ steht für Zeile 2 des Transkripts zu Befragung 1. Die Audioaufzeichnungen der Befragungen sind auf dem beigelegten USB-Stick zu finden.

4.3.2. Übungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den Erprobungen der Übungssequenzen vorgestellt. Diese werden zum Teil durch Aussagen aus den Einzelbefragungen ergänzt, die eine Erklärung dafür bieten, warum einzelne Übungen als leicht oder schwer empfunden wurden.²⁷ Eine umfassendere Darstellung der Evaluationsergebnisse erfolgt in Kapitel 4.3.3. Stellenweise werden zudem Beobachtungen aus den Durchführungen ergänzt, wenn diese relevant für die Übungsergebnisse erscheinen. Zum besseren Verständnis der folgenden Ausführungen ist es sinnvoll, die Übungssequenzen (Anh. I) hinzuzuziehen.

4.3.2.1. *Übungssequenz PGD-895 „Nachmittagsplanung“*

Bei der Durchführung der Übungssequenz PGD-895 waren Prob1 bis Prob5 anwesend. Die Auswertung der Übungsergebnisse hat Folgendes ergeben:

I. Intro Globalverstehen

Ü1, in der es um die Anzahl der Sprecher*innen im Hörtext ging, wurde nur von Prob2 korrekt gelöst. Prob3, Prob4 und Prob5 haben zwar erkannt, dass es sich bei nur einer der sprechenden Personen um einen Mann handelte, es wurden aber mehr als zwei weibliche Sprecherinnen vermutet. Von Prob3 wurde in diesem Zusammenhang angemerkt, dass die Anzahl der Sprecher*innen aufgrund der Hintergrundgeräusche (Unterhaltungen anderer Personen) für ihn

²⁷ Angesichts der sprachlichen Defizite der Befragten werden alle Aussagen paraphrasiert und durch die Fachterminologie ergänzt. Dabei war zwangsläufig ein gewisses Maß an Interpretationsfreiheit notwendig. In Kapitel 4.5.2 wird näher diskutiert, inwiefern die Befragung von Sprachanfänger*innen problematisch für die Validität der Evaluationsergebnisse ist.

nicht zu identifizieren gewesen wären (Befr3 | 26: „viele Leute sprechen“; 29: „viele Leute in der Straße“). Ü2, die sich mit dem Setting des Gesprächs beschäftigte, wurde hingegen von allen Proband*innen bis auf Prob4 korrekt gelöst.

II. Intro Spontansprache/gesprochene Alltagssprache

Bei Ü3 wurden die Proband*innen erstmals auf spontansprachliche Charakteristika des Deutschen aufmerksam gemacht. Daher wurde diese Übung im Vorhinein ausführlich im Plenum besprochen. Zum besseren Verständnis der Antwortmöglichkeiten und des Phänomens an sich wurden hier von der Durchführungsleiterin (Verfasserin dieser Arbeit) verschiedene Beispiele gebracht. Erst dann wurde die Übung durchgeführt. Die Antworten der Proband*innen fielen in Anbetracht der Neuheit des Themas weitgehend positiv aus: Abgesehen von Prob2 haben alle Lernenden mindestens eine der beiden richtigen Antwortmöglichkeiten angekreuzt.

III. Mikro-Hörübung(en)

Ü4 war die erste Mikro-Hörübung, die von den Proband*innen absolviert wurde: Die Lernenden sollten den Unterschied zwischen *kamma* und *kömma* innerhalb einer kurzen Sequenz erkennen (A) und angeben, wofür die verschliffenen Formen stehen (B). Prob1, Prob2 und Prob5 haben mehr als die Hälfte und Prob3 und Prob4 maximal die Hälfte der Formen in Teil A korrekt zugeordnet. Prob3 hat in diesem Zusammenhang angemerkt, dass die Formen wegen des Sprechtempos schwer zu erkennen gewesen seien (Befr3: 61) und der Umlaut [œ] die Unterscheidung der Laute erschwert habe (Befr3: 74). In Teil B hat nur Prob3 die Form *kamma* als *kann man* erkannt. Alle anderen Antwortversuche waren nicht erfolgreich. Prob5 hat die Übung als „nicht schwer“ (Befr4: 152) beschrieben und zum Ausdruck gebracht, dass die Übung gut für ihn sei, da er unter anderem die Form *kamma* zuvor auf der Straße wahrgenommen, aber nicht verstanden habe, er sie seit der Übung aber verstehe (Befr4: 153-159).

In Ü5 sollte anhand der Transkriptausschnitte zu den Sequenzen aus Ü4 entschieden werden, welche der Formen von *können* ohne Vollverb auftauchen (A) und welche Gründe es dafür geben könnte (B). Hier fallen die Ergebnisse sehr positiv aus: In Teil A lassen sich größtenteils richtige Antworten finden und auch in Teil B wurden sinnvolle Vorschläge gebracht (im Plenum, s. Tabelle zu PGD-895 in Anh. III).

IV. Fragen zum Inhalt

Die erste inhaltsfokussierte Frage (Ü6) (zum Gesprächsthema) wurde im Plenum besprochen, da die Proband*innen aufgrund der Diskussionsfragen in der vorangegangenen Übung dachten, dies sei auch hier das Vorgehen. Die Frage wurde von mehreren Proband*innen korrekt beantwortet. Ü7, in der die drei möglichen Ausflugsziele notiert werden sollten, fällt durchschnittlich

aus. Lediglich *Promenade* wurde von drei Proband*innen erkannt und (in orthographisch inkorrekt Form) notiert (Prob2: *Prominade* | Prob3: *Prominate* | Prob5: *Prominale*). Prob3 hat zudem *See* erkannt (Prob3: *Sse*). Von *Innenstadt* wurde zweimal der zweite Wortteil erkannt, aber an falscher Stelle notiert (Prob1: *Sattd* | Prob2: *stadt*). In Ü8 hat Prob1 die einzig richtige Antwortmöglichkeit (a) angekreuzt. Die anderen Proband*innen haben diese ebenfalls angekreuzt, zusätzlich aber auch Antwortmöglichkeit c – was auf eine Schwäche der Übung hinweisen könnte.

V. Arbeit am Transkript

Das Übungsformat in Ü9 (Zuordnung von Lautsequenzen zu passenden Transkriptausschnitten) scheint insgesamt zu anspruchsvoll oder zumindest ungewohnt gewesen zu sein. Lediglich Prob1 hat zwei der Sequenzen in Ansätzen markiert. Alle anderen Proband*innen haben (vor der Besprechung der Lösungen) keine der gesuchten Sequenzen markiert. Prob3 wies im Anschluss an die Übung darauf hin, dass er gedacht habe, dass pro Zeile eine Sequenz gefunden werden sollte. Daher habe er beispielsweise bei der ersten Audiosequenz nur in Zeile 1 gesucht, bei der zweiten Audiosequenz in Zeile 2 und so weiter. Die Instruktionen schienen also nicht gänzlich klar gewesen zu sein. In seiner Befragung merkte Prob3 an, dass er eine solche Übung das erste Mal gemacht habe und diese gern vermehrt in der Schule machen würde (Befr3: 259-270).

4.3.2.2. Übungssequenz PGD-911 „Anruf in der Apotheke“

Bei der Durchführung der zweiten Übungssequenz waren bis auf Prob1 alle Proband*innen anwesend. Die Untersuchung der Übungsergebnisse aus PGD-911 hat Folgendes ergeben:

I. Warm-Up

Zu Beginn der Übungssequenz wurden zur Aufwärmung zwei vergleichsweise wenig anspruchsvolle Mikro-Hörübungen durchgeführt: Da im Hörtext mehrere Komposita mit dem Wortteil *Sonnen-* vorkommen, sollte in Ü1 der Unterschied zwischen *Sonne(n)-* und *so 'ne(n)* (Verschleifung von *so eine(n)*) erkannt werden. Die Kreuze wurden größtenteils korrekt gesetzt. Lediglich *Sonnengel* (f) wurde von fast allen Proband*innen falsch zugeordnet – was daher auf die Qualität des Audios zurückzuführen sein könnte.

In Ü2 sollten kurze Sequenzen dem Gesprächseinstieg und -ausgang zugeordnet werden. Bis auf Prob5 haben alle Proband*innen größtenteils korrekte Kreuze gesetzt. Auch hier sind die meisten Fehler bei der letzten Sequenz (f) entstanden – was ebenfalls auf die mangelnde Qualität des Audios hinweist. Laut Prob6 (Befr1: 94-96) und Prob5 (Befr4: 59-61) waren die Warm-Up-Übungen an sich nicht schwierig bzw. kein Problem. Prob5 fügte allerdings hinzu, dass er

Ü2 nur zu fünfzig Prozent verstanden habe (Befr4: 61-72), womit er sich vermutlich auf die Audiosequenzen und nicht die Übung selbst bezieht.

II. Intro Globalverstehen

An dieser Stelle wurde das erste Mal der gesamte Hörtext abgespielt. Die anschließende Frage darüber, wer mit wem wo spricht, wurde von allen Proband*innen bis auf Prob2 korrekt beantwortet (Ü3).

III. Lexikalische Vorentlastung

In Ü4 sollte das Wortmaterial *man sollte* bzw. *sollte man* innerhalb verschiedener Sequenzen erkannt werden (a), was allen Proband*innen gelungen ist. Dass es sich bei der Formulierung um eine Empfehlung handelt, wurde nur von Prob4 und Prob7 gelöst (b). Da die Bedeutungen der Antwortmöglichkeiten *Pflicht*, *Fähigkeit* und *Empfehlung* dem Großteil der Proband*innen nicht bekannt waren, wurden diese von der Durchführungsleitenden mündlich erläutert. Dennoch könnte der fehlende Wortschatz verantwortlich für die erfolglosen Ankreuzversuche von Prob2, Prob3, Prob5 und Prob6 gewesen sein.

IV. Mikro-Hörübungen

In Ü5 wurde (abgesehen von der Verschleifung *so 'ne(n)* in Ü1) das erste spontansprachliche Phänomen der Übungssequenz eingeführt: die Elision des Schwas [ə] bei Verben in der ersten Person Singular. Bei *fahre* (b), *habe* (e), *denke* (f) und *komme* (g) fallen die Ergebnisse sehr positiv aus. Bei *dachte* (c), *hätte* (d) und *danke* (h) gibt es hingegen kaum korrekte Antworten. Dies könnte darauf hinweisen, dass den Proband*innen letztere Verben weniger geläufig oder dass die Audiosequenzen anspruchsvoller waren. Prob7 weist fehlerlose Ergebnisse vor. In der Befragung bringt Prob7 zum Ausdruck, dass sie Übung 5 „super“ gefunden habe (Befr2: 45-46) und sie etwas über den Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache gelernt habe (Befr2: 101-102). Laut Prob6 und Prob5 sei die Übung schwer gewesen, da schnell gesprochen wurde (Befr1: 106-108; Befr4: 74). Auch Prob3 deutete an, dass die kurzen Verbformen für ihn schwer zu erkennen gewesen seien und er das Ausbleiben des Endlautes nicht habe wahrnehmen können (Befr3: 98-103). Er fügte hinzu, dass er Formen wie *fahr'* schon auf der Straße wahrgenommen, er darüber aber in der Schule zuvor nichts gelernt hätte (Befr3: 103-110), er es aber gern lernen würde: „Fahre‘, ,fahr‘. Das ist – muss in der Schule immer lernen. Weil in die Straße, wenn jemand sprechen, nicht verstehen, was gesagt“ (Befr3: 280-281).

In Ü6 ging es um die [t]-Elision am Silbenendrand von *ist* und *nicht*. Wie auch in Ü5 wurden kurze Sequenzen mit den verkürzten Formen abgespielt. Die Übung bestand darin, die schwachen Formen („gesprochen“) zu erkennen und diese sowie auch die in der Schriftsprache

üblichen Versionen („geschrieben“) zu notieren. Anders als in der vorherigen Übung wurde hier allerdings pro Form nicht nur eine, sondern jeweils drei Sequenzen angehört. Die Proband*innen dachten jedoch, sie müssten auch hier in jeder Sequenz eine andere Form heraus hören. Das hatte zur Folge, dass die Proband*innen allesamt mehr Formen notiert haben, als gesucht waren (s. Tabelle zu PGD-911 in Anh. III). Dass die Instruktion bei dieser Übung nicht verstanden wurde, spiegelte sich auch in den Befragungen wider (Befr1: 96-97; Befr3: 114-115; Befr4: 77-81). Dennoch lassen sich vereinzelt korrekte Antworten finden: Prob2, Prob5 und Prob7 haben (unter anderem) die gesuchte Form von *ist* notiert. Prob6 hat bei „gesprochen“ interessanterweise „Names“ notiert, was als Verschleifung von *Name* und *ist* gedeutet werden könnte. Die verkürzte Form von *nicht* wurde von Prob1, Prob6 und Prob7 erkannt (und neben anderen nicht gesuchten Formen notiert). Prob3, der sowohl bei *ist* als auch bei *nicht* ausschließlich die in der Schriftsprache üblichen Formen notiert hat, erwähnte wie bei Ü5 auch hier, dass er die Verbformen nicht als verkürzt (also ohne [t]) wahrgenommen habe (Befr3 | 123: „Ich schreibe ‚ist‘ und gehört ‚ist‘.“) und dass es ihm grundsätzlich schwerfalle, kurze Wörter zu verstehen (Befr3 | 121: „Wenn die Wort kurz, immer nicht gehört.“), er dies aber gern üben würde (Befr3: 278). Prob7, die hingegen positive Ergebnisse aufweist, bezeichnete die Übung ebenfalls als schwer und begründete dies mit der hohen Sprechgeschwindigkeit bzw. der Kürze der Audiosequenzen (Befr2: 30-45).

Bei Ü7, in der es um die Aussprachevarietäten der Wortendung *-gt* ging, weisen Prob2 und Prob5 beinahe nur falsche Lösungen vor, Prob3, Prob4, Prob6 und Prob7 nahezu ausschließlich richtige. Prob3 habe die Übung bzw. die Unterscheidung der verschiedenen Laute dennoch als „sehr schwer“ empfunden, da auch hier schnell gesprochen worden sei (Befr3: 148-151). Bei Prob7 kam die Übung besonders gut an, da sie zuvor bereits auf dialektale Einflüsse (z.B. „isch“ für *ich*) aufmerksam geworden wäre, aber noch nichts darüber gelernt hätte (Befr2: 83-90).

In Ü8 ist es Prob3, Prob4 und Prob6 gelungen, jeweils vier der zehn gesuchten Partikeln zu erkennen. Prob5, Prob2 und Prob7 haben sogar fünf, sechs und sieben Wörter finden können. Angesichts der Ungewohntheit des Übungsformats und der Sprechgeschwindigkeit, die der Audioausschnitt vorweist, sind diese Ergebnisse als sehr positiv zu werten. Prob6 wies im Zusammenhang mit Ü8 darauf hin, dass sie zunächst nicht gewusst habe, was zu tun war, die Erläuterung durch die Durchführungsleitende aber hilfreich gewesen sei (Befr1: 73-74). Prob3 empfand die Sprechgeschwindigkeit im Audioabschnitt als überdurchschnittlich hoch im Vergleich zu dem, was er aus seinem deutschen Sprachalltag gewohnt war (Befr3: 131-144).

V. Fragen zum Inhalt

In Ü9 bis Ü13 wurde noch einmal der gesamte Hörtext in fünf Abschnitten angehört. Zu jedem Abschnitt wurde eine Frage gestellt, deren Antwort den jeweiligen Abschnitt mehr oder weniger zusammenfassen sollte. Das Anliegen der Kundin (Ü9) sowie die Einschätzung der Apothekerin zur Aussage der Kundin bezüglich ihrer Sonnenallergie (Ü12) wurden von allen Proband*innen bis auf Prob4 korrekt identifiziert (beides Multiple-Choice-Fragen).

Die Übungen, in denen bestimmte Begriffe oder Erklärungen notiert werden sollten, fallen deutlich gemischerter aus. Während der Begriff *Sonnenallergie* in Ü11a noch von den meisten Proband*innen (wenn auch nur zum Teil oder in inkorrekt Schreibung) notiert wurde (Prob2: *sonnenallergien* | Prob3: *sohne alagy* | Prob5: *allergie* | Prob6: *allergie* | Prob7: *Sonnenallergie*), wurden die in Ü10 gesuchten Begriffe für die Zusammenstellung einer Reiseapotheke weniger erfolgreich identifiziert. *Sonnencreme* taucht bei vier Proband*innen in Ansätzen oder inkorrekt Schreibung auf (Prob2: *Sonnkrim* | Prob3: *Sohnen Kreme* | Prob5: *Grame* | Prob7: *Sonnencerem*), *Schmerzmittel* bei zweien (Prob5: *Schmerzein* | Prob7: *Schmerzenmittel*) und die Begriffe *Verdauung*, *Blasenpflaster* und *Mückenschutz* ausschließlich bei Prob7. Prob6 hat zu Ü10 nichts notiert, was sie in ihrer Befragung damit begründete, dass zu schnell gesprochen worden sei und sie sich nicht darauf konzentrieren habe können, was gesagt wurde (Befr1: 114-116). Einzelne Wörter innerhalb des Lautstroms zu identifizieren, sei ihr somit nicht gelungen. Zudem deutete sie an, dass ihr Nach-dem-Hören-Aktivitäten leichter gefallen seien als eine Während-des-Hörens-Aktivität, wie Ü10 es war (Befr1: 122-128). Prob3, der immerhin eines der gesuchten Wörter identifiziert hatte (Prob3: *Sohnen Kreme*), merkte ebenfalls an, dass die Apothekerin (anders als die Kundin) zu schnell gesprochen habe, er aber auch nicht alle Wörter gekannt habe (Befr3: 157-171). Auch für Prob5, der *Schmerzmittel* und *Sonnencreme* zumindest in Ansätzen erkannt hatte (s.o.), habe die Apothekerin zu schnell gesprochen (Befr4: 129, 141). Die globale Bedeutung des Hörtextabschnittes habe er aber verstanden (Befr4: 141).

Auch zu Ü13, in der nach dem Grund gefragt wurde, aus dem die Kundin in die Apotheke kommen soll, weist nur Prob7 eine weitgehend aussagekräftige Antwort vor (Prob7: *Weil die Productt vorstellen können.*). Prob2, Prob3 und Prob5 haben ausschließlich das wohl am deutlichsten zu hörende Wort *vorstellen* notiert. Prob4 und Prob6 ist es nicht gelungen, eine passende Antwort zu finden. Prob3 und Prob6 erwähnten in diesem Zusammenhang die gleichen Schwierigkeiten wie in Ü10 (Befr1: 110-111, 119-128; Befr3: 177, 187).

Was die proband*innenspezifische Auswertung angeht, so ist es besonders auffällig, dass Prob7 bei allen Inhaltsfragen ausnahmslos korrekte Antworten aufweist, Prob4 hingegen ausschließlich inkorrekte (abgesehen von der Multiple-Choice-Frage in Ü11b). Alle anderen Proband*in-

nen weisen bei den Multiple-Choice-Fragen weitgehend positive und bei den offeneren Fragen eher durchschnittliche Ergebnisse auf. Ein Hauptproblem scheint der Wortschatz gewesen zu sein. Viele der gesuchten Antworten enthielten Wörter, die nicht bekannt waren und hätten vorentlastet werden müssen.

VI. Arbeit am Transkript

Im letzten Teil der Übungssequenz wurde das Transkript zum Hörtext ausgehändigt und der gesamte Hörtext wurde noch einmal abgespielt. Nachdem die Makrostruktur kurz im Plenum besprochen wurde, sollten in Ü14 Beispiele für Änderungen geplanter Äußerungen gefunden werden. Prob2 und Prob7 ist es gelungen, mehrere Beispiele zu finden, und Prob4 hat eines gefunden. Prob6 hat zwar keine Änderungen geplanter Äußerungen, aber Beispiele für Pausen oder Unterbrechungen markiert (z.B. bei *ähm*). Prob3 hat ausschließlich Gedankenstriche markiert (vermutlich, da diese Änderungen oder Abbrüche von Äußerungen ausdrücken). Prob4 war bei Ü14 und Ü15 nicht anwesend.²⁸

In Teil a) von Ü15 sollten die Proband*innen einen spontansprachlichen *weil*-Satz (Kausalsatz mit Verbzweitstellung) in einen schriftsprachlich korrekten Satz umformen, was Prob2, Prob3, Prob6 und Prob7 fehlerfrei gelungen ist. In Teil b) sollten weitere *weil*-Sätze im Transkript gefunden werden und entschieden werden, ob *weil*-Sätze als eigenständige Hauptsätze, mit Verbzweitstellung und/oder mit *weil* am Ende des Satzes auftreten können. Prob2 und Prob3 haben jeweils ein Beispiel für ersteren Fall gefunden. Prob6 und Prob7 haben Beispiele für beide korrekten Antwortmöglichkeiten gefunden. In der Befragung mit Prob3 merkte dieser an, dass er mehr Zeit gebraucht hätte, um das Transkript zu lesen (Befr3: 228-229). Das Transkript simultan mitzulesen, während der Hörtext abgespielt wurde, habe ihm Probleme bereitet (Befr3: 191-192, 197-198). Erschwert worden sei dies noch dadurch, dass ihm nicht alle Wörter bekannt waren (Befr3: 231-233). Die Übungen selbst seien nicht schwer für ihn gewesen (Befr3: 209-215). Die Frage, ob die Beispiele, die von der Durchführungsleitenden zum besseren Verständnis der in Ü14 und Ü15 behandelten Phänomene angeführt wurden, hilfreich gewesen wären, bejahte Prob3 (Bfr3: 218-224).

4.3.2.3. Zusammenfassende Auswertung der Übungsergebnisse

Die Übungsergebnisse, die sich aus den Durchführungen der Übungssequenzen ergeben haben, lassen sich als insgesamt durchwachsen beschreiben. Als weniger erfolgreich haben sich unter

²⁸ Aufgrund eines Konflikts mit der Kursleitung, die während der Erprobung der Übungssequenz anwesend war, hatte Prob5 kurzzeitig den Raum verlassen. In seiner Befragung geht er kurz darauf ein (Befr4: 46-48, 116-120).

anderem die Ergebnisse derjenigen Teilübungen herausgestellt, in denen Sprechbeiträge der Apothekerin (eine der Sprecherinnen in PGD-911) dekodiert werden sollten (z.B. Ü1f, Ü10, Ü13).

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 (z.B. PGD-895: Ü7 | PGD-911: Ü4b, Ü10, Ü11).

In einigen Fällen waren hingegen die Instruktionen und das jeweilige Übungsvorgehen nicht verstanden worden. So schien den Proband*innen beispielsweise in PGD-911-Ü6 nicht klar gewesen zu sein, wie viele Formen gesucht waren, und in PGD-895-Ü9 (in der mit dem Transkript zum gesamten Hörtext statt nur mit kurzen Transkriptausschnitten gearbeitet wurde), wo genau die gesuchten Formen zu finden waren.

Auffällig positiv fallen die Ergebnisse bei Multiple-Choice-Fragen (PGD-895: Ü2, Ü8 | PGD-911: Ü3, Ü4, Ü9, Ü11b, Ü12) und Diskriminationsübungen aus (PGD-895: Ü4A, Ü5 | PGD-911: Ü1, Ü2, Ü7). Dies bezieht sich sowohl auf die form- als auch die inhaltsfokussierten Aktivitäten.

Die proband*innenspezifische Auswertung zeigt jedoch auch, dass die Erfolgsquote der Proband*innen durchaus mit ihrem individuellen Sprachstand zusammenzuhängen scheint. Auffällig ist unter anderem, dass Prob4 bei beiden Übungssequenzen die am wenigsten erfolgreichen Übungsergebnisse vorweist, während die Ergebnisse von Prob7 nahezu fehlerlos sind.

Bevor die vorgestellten Ergebnisse hinsichtlich ihrer didaktischen Haltbarkeit diskutiert werden, wird im Folgenden ein Blick darauf geworfen, wie die Proband*innen selbst die Übungssequenzen sowie ihre Erfolge und Misserfolge bewertet haben.

4.3.3. Evaluationsergebnisse

An dieser Stelle werden die Ergebnisse (s. Anh. IV) vorgestellt, die sich aus den Evaluationsbefragungen ergeben haben, die im Anschluss an die Erprobung der Übungssequenzen mit vier Proband*innen vorgenommen wurden. Die Befragungen werden zunächst individuell vorgestellt und anschließend proband*innenübergreifend zusammengefasst. Prob6 und Prob7 waren ausschließlich bei der Durchführung von PGD-911 anwesend, Prob3 und Prob5 bei beiden.

4.3.3.1. *Befragung 1 (Prob6)*

Prob6 schätzt ihre Hörverstehensfertigkeit grundsätzlich als vergleichsweise stark ein und sieht ihre Schwächen eher bei anderen sprachlichen Fertigkeiten, wie Sprechen und das Schreiben

anspruchsvollerer Textsorten (Z. 13-28, 174-178). Die Hörübungen, die in den Erprobungen absolviert wurden, seien allerdings ein „bisschen schwierig“ für sie gewesen (Z. 3). Dies begründet sie unter anderem damit, dass einige „neue [...] schwierig[e] lange Wörter“ vorgekommen seien (Z. 10).

In Bezug auf die Übungssequenz PGD-911 merkt sie an, dass sie den Hörtext insgesamt zu lang gefunden habe (Z. 35) und dass es ihr besser gefallen habe, wenn mit kurzen Textausschnitten gearbeitet wurde (Z. 38-41). Zudem führt sie an, dass sie nicht alles verstanden habe, wenn die Apothekerin gesprochen hat (Z. 46, 50-51), da diese schnell geredet und der Probandin unbekannte Wörter verwendet habe (Z. 55). Die Instruktionen habe sie immer verstanden (Z. 66-70). Lediglich bei PGD-911-Ü8 (Heraushören von Partikeln) habe sie zunächst nicht gewusst, was zu tun war, die Erläuterung durch die Durchführungsleitende habe ihr aber geholfen (Z. 73-74). In Bezug auf die Übungen (PGD-911) deutet Prob6 an, dass ihr das Identifizieren längerer unbekannter Wörter schwergefallen sei, da sehr schnell gesprochen worden sei und sie sich nicht auf die gesuchten Begriffe habe konzentrieren können (Z. 10, 115-116, 125). Das Identifizieren kürzerer Wörter bzw. Wortformen sei hingegen nicht schwierig gewesen (Z. 139) und habe ihr gut gefallen (Z. 135). Ob ihr die Mikro-Hörübungen beim Beantworten der Inhaltsfragen geholfen hätten, verneint sie allerdings (Z. 146-151).

Beim Vergleich zu herkömmlichen Hörübungen merkt sie an, dass die Übungen in ihrem Buch „nicht schwierig“ bzw. „leicht“ seien, die Übungen aus der Erprobung jedoch ein „bisschen schwierig“ (Z. 189-187) gewesen seien. Zu den Hörtexten sagt sie: „Wenn wir hören, nicht sehr, sehr schnell. Ja, aber heute, ja, sehr schnell.“ (Z. 191).

Auf die Frage hin, was sie gelernt habe, antwortet sie zunächst „Hören“ (Z. 156), womit sie sich vermutlich auf ihre allgemeine Hörverstehensfertigkeit bezieht. Zudem nennt sie die Unterscheidung von *Sonnen* und *so einen* (Verschleifung in PGD-911-Ü1) sowie *am Anfang* und *am Ende* (in der Instruktion von PGD-911-Ü2, kein Übungsinhalt), deren Bedeutungen sie vorher nicht gekannt habe (Z. 156-158).

4.3.3.2. Befragung 2 (Prob7)

Zu ihren sprachlichen Fertigkeiten äußert Prob7 zu Beginn der Befragung, dass das Hörverstehen am schwierigsten für sie sei, da ihr der Input manchmal zu schnell gehe und sie sich im Nachhinein nicht daran erinnern könne, was gesagt wurde (Z. 3-4) – was allerdings auch tagesabhängig bei ihr sei (Z. 10-12). Gegen Ende der Befragung erzählt die Probandin von einer Situation aus ihrem Privatleben, in der sie telefonisch einen Termin vereinbaren wollte und ihre Gesprächspartnerin an sich gut verstanden habe, den Input jedoch offenbar nicht schnell genug

haben verarbeiten können (Z. 127-130, 132-134). Folglich scheint sie zwar einzelne Wörter und Strukturen dekodieren, die globale Bedeutung dabei jedoch nicht immer erfassen zu können. Im Vergleich zum Hörverstehen seien Schreiben und Lesen leichter für sie, nur beim Sprechen sei sie ebenfalls unsicher (Z. 16-19).

Zur Übungssequenz PGD-911 merkt sie an, dass im Hörtext ein wenig schnell gesprochen wurde (Z. 28) und ergänzt: „[...] manchmal spricht, also, zu schnell auf einmal [...] Und da nochmal muss aufpassen“ (Z. 43, 45). Damit bezieht sie sich vermutlich nicht nur auf das Sprechtempo, sondern auch auf die Kürze der Audiosequenzen. Während der Durchführung ist der Eindruck entstanden, dass die Lernenden bei besonders kurzen Hörtextausschnitten, in denen außerdem schnell gesprochen wurde, beim jeweils ersten Hören häufig noch nicht bereit für den zu dekodierenden Input gewesen sind. Erst nach mehrmaligem Hören konnten Informationen extrahiert oder gesuchte Formen identifiziert werden. Dies scheint Prob7 zu bestätigen (Z. 6-7, 43, 45). In Bezug auf die Sprecherinnen erwähnt sie, dass die Kundin (Anruferin) gut zu verstehen gewesen sei (Z. 114, 118), die Apothekerin (Gesprächspartnerin am anderen Ende der Leitung) jedoch sehr schnell gesprochen habe und von sprachlich schwächeren Lernenden vermutlich nicht verstanden worden wäre (Z. 118-120).

Die Übungen selbst finde sie „super“ und gerade das zwei- bis viermalige Hören sei gut für sie gewesen (Z. 6-7), womit sie sich vermutlich auf das mehrmalige Abspielen kurzer Audiosequenzen in den Mikro-Hörübungen bezieht. Die einzige Übung, die Prob7 als „schwer“ bezeichnet, ist PGD-911-Ü6 (Z. 30-31). Jedoch handelt es sich hier um die Übung, in der die Instruktionen nicht klar waren. Zwar meint Prob7 diese verstanden zu haben (Z. 37-43), jedoch hat sich bei der Auswertung der Übungsergebnisse herausgestellt, dass alle Proband*innen dachten, sie müssten insgesamt zwölf statt der tatsächlich gesuchten vier Formen notieren. Ansonsten bezeichnet sie alle anderen Übungen als „leicht“, „leichter“ oder „nicht schwer“ (Z. 48-71). Auch die schriftlichen und mündlichen Instruktionen meint sie immer verstanden zu haben (Z. 72-80).

Beim Vergleich von herkömmlichen Hörtexten mit dem Hörtext PGD-911 bemerkt Prob7: „Also man spricht ganz nicht so schnell, sondern spricht langsam, dann (unv.) versteht.“ (Z. 112). Im Gegensatz dazu vermutet sie im Zusammenhang mit dem in der Übungssequenz verwendeten Hörtext, dass Sprachanfänger*innen diesen (bzw. v.a. die Apothekerin, die sehr schnell spricht) nicht verstehen würden: „Dann man kann nicht – also die nicht gut Deutsch sprechen kann oder verstehen kann, dann kann man nicht das einfach verstanden“ (Z. 119-120).

Besonders gut habe Prob7 die Behandlung regionaler Varietäten gefallen (PGD-911-Ü7). Auch hier erzählt sie von Erfahrungen aus ihrem Sprachalltag, in denen sie bereits auf dialektale

Einflüsse (z.B. „isch“ für ich) aufmerksam geworden wäre, über die sie aber zuvor noch nichts gelernt hätte (Z. 83-90). Des Weiteren deutet sie an, dass ihr die Eigenschaften gesprochener und geschriebener Sprache zuvor nicht bekannt gewesen seien und sie in diesem Zusammenhang etwas dazugelernt habe, wie die Formen *ich hab‘* im Gegensatz zu *ich habe* (Z. 95-104). Insgesamt habe ihr die Durchführung der Übungssequenz gefallen (Z. 139).

4.3.3.3. Befragung 3 (Prob3)

Prob3 erwähnt in Bezug auf seine sprachlichen Fertigkeiten, dass Lesen für ihn nicht schwer sei (Z. 191, 197-198) und er normalerweise auch keine Probleme mit Hörverstehensübungen habe (Z. 10), er jedoch die Übungen in den durchgeführten Übungssequenzen sehr schwer gefunden hätte (Z. 3). Selbst wenn eine Audiosequenz mehrfach („fünfmal“) abgespielt wurde (Z. 12), habe er die gesuchten Formen – wie die schwachen Formen *hab‘* (Z. 16, 101), *fahr‘* (Z. 98-99) und *is‘* (Z. 118), die Verschleifungen *kamma* und *kömma* (Z. 16, 63, 72) oder die Partikeln *natürlich* und *gar* (Z. 131) –, allen voran also „kurze Worte“ (Z.14) oft nicht heraushören oder deuten können (Z. 19). So habe er beispielsweise nicht wahrnehmen können, wenn der letzte Laut eines Wortes elidiert wurde (Z. 127: „Ich gehört ‚ist‘ und schreibe ‚ist‘.“) oder wenn sich zwei Formen in einem Laut unterschieden haben (Z. 72: „Ich weiß nicht ‚kamma‘ oder ‚kömma‘.“; Z. 148, 151: „‚cht‘, ‚kt‘ [...] Nicht gehört.“).

Wie auch die anderen Proband*innen begründet er seine Dekodierschwierigkeiten vor allem mit dem Sprechtempo in den Hörtexten (Z. 7, 24, 61, 86, 89-90, 129, 151). Prob3 empfand die Sprechgeschwindigkeit zum Teil sogar als überdurchschnittlich hoch im Vergleich zu dem, was er aus seinem deutschen Sprachalltag gewohnt war (Z. 131-144): „Aber wenn sprechen schnell, in der Straße nicht sprechen gleich. Viele Leute nicht sprechen, wenn ich sprechen mit andere Leute, (nicht?) sprechen sehr schnell.“²⁹ Da in herkömmlichen Hörübungen („im Buch“, Z. 36) nicht so schnell gesprochen werde, glaube er, in diesen mehr zu lernen (Z. 33-39).

Zusätzlich zum Sprechtempo scheint stellenweise auch der fehlende Wortschatz zu Schwierigkeiten geführt zu haben (Z. 166-171). Im Zusammenhang mit dem Hörtext PGD-895 erwähnt er zudem, dass die Hintergrundgeräusche (Unterhaltungen anderer Personen) ein Problem gewesen seien (Z. 26: „viele Leute sprechen“; Z. 29: „viele Leute in der Straße“; Z. 49: „hier nicht

²⁹ Dass das authentische Sprechtempo in den Hörtexten ungewohnt für die Proband*innen war und Prob3 dieses auch aus seinem Sprachalltag nicht gewohnt war, hängt sicherlich nicht zuletzt damit zusammen, dass Muttersprachler*innen unter Umständen Rücksicht auf die sprachlichen Defizite von Sprachanfänger*innen nehmen. So kann es durchaus sein, dass die Proband*innen selbst in der deutschen Sprachrealität selten mit einem authentischen Sprechtempo konfrontiert werden, da ihre deutschsprachigen Gesprächspartner*innen dieses anpassen und womöglich sogar deutlicher sprechen und einen vereinfachten Wortschatz verwenden.

verstehen, weil ich höre viele Frauen sprechen“). Insgesamt sei der Hörtext PGD-895 aber im Vergleich zu PGD-911 besser für ihn gewesen, da dieser kürzer war (Z. 234-238).

Gut gefallen haben ihm Übungen, in denen mit dem Transkript oder mit Transkriptausschnitten gearbeitet wurde, wie in Ü5 (Z. 78) und Ü9 (Z. 45-47) aus PGD-895 und Ü14 und Ü15 aus PGD-911 – wobei er bei letzteren anmerkt, dass es ihm schwer gefallen sei, gleichzeitig zu hören und zu lesen (Z. 191-192, 198, 274), und er das Transkript langsamer hätte lesen müssen, um alles zu verstehen (Z. 228-229).

Was die Übungsinhalte angeht, so hat – trotz der oben genannten Dekodierschwierigkeiten – insbesondere die Behandlung schwacher und verschliffener Formen Anklang bei ihm gefunden. Auf die Frage hin, was er gelernt habe, antwortet er (Z. 257): „Was bedeutet kurze Worte, was es bedeutet.“ Im Genaueren nennt er hier noch einmal die Verschmelzungen *kamma* und *kömma* sowie die verkürzte Form *fahr*‘ (Z. 280) und erwähnt mehrmals, dass er gerne weitere dieser Wortformen in der Schule lernen würde (Z. 266: „Das ist (lernen?) zu erste Mal. Die musst – das kurze Wort muss in die Schule lernen.“ | Z. 278: „Ich wünsche immer neue Wörter, gleich kurze Wort lernen.“). Dies begründet er wie folgt (Z. 280-281): „Das ist – muss in der Schule immer lernen. Weil in die Straße, wenn jemand sprechen, nicht verstehen, was gesagt.“ Er scheint somit zuvor auf spontansprachliche Formen getroffen zu sein, diese aber nicht verstanden zu haben. Allerdings ergänzt er dann (Z. 283): „Letzte Mal, wenn ich gehört, ich verstehe, was ist das.“ Damit bezieht er sich auf eine nachfolgend umschriebene Erfahrung (nämlich die Beobachtung eines Gesprächs zwischen einer Kassiererin und einer Kundin), die er offenbar nach der Durchführung der Übungssequenzen gemacht hatte:³⁰

Ausschnitt 1 | Befragung 3 (Z. 287-291):

- 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.

Seine Erzählung deutet darauf hin, dass die Durchführung der Übungssequenzen den Probanden auf spontansprachlich verwendete Wortformen hat aufmerksam werden lassen. Das Durchführen entsprechender Mikro-Hörübungen und das Aneignen des Wissens über schwache Wortformen könnte also dazu beigetragen haben, dass der Proband sich überhaupt mit der wahrgenommenen Phrase auseinandergesetzt hat und er diese – womöglich sogar weitere ähnlich verschliffene Strukturen – zukünftig dekodieren kann.

³⁰ Die Durchführung der ersten Übungssequenz hatte acht Tage vor seiner Befragung stattgefunden, die zweite am Vortag der Befragung.

4.3.3.4. Befragung 4 (Prob5)

Auch Prob5 sieht Schwächen hinsichtlich seines Hörverstehens, während er beim Lesen kein Problem habe (Z. 4). Er deutet allerdings an, dass ihm das Hörverstehen in seinem Deutschkurs langsam leichter falle, während „diese[s]“ (Z. 9) (die Durchführungen der vorliegenden Arbeit) aber „sehr schwierig“ (Z. 10) für ihn gewesen seien. So schätzt er diese auch nicht als passend für das Niveau B1 ein, sondern „vielleicht C1 oder C2“ (Z. 6-7). Als Grund nennt auch dieser Proband zum einen das Sprechtempo (Z. 9: „Aber dieses schnell.“ | Z. 74: „aber das auch schnell gehört“ | Z. 129: „viel sehr schnell die Apotheker“), zum anderen aber auch, dass die Übungen „nur mit Hören“ (Z. 23) gewesen seien und nicht „mit Lesen“ (Z. 4, 23). Damit bezieht er sich vermutlich auf diejenigen Übungen, in denen ohne ein Transkript oder Ausschnitte daraus gearbeitet wurde – was er aus herkömmlichen Übungen nicht gewohnt gewesen sein dürfte.

Während Prob5 in Bezug auf die Durchführung von PGD-911 (i.E. den Hörtext) wiederholt Aussagen trifft wie „das ist sehr schwierig“ (Z. 9), „sehr schwer“ (Z. 34) und „die gestern schwer“ (Z. 32, 172), gibt er bei Fragen zu konkreten Übungen hauptsächlich Antworten wie „alles gut“ (Z. 59), „ich habe keine Problem“ (Z. 61), „verstehe ich und mache Kreuz, aber weiß nicht, ob richtig“ (Z. 85) und so weiter (vgl. auch Z. 61, 112, 123). Da seine Übungsergebnisse allerdings wenig positiv ausfallen, scheint er sich mit letzteren Aussagen darauf zu beziehen, dass er wusste, was in welcher Übung zu tun war, und er in der Lage war, die Übungen überhaupt zu absolvieren. Insbesondere die zuletzt aufgeführte Aussage in Z. 85 deutet darauf hin, dass er mit „verstehe ich“ nicht die Übungsinhalte zu meinen scheint. In Bezug auf PGD-911-Ü6 erwähnt aber auch er, dass er die Instruktion nicht verstanden habe (Z. 81).

Von den Übungsinhalten haben ihm vor allem die Verschleifungen *kamma* und *kömma* gefallen (Z. 151-154). Er begründet dies wie folgt (Z. 158): „Wenn ich in Straße, aber das ist Straße sprechen. Ja, wenn ich in Straße oder wenn Mann hat gesagt ‚kamma‘, aber nicht verstehen, aber jetzt ich verstehe was das.“ Demnach scheint der Proband derartigen Formen zuvor begegnet zu sein, diese aber nicht verstanden zu haben. Der letzte Teil seiner Aussage „aber jetzt ich verstehe was das“ deutet zudem darauf hin, dass ihm seiner Ansicht nach die Durchführung der Übungssequenzen dazu verholfen hat, derartige Formen verstehen zu können. Er ergänzt, dass es bei anderen Formen bzw. Verben, wie der verkürzten Verbform *hab‘*, gleich sei (Z. 161, 163, 165). Darüber hinaus zeigt er Interesse für regionale Varietäten. So erwähnt er die Aussprachevarietäten [ɪç] und [ɪk] der Endung *-ig*, die von der Durchführungsleitenden während einer der Erprobungen als Beispiel genannt worden waren, und bringt zum Ausdruck, dass er derartige Phänomene bereits zuvor wahrgenommen hätte:

Ausschnitt 2 | Befragung 4 (Z. 12-16):

- 012 P5: Aber das auch gut. Aber wenn Sie sagt gestern, das ist die Bairisch sprechen und das ist die
013 andere sprechen, ich weiß, ich weiß die Bairisch auch mit die Ende mit „-dik“ oder „-dich“,
014 „zwanzik“ oder „zwanzich“. Ja, aber das ich weiß, aber das ist andere. Aber das auch richtig.
015 I: Aber es ist auch –
016 P5: Ja, also für mich auch muss alles verstehen.

Im Vergleich der beiden Übungssequenzen bezeichnet er PGD-895 als „leichter“ (Z. 168) und PGD-911 als „schwer“, aber „auch gut“ (Z. 172). In Bezug auf die Durchführung selbst äußert er im Zusammenhang mit PGD-895 (Z. 174): „Ja, aber die letzte Woche und Sie auch langsamer (kommt?), die erste Mal kommt, langsamer (lernen?) und verstehen.“ Er scheint demnach den Eindruck gehabt zu haben, dass die Durchführungsleitende bei der Anleitung der ersten Übungssequenz langsamer vorgegangen ist, was bei seinem Sprachstand und angesichts der Tatsache, dass das Übungsformat neu und ungewohnt für die Lernenden war, möglicherweise angemessener auf ihn gewirkt hat.

Insgesamt fällt in der Befragung mit Prob5 auf, dass er in einigen Fällen nicht konkret auf die Fragen eingeht, die ihm gestellt werden. So entsteht an mehreren Stellen der Eindruck, dass er diese nicht bzw. falsch verstanden hat (z.B. Z. 80-81, 104-106, 124-134).

4.3.3.5. Proband*innenübergreifende Auswertung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Proband*innen einen insgesamt weitestgehend übereinstimmenden Eindruck von den Übungssequenzen hatten und sich ihre Evaluation lediglich insofern unterscheidet, als bestimmte Aspekte je nach Sprachniveau³¹ mehr oder weniger problematisch waren.

Wenn es Dekodierschwierigkeiten gab, so werden diese in den allermeisten Fällen mit dem Sprechtempo in den Hörtexten begründet – insbesondere bei Übungen, die sich mit Sprechbeiträgen der Apothekerin (eine der Sprecherinnen in PGD-911) beschäftigen. Im Zusammenhang mit den inhaltsfokussierenden Übungen wird mehrmals angesprochen, dass die gesuchten Wörter unbekannt gewesen seien. Schwierigkeiten werden 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 deuten die Äußerungen von Prob3 und Prob5 darauf hin, dass ihnen Übungen, in denen mit dem Transkript oder mit Transkriptausschnitten gearbeitet wurde, offenbar leichter gefallen sind.

³¹ Der Sprachstand der einzelnen Proband*innen, der sich im Rahmen der Erprobungen und Befragungen abgezeichnet hat (Einschätzung der Durchführungsleitenden und der Kursleitung, nicht fundiert durch allgemeine Sprachstandstests), korrelierte stark mit den jeweiligen Übungsergebnissen.

Im Vergleich beider Übungssequenzen (von Prob3 und Prob5) wird geäußert, dass erstere (PGD-895) besser gewesen sei, da der Hörtext kürzer war und die Durchführungsleitende bei der Anleitung der Übungen langsamer vorgegangen sei.

Im Rahmen des Vergleichs mit herkömmlichen Hörübungen wird zum Ausdruck gebracht, dass diese weniger anspruchsvoll seien, vor allen Dingen da in den Hörtexten langsamer gesprochen wurde. Prob7 schätzt die erprobten Mikro-Hörübungen daher als zu anspruchsvoll für Sprachanfänger*innen ein. Auch Prob5 empfindet die Übungssequenzen (zumindest PGD-911) als zu anspruchsvoll für das Sprachniveau B1. Prob3 meint aufgrund seiner Dekodierschwierigkeiten bei den durchgeführten Übungssequenzen, in herkömmlichen Übungen mehr zu lernen.

Trotz der geäußerten Schwierigkeiten zeigen jedoch alle Proband*innen ein ausgesprochenes Interesse an spontansprachlichen Phänomenen (v.a. schwache Formen/Verschleifungen, regionale Varietäten). Bis auf Prob6 haben alle Proband*innen zum Ausdruck gebracht, dass sie derartige Phänomene zuvor in ihrem Sprachalltag wahrgenommen, aber nicht verstanden hätten, sie diese aber nun verstehen würden. So konnten Prob3 und Prob7 sogar eigene Beispiele für spontansprachliche Formen nennen (Prob3: verkürzte Wortformen in „I‘ hab‘ scho.“ | Prob7: Aussprachevarietäten von *ich* [iç] vs. [ɪ]), die sie aufgegriffen hatten und durch die Behandlung entsprechender Übungsinhalte nun dekodieren konnten.

4.4. Didaktische Diskussion

Basierend auf den vorgestellten Übungs- und Evaluationsergebnissen wird nun erörtert, inwiefern das in dieser Arbeit angestrebte Hörverstehenstrainingkonzept und im Speziellen die zwei erstellten Übungssequenzen den zu Beginn dargelegten Forderungen an die DaZ-Hörverstehensdidaktik im Sinne der beschriebenen Neujustierung gerecht werden. Im Zentrum stehen hier Vor- und Nachteile des gewählten Hörmaterials, der Übungsinhalte, der Instruktionen und diverser formaler Aspekte.

Die in Kapitel 4.3 vorgestellten Ergebnisse haben unter anderem gezeigt, dass die Lernenden vor allem mit dem authentischen Sprechtempo in den Hörtexten zu kämpfen hatten. So wurde dieses von allen Proband*innen als Hauptursache für die aufgetretenen Schwierigkeiten genannt. Insbesondere was die Sprechbeiträge der Apothekerin betrifft, schienen die Proband*innen stellenweise überfordert zu sein, da sie im Vergleich zur Kundin oder den Sprecher*innen des anderen Hörtextes besonders schnell gesprochen hat. Das hat dazu geführt, dass einige Übungen bzw. Teilübungen zu Sprechbeiträgen der Apothekerin wenig erfolgreich gemeistert

wurden. Hinzu kommt, dass die Apothekerin am anderen Ende der Telefonleitung zu hören war, was sich durchaus negativ auf die Qualität ihrer Sprechbeiträge ausgewirkt hat und das Dekodieren zusätzlich erschwert haben dürfte.

In Bezug auf den Hörtext PGD-911 lässt sich zudem festhalten, dass dieser insgesamt recht lang war (etwa drei Minuten). So ist beim Hören des Gesamttextes (in Ü3) der Eindruck entstanden, dass die Proband*innen nicht bis zum Ende aufmerksam zugehört haben, da sie diesen vermutlich nicht ausreichend gut verstanden und dadurch die Motivation, bis zum Textende durchzuhalten, verloren haben. Zudem war das Transkript ausgesprochen lang, was die Übungen im letzten Teil der Übungssequenz unnötig in die Länge gezogen hat. Da die vorangegangenen Hörübungen ohnehin mit einem hohen kognitiven Anspruch an die Lernenden verbunden waren, schien es einige Proband*innen zu überfordern, sich danach noch auf einen langen Text (Transkript) konzentrieren zu müssen. Beide Aspekte (Hörtextlänge sowie Tempo und Qualität der Sprechbeiträge der Apothekerin) deuten darauf hin, dass der Hörtext PGD-911 nicht ideal für ungeübte Lernende oder zumindest zu anspruchsvoll für das Sprachniveau B1 ist.

Der Hörtext PGD-895, mit dem in der ersten Übungssequenz gearbeitet wurde, schien hingegen eine angemessene Länge zu haben (etwa 30 Sekunden). Die befragten Proband*innen, die an beiden Übungssequenzen teilgenommen hatten, fanden diesen daher besser. Der einzige Kritikpunkt, der im Zusammenhang mit diesem Hörtext anzubringen ist, ist die Anzahl der Sprecher*innen in Kombination mit den Hintergrundgeräuschen. Ein Proband hat sich durch die Unterhaltungen, die im Hintergrund stattfanden, gestört gefühlt und konnte daher nicht erkennen, wie viele Leute an der im Mittelpunkt stehenden Unterhaltung teilnahmen. Abgesehen davon lässt sich der Hörtext aber durchaus als angemessen für ungeübte Hörer*innen einstufen. Letztlich bringt jeder ‚reale‘ Hörtext Hürden mit sich, an die sich die Lernenden gewöhnen müssen. Zu überlegen wäre jedoch, gerade mit ungeübten Hörer-Lerner*innen auch mit Hörsehtexten zu arbeiten.

Neben Schwierigkeiten, die durch das ungewohnte Sprechtempo bedingt waren, wurde im Rahmen der inhaltsfokussierenden Übungen deutlich, dass der in den Hörtexten verwendete Wortschatz nicht ausreichend vorentlastet worden war. So konnte beispielsweise PGD-911-Ü10 von den meisten Proband*innen nicht gelöst werden, da ihnen der Wortschatz gefehlt hat. Zwar schienen die Lernenden verstanden zu haben, worum es in der Audiosequenz ging und wonach in der Übung gefragt wurde (vgl. z.B. Befr4: 141), jedoch kannten die Proband*innen den Großteil der gesuchten Begriffe (wie *Mückenschutz*, *Blasenpflaster* oder *Schmerzmittel*) nicht und konnten diese – nicht zuletzt wohl auch wegen der Wortlänge und zum Teil komplexen Lautsubstanz – nicht oder nur in Ansätzen verschriften. Die notierten Antworten bzw. das Feh-

len von Antworten sagen somit nicht unbedingt etwas darüber aus, ob die Lernenden die globale Bedeutung des Hörtextausschnittes erfasst haben. Zur erfolgreichen Absolvierung derartiger Übungen hätte der Wortschatz im Vorhinein geklärt werden müssen. Alternativ hätte die Übung weniger offen gestaltet werden können – hier beispielsweise in Form einer Zuordnungsübung, in der die Begriffe vorgegeben sind und nur ihrem Zweck (*auf jeder Reise* oder *speziell beim Wandern*) zugeteilt werden müssen. Die lückenhaften Antworten der Proband*innen in PGD-895-Ü7, in der die Begriffe *Promenade*, *See* und *Innenstadt* gesucht waren, könnten auf ähnliche Probleme zurückzuführen sein (wobei zumindest die letzteren beiden Begriffe auf dem Niveau B1 hätten bekannt sein müssen, weshalb auch eine unzureichende Worterkennung das Problem gewesen sein könnte).

Was die einzelnen Übungsformate angeht, so fällt auf, dass geschlossener Formate, wie Multiple-Choice-Übungen oder Diskriminationsübungen, tendenziell zu vielversprechenden Ergebnissen geführt haben, während offener Formate die Lernenden scheinbar überfordert haben (z.B. PGD-911: Ü10, Ü11a, Ü13). Daraus lässt sich schließen, dass bei ungeübten Lernenden anfangs vorwiegend geschlossener Formate sinnvoll sind.³² Je mehr sich die Lernenden an das Übungskonzept und die Art des Hörmaterials gewöhnen, desto offener dürften die Übungen werden. Ebenso fällt auf, dass diejenigen Übungen, in denen ohne das Transkript oder ohne Transkriptausschnitte gearbeitet wurde, schwieriger für die Proband*innen waren. Da die Lernenden allerdings in der Alltagskommunikation auch ohne Schriftsprache auskommen müssen, sollte die Konfrontation mit rein auditivem Input auch Teil des Hörverstehenstrainings sein.

Die formfokussierte Ausrichtung der Mikro-Hörübungen haben die Lernenden ohne Probleme angenommen. An die neue Art und Weise, mit Hörmaterial zu arbeiten, haben sie sich schnell gewöhnt. Die Einführung in die metasprachliche Diskussion im Rahmen von PGD-895-Ü3 (Teil II „Intro Spontansprache/gesprochene Alltagssprache“) erschien jedoch durchaus sinnvoll. Neben der Übung selbst wurde hier im Plenum ausführlich diskutiert, dass es nun darum ginge, *wie* gesprochen wird, und nicht, *was* gesagt wird. Angesichts der Neuheit und Unge-
wohntheit des Übungsformats und des Hörmaterials schien die Anleitung seitens der Durchführungsleitenden grundsätzlich unverzichtbar gewesen zu sein. So war es in der Regel notwendig, die Instruktionen auf dem Arbeitsblatt zusätzlich mündlich zu erläutern und zum Teil durch Beispiele zu ergänzen. In PGD-911-Ü4 mussten die Antwortmöglichkeiten sogar in die Erstsprachen der Proband*innen übersetzt werden. Daraus ist zu schließen, dass sich die Hörer-

³² Es darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Ergebnisse aus Multiple-Choice-Fragen nicht immer repräsentativ sind. Anders als bei offeneren Übungsformaten kann hier auch bei Unwissen eine Antwort angekreuzt werden, die zufällig richtig sein kann.

Lerner*innen zunächst an das Übungskonzept sowie entsprechende Instruktionsformulierungen gewöhnen müssen, um diese auch ohne Anleitung im Unterricht oder auch in Online- bzw. Selbstlernformaten umsetzen zu können. Gewissermaßen muss die neuartige Form der Hörtextarbeit also selbst geübt werden.

Ob sich die erprobten Dekodierübungen letztlich positiv auf das inhaltliche Verstehen der Hörtexte ausgewirkt haben, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Dass Prob7 (die sprachlich mit Abstand stärkste Probandin) nahezu keine Schwierigkeiten in den Übungen hatte, deutet jedoch darauf hin, dass das Trainingskonzept durchaus zu Erfolgen führen kann, wenn es mit sprachlich stärkeren Hörer-Lerner*innen durchgeführt wird. Noch wichtiger scheint allerdings, dass die Lernenden (durch ausgiebige und vielfältige Hörerfahrung) mit authentischem Hörmaterial vertraut werden.

Als besonders positiv ist festzuhalten, dass die Proband*innen trotz Dekodierschwierigkeiten ein ausgesprochenes Interesse an den Übungsinhalten, genauer an spontansprachlichen Phänomenen, gezeigt haben. So haben die Proband*innen zum Ausdruck gebracht, dass sie zuvor bereits Phänomene wie schwache oder verschliffene Wortformen oder regionale Aussprachevarietäten im Alltag zwar wahrgenommen, jedoch nicht hätten zuordnen können, dies aber nun könnten: „aber jetzt ich verstehe was das“ (Befr4: 159); „Letzte Mal, wenn ich gehört, ich verstehe, was ist das“ (Befr3: 283). Demnach hätten die Übungssequenzen ein Stück weit zur Hörverstehenskompetenz der Lernenden beigetragen: Zum einen haben sich die Lernenden fachspezifisches Wissen angeeignet (Charakteristika gesprochener Alltagssprache), zum anderen haben sie konkrete Formen für das Deutsche kennengelernt, deren strukturelle Eigenschaften sie auf andere Formen übertragen konnten (z.B. Elision des Auslautes: [n]-Elision bei *schon*; Aussprachevarietäten: *ich* [Iç] vs. [Iʃ]).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Übungssequenz PGD-911 – anders als PGD-895 – im Hinblick auf das Sprachniveau sowie auch angesichts der Ungeübtheit der Lernenden bezüglich des authentischen Inputs insgesamt nicht ideal für die Zielgruppe war. Die Übungssequenzen selbst lassen sich jedoch sowohl im Hinblick auf die Durchführbarkeit als auch auf die Übungen selbst (formal wie inhaltlich) insgesamt als geglückt betrachten. Lediglich die lexikalische Vorentlastung scheint ausbaufähig.

4.5. Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens

Bei der Erprobung und Evaluation der Mikro-Hörübungen sowie der anschließenden Datenauswertung haben sich einige Herausforderungen gezeigt, die an dieser Stelle offengelegt und reflektiert werden sollen. Im Mittelpunkt stehen dabei Schwierigkeiten, die sich aus der Art des

Forschungsgegenstands ergeben haben (4.5.1) und verschiedene Herausforderungen, die aufgrund der Erhebungsmethodik im Rahmen der Evaluation entstanden sind (4.5.2).

4.5.1. Übungen als Gegenstand der Datenerhebung und -auswertung

Bereits in der Vorbereitung der Übungserprobungen hat sich ein Problem aufgetan, das nicht gänzlich zu lösen war. Wie im Laufe der Arbeit deutlich geworden sein dürfte, ist eine der grundlegenden Voraussetzungen für das angestrebte Übungsformat, dass Hörverstehen trainiert bzw. geübt wird, nicht nur das Verstehen des Inhalts überprüft wird. Eine Auswertung der Proband*innenantworten hinsichtlich ihrer Korrektheit sowie die Tatsache, dass es überhaupt korrekte und inkorrekte Antworten gibt, widerspricht dieser ausgesprochen bedeutenden Forderung. Dass das Konzept der Mikro-Hörübungen nur zu langfristigen Erfolgen führen kann, wenn es über einen längeren Zeitraum angewandt wird und die Lernenden mit dem Übungsformat vertraut sind, steht außer Frage. Jedoch sollte auch in dem begrenzten Rahmen (den diese Arbeit ermöglicht hat) das Üben im Zentrum stehen. Auch den Proband*innen sollte bewusst sein, dass sie üben und nicht geprüft werden. Daher hat sich die Frage aufgetan, ob das Besprechen der Lösungen möglicherweise ausbleiben sollte. Auf diese Weise hätte am ehesten der Eindruck vermittelt werden können, dass es nicht auf die Korrektheit der Antworten ankam, sondern vielmehr auf den Versuch, überhaupt eine Antwort zu finden. Wäre den Lernenden dies jedoch nicht bewusst gewesen, hätte die ausbleibende Auflösung jedoch auch zum gegenteiligen Eindruck führen können, nämlich dass sie sich in einer Art Prüfung befinden. Zudem würde eine ‚Ergebnissicherung‘ ausbleiben. Da die Lernenden keinerlei Rückmeldung zu ihren Dekodierbemühungen erhalten hätten, hätten sie möglicherweise gar nicht einschätzen können, wie erfolgreich sie dabei waren – was nicht zuletzt sicherlich Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden gehabt und gegebenenfalls zu Unsicherheit und Frustration geführt hätte. Es stellt sich allerdings die Frage, ob die Besprechung der Lösungen nicht die gleiche Wirkung mit sich gebracht hätte, wenn ein*e Lernende*r überwiegend inkorrekte Antworten notiert hat. Dennoch erschien es letztlich am sinnvollsten, den Proband*innen die Möglichkeit zu geben, Erfolgserlebnisse zu haben und sich im Klaren über ihre Stärken und Schwächen zu werden.

Im Rahmen der Auswertung der Übungsergebnisse spielte das Besprechen der Lösungen insofern eine Rolle, als die Lernenden ihre Antworten im Nachhinein hätten korrigieren können. Wären die Lösungen nicht besprochen worden, hätte dies gegebenenfalls zu noch repräsentativeren Ergebnissen geführt. Im Rahmen der Datenauswertung hat sich somit die Frage aufgetan, ob die Übungsergebnisse überhaupt ausgewertet werden sollten oder ob die didaktische Halt-

barkeit der Mikro-Hörübungen ausschließlich anhand der (in)korrekten Antworten auf die Inhaltsfragen bewertet werden sollte.³³ Für die Bewertung einzelner Übungsentwürfe wäre dieses Vorgehen allerdings wenig aussagekräftig gewesen. Zudem hätte auf diese Weise nur eine Aussage darüber gemacht werden können, *ob* die Lernenden das Gehörte verstanden haben bzw. *was* sie verstanden haben, nicht aber, *warum* sie was (nicht) rezipieren bzw. dekodieren konnten und wo genau (keine) Probleme lagen. Eine weitere Möglichkeit für die Datenauswertung wäre gewesen, den Fokus auf die Ergebnisse aus den Evaluationsbefragungen zu legen und den Erfolg des Übungskonzepts darauf zu stützen, wie es von den Lernenden (vor allem im Vergleich zu herkömmlichen Höraktivitäten) bewertet wird. Aufgrund der sprachlichen Defizite der Proband*innen wurde allerdings befürchtet, dass dies zu nicht ausreichend fundierten Ergebnissen geführt hätte, um auf deren Basis den Erfolg des Übungskonzepts zu bewerten.

Letztlich erschien es am sinnvollsten, alle erhobenen Daten in Betracht zu ziehen, um möglichst aussagekräftige und repräsentative Ergebnisse zu erlangen. Dass die Durchführung der Hörübungen aus Sicht der Datenerhebung doch gewissermaßen einem Test ähnelt, ist jedoch nicht zu leugnen. Während die Übungsdurchführungen aus Sicht der Proband*innen *Übungsaktivitäten* darstellen sollten, wurde seitens der Durchführungsleitenden *getestet*, inwiefern das erstellte Übungskonzept in Unterrichtsettings umzusetzen ist und inwieweit es zur Förderung der Hörverstehenskompetenz von L2-Hörer-Lerner*innen führt.

Um den Proband*innen nicht den Eindruck zu vermitteln, einem Test bzw. einer Prüfung unterzogen zu werden, und um gleichzeitig möglichst repräsentative Übungsergebnisse zu erhalten, wurde zu Beginn beider Erprobungen deutlich darauf hingewiesen, dass es sich bei der Durchführung der Übungssequenz nicht um eine Prüfung handele, dass inkorrekte Antworten absolut in Ordnung seien und es ausgesprochen wichtig für die Untersuchung sei, dass diese nach der Besprechung der Lösungen nicht korrigiert werden, um einen repräsentativen Eindruck der individuellen Schwierigkeiten der Lernenden zu erhalten. Dieser Bitte wurde grundsätzlich nachgegangen, lediglich in einigen Fällen war zu beobachten, dass Antworten im Nachhinein ergänzt oder korrigiert wurden. Diese wurden entweder direkt auf dem Arbeitsblatt der jeweiligen Probandin bzw. des jeweiligen Probanden als solche markiert oder in der Dokumentationstabelle (Anh. III) mit einem entsprechenden Hinweis versehen. Nicht auszuschließen ist jedoch, dass die nachträgliche Korrektur nicht immer von der Durchführungsleitenden bemerkt

³³ Ziel von Mikro-Hörübungen ist es, die Dekodierfähigkeiten von L2-Hörer*innen zu fördern. Letztlich soll das erfolgreiche Dekodieren aber selbstverständlich dazu führen, dass die inhaltliche Bedeutung des Gehörten erfasst wird. Mikro-Hörübungen sollten also im Idealfall einen direkten Einfluss auf die Fähigkeit zur Beantwortung der Inhaltsfragen haben.

wurde. In einigen Fällen ist der Verdacht erst bei der Auswertung der Arbeitsblätter entstanden. Auch in diesen Fällen sind in der Dokumentationstabelle entsprechende Hinweise zu finden.

4.5.2. Evaluationsvorgehen

Ein weiteres Problem, das sich im Rahmen der Datenerhebung ergeben hat, hängt mit der Art und Weise zusammen, wie die Übungen evaluiert wurden. Im Anschluss an die Erprobungen wurden mit vier Proband*innen Einzelbefragungen durchgeführt, in denen diese ein Feedback zum Übungskonzept und deren Durchführung geben sollten. Da eine eher offene Form der Befragung gewählt wurde (aus den Gründen, die in Kapitel 4.1.2 geschildert wurden) und da die Befragende auch die Erprobungen selbst durchgeführt hatte, mangelte es den Befragungen stellenweise an Objektivität.

So enthielten die Befragungen unter anderem beziehungsaufbauende Elemente (z.B. Verständnis zeigen, Schwächen der Lernenden rechtfertigen, Fähigkeiten loben), erstens da sich die Proband*innen und die Befragende erst im Rahmen der Untersuchung kennengelernt hatten und zweitens da der Befragenden sehr daran gelegen war, den Eindruck, die Übungssequenzen seien eine Prüfung, zu vermeiden. Gerade da die Proband*innen einzeln und noch dazu in einem separaten Raum befragt wurden, wurde eine solche Auffassung befürchtet.

Des Weiteren hat die retrospektive Reflexion der Fragen gezeigt, dass diese zum Teil einen leicht suggestiven Charakter hatten. Grund dafür war zum einen, dass die Befragende auch für die Durchführung der Übungssequenzen verantwortlich gewesen war und im Laufe der Erprobungen bereits einen Eindruck von dem Feedback der Proband*innen erhalten hatte. Den dabei erhaltenen Rückmeldungen entsprechend erwartete sie bei der Befragung ähnliche Antworten (s. Bsp. 1). Zum anderen schien die Befragende den Proband*innen mit Antwortmöglichkeiten entgegenkommen zu wollen, da sie sich über die eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten der Befragten bewusst war (s. Bsp. 2). Aus demselben Grund wurden in den Fragen sprachlich vereinfachte Formulierungen verwendet und auf Fachausdrücke weitestgehend verzichtet. Insbesondere wenn es um metasprachliche Aspekte ging, wurden bestimmte Sachverhalte durch vereinfachte Ausdrücke ersetzt (s. Bsp. 3 zur Einschätzung der Hörverstehensfertigkeit) oder nur umschrieben, statt sie beim Namen zu nennen (s. Bsp. 4 zu Übungsinstruktionen).

Bsp. 1 (Befr1: 39): „Das war ein bisschen besser. Manchmal war es vielleicht auch schwerer?“

Bsp. 2 (Befr1: 33f.): „Fanden Sie den [Hörtext] zu lang, zu kurz, zu laut, schlechte Qualität?“

Bsp. 3 (Befr3: 1): „Zunächst einmal würde mich interessieren, wie Hören für Sie allgemein ist.“

Bsp. 4 (Befr1: 66): „[...] der Satz, der erklärt hat: Was ist die Aufgabe? Was muss ich machen?“

Nicht unwichtig erscheint außerdem der Aspekt, dass Übungsentwürfe evaluiert wurden, die nicht nur von der Befragenden erprobt, sondern auch von der Befragenden selbst kreiert worden waren. Dieser Umstand könnte durchaus Hemmungen hinsichtlich negativer Kritik bewirkt haben. Allein die Tatsache, dass ein gemeinsames Unterrichtserlebnis evaluiert wurde, in dem etwas (für beide Parteien) Neues, Unbekanntes behandelt wurde, könnte sich auf die Objektivität der Befragungsgespräche und -ergebnisse ausgewirkt haben.

Bei der Auswertung der Äußerungen der Proband*innen haben sich darüber hinaus gewisse Einschränkungen hinsichtlich der Validität der Antworten ergeben. So kam es beispielsweise vor, dass sich zwei Antworten widersprochen haben, wenn noch einmal ‚nachgehakt‘ bzw. anknüpfende, weiterführende Fragen gestellt wurden. Derartige Fälle weisen darauf hin, dass die jeweilige Frage nicht genau verstanden worden war.

Grundsätzlich haben die sprachlichen Defizite der Proband*innen die Befragungen (sowie deren Auswertung) erschwert. So hat die Auswertung der Befragungen beispielsweise einige Ergebnisse hervorgebracht, die – angesichts der mangelnden Ausdrucksfähigkeit der Proband*innen – zum Zeitpunkt der Befragung von der Befragenden nicht erfasst oder anders gedeutet worden waren. Beispielsweise hat Prob5 mehrfach angedeutet, dass ihm diejenigen Übungen, in denen ihm das Transkript oder Transkriptausschnitte zum Hörtext vorlagen („mit Lesen“), weniger Probleme bereitet haben (Befr4: 4, 23, 50) als Übungen, in denen ausschließlich mit Lautsequenzen gearbeitet wurde. Während der Befragung hat die Befragende seine Äußerungen als Hinweise zu seiner Leseverstehenskompetenz gedeutet, diese als nicht relevant befunden und ist somit auch nicht darauf eingegangen. Erst die Betrachtung des Befragungstranskripts hat hervorgebracht, was der Proband ausdrücken wollte.

Was die Auswertung der Befragungsergebnisse angeht, so war angesichts der eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten der Proband*innen zwangsläufig ein gewisses Maß an Interpretationsfreiheit notwendig. Letztlich hat dieser Umstand dazu geführt, dass in einigen Fällen nur Vermutungen dazu angestellt werden konnten, was die Proband*innen mit ihren Äußerungen ausdrücken wollten. Um die Validität der Evaluationsergebnisse sicherzustellen, hätte sich eine zweite Befragungsrunde vermutlich als sinnvoll erwiesen, in der noch einmal auf wichtige oder noch unklare Aussagen aus der ersten Befragung hätte eingegangen werden können.

5. Resümee und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, ein Hörverstehenstraining zu gestalten, das anhand authentischen Inputs die Hörverstehensprozesse von Deutschlernenden fördert. Anhand der entsprechenden Fachliteratur wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit verdeutlicht, dass die traditionelle Hörverstehenspraxis wenig kompatibel mit den aktuellen Forschungserkenntnissen zum L2-Hören und den Herausforderungen der gesprochenen Alltagskommunikation ist. Des Weiteren wurden Möglichkeiten für eine Neuorientierung in der Hörverstehensdidaktik aufgezeigt, die insbesondere auf die Berücksichtigung bzw. das Training von Dekodierprozessen, den Einsatz von authentischem Hörmaterial und die Fokussierung von relevanten Formaspekten gesprochener bzw. spontaner Sprache abzielten. Auf dieser theoretischen Basis wurden im praktischen Teil der Arbeit zwei Übungssequenzen zu authentischen Hörtexten aus digitalen mündlichen Sprachkorpora erstellt, deren Herzstück aus verschiedenen Mikro-Hörübungen (nach Field 2008a) bestand, in denen anhand von kurzen Hörtextausschnitten Dekodierprozesse geübt (Wahrnehmung minimaler Lautunterschiede, Worterkennung, *parsing* etc.) und in diesem Zuge charakteristische spontansprachliche Formen und Strukturen gesprochener Alltagssprache in den Fokus genommen wurden (Wortreduzierungen und -verschleifungen, regionale Aussprachevarietäten, Partikeln, Änderung/Abbruch von geplanten Äußerungen, Verbzweitstellung in *weil*-Sätzen etc.). Die Übungssequenzen wurden mit einer Gruppe von Deutsch-als-Zweitsprachlernenden erprobt und anschließend von einem Teil der Lernenden in Einzelbefragungen evaluiert.

Die Erprobung und Evaluation der Trainingsentwürfe haben ergeben, dass diese angesichts der Ungeübtheit und womöglich auch wegen des Sprachniveaus der Lernenden zum Teil noch zu anspruchsvoll für sie waren, insgesamt aber trotzdem durchaus positiv von den Lernenden rezipiert wurden. Trotz ihrer Schwierigkeiten (die vor allem durch das authentische Sprechtempo, aber auch durch die unzureichende lexikalische Vorentlastung bedingt waren) meinten die Lernenden etwas über die strukturellen Eigenschaften von Spontansprache gelernt zu haben. 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.

Das Forschungsziel dieser Arbeit wurde somit insofern erreicht, als das entwickelte Hörverstehenstraining kompatibel mit dem aktuellen Forschungsstand zur auditiven Sprachrezeption ist und sich – basierend auf den Proband*innenaussagen – positiv auf die Hörverstehenskompetenz der Lernenden ausgewirkt hat. Inwieweit das Trainingskonzept zur langfristigen Förderung der

Hörverstehenskompetenz beiträgt, kann in Anbetracht des begrenzten Rahmens, den diese Arbeit ermöglicht hat, nicht gesagt werden. Um allgemeingültige Aussagen treffen zu können, muss das Trainingskonzept deutlich länger, ausgiebiger und vielfältiger angewandt werden, als hier möglich war. Eine Langzeitstudie zur Kompetenzentwicklung unter der wiederholten Anwendung von Mikro-Hörübungen könnte sich somit als ausgesprochen interessant erweisen.

Mehr als deutlich dürfte jedoch im Laufe dieser Arbeit geworden sein, dass die allorts betriebene Hörverstehenspraxis deutlich stärker die Dekodierprozesse der Lernenden sowie die Lautsubstanz des Hörmaterials in den Fokus nehmen und sich um einiges weniger an den Normen der Schriftsprache orientieren sollte. Damit geht einher, dass zum einen kleinschrittiger vorgegangen (wie es Mikro-Hörübungen ermöglichen) und zum anderen mit Sprachdaten gearbeitet wird, die ein authentisches Bild von gesprochener Alltagssprache vermitteln. Idealerweise werden Lernende in diesem Zuge bereits auf den unteren Niveaustufen schrittweise an authentisches Hörmaterial herangeführt, um Hörverstehensschwierigkeiten in der Alltagskommunikation vorzubeugen.

Dies sollte einerseits für künftige Lehrwerkshörtex-te und -übungen berücksichtigt werden. Andererseits erscheint es jedoch auch erstrebenswert, Lernenden ein eigenständiges Arbeiten an authentischem Hörmaterial zu ermöglichen (Stichwort „Lehrerzentriertheit“, vgl. Field 2019: 284; Dietz i.D.), wie etwa durch eine digitale Lernplattform,³⁴ auf der ‚echte‘ Gesprächsdaten sowie entsprechende Übungen auf unterschiedlichen Niveaustufen angeboten werden und mithilfe derer Lernende selbst entscheiden können, mit welchem Hörmaterial und in welchem Tempo sie arbeiten. Für den EFL-Bereich liegen derartige Formate bereits vor. Die Plattform „TubeQuizard“³⁵ etwa bietet Online-Übungen zu unterschiedlichsten Hörsehtexten (YouTube-Videos) an, in denen ein ähnlich kleinschrittiges Vorgehen an den Tag gelegt wird, wie es Fields „micro-listening“-Ansatz empfiehlt. Die Arbeit mit audio-visuellen Formaten erscheint im Übrigen auch für den deutschen Bereich als vielversprechende Bereicherung für die Hörverstehensdidaktik. Angesichts der Tatsache, dass gesprochene Alltagskommunikation (abgesehen von Telefonaten) in keiner rein auditiven Version existiert und ein rein auditiver Text im Übrigen für die Kommunikation essentielle Informationen (nonverbale Aspekte, Rahmen der Interaktionssituation etc.) ausblendet, ist es fraglich, ob Lernenden die visuelle Komponente der Gesprächssituation vorenthalten werden sollte. Darüber hinaus ist Videomaterial insbesondere im Rahmen des Selbststudiums sicherlich ansprechender und motivierender als reines Audiomaterial.

³⁴ Die PGD befindet sich aktuell im Aufbau eines E-Learning-Formats.

³⁵ <http://www.tubequizard.com/quizzes.php>

Dass Hörverstehen essentiell für die Kommunikation in der Zielsprache ist, steht außer Frage. Umso unverständlicher ist es, dass es der deutschen Hörverstehensdidaktik bis heute nicht gelingt, Lernende auf die Herausforderungen des L2-Hörens so vorzubereiten, dass sie Sprache auch außerhalb der Unterrichtsräume verstehen. Wenn ein Hörverstehenstraining gerade diejenigen Merkmale der gesprochenen Alltagssprache missachtet, die das Hörverstehen erschweren, und noch dazu auf die Vermittlung von Verstehensstrategien verzichtet, bringt es Lernende dem eigentlichen Ziel des Hörverstehens – nämlich an einer Konversation teilnehmen zu können – vermutlich kaum näher, sondern steht diesem womöglich sogar im Wege.

6. Literatur

Fachliteratur

- Ágel, Vilmos (2003): „Prinzipien der Grammatik“. In: Lobenstein-Reichmann, Anja & Reichmann, Oskar (Hg.): Neue historische Grammatiken. Zum Stand der Grammatikschreibung historischer Sprachstufen des Deutschen und anderer Sprachen. Tübingen: Niemeyer, 1-46.
- Amirpur, Manutschehr (1989): „Zielsprache Deutsch. Eine kontrastive Analyse Deutsch/Persisch“. In: Spektrum Iran. Zeitschrift für islamisch-iranische Kultur 2 (1), 42-57. Online verfügbar unter <http://spektrum.irankultur.com/wp-content/uploads/2013/04/Zielsprache-Deutsch.-Eine-kontrastive-Analyse-Persisch-Deutsch.pdf> (Abruf am 05.11.2020).
- 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 (A streaming speech publication).
- 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, UK: 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.
- Dieling, Helga & Hirschfeld, Ursula (2008): Phonetik lehren und lernen. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Dietz, Gunther (2013): „Inhalts- und Formfokussierung beim fremdsprachlichen Hörverstehen“. Sondernummer zum Thema: Grammatik im DaF-Unterricht (hg. von Peter Colliander und Klaus Geyer). In: German as a Foreign Language (2), 21–43.
- 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.
- Dietz, Gunther (2019): Mikro-Höraufgaben zur Förderung der Hörverstehenskompetenz bei DaZ-Lerner*innen. Poster zum 4. Symposium des Projekts LeHet („Förderung von Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“) am 29.11.2019. Universität Augsburg. Online verfügbar unter <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/69921> (Abruf am 16.10.2020).
- Dietz, Gunther (i.D.): „Fremdsprachliches Hörverstehen: Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik – Perspektiven der Vermittlung für Deutsch als Fremdsprache“. In: DaF.
- Dietz, Gunther (i.V.): Mikro-Höraufgaben für das Dekodiertraining beim Hörverstehen in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache.

- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Aufl. Marburg: Eigenverlag.
- Ellis, Rod (2003): Task-based language learning and teaching. Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press.
- Funk, Hermann & Kuhn, Christina & Skiba, Dirk & Spaniel-Weise, Dorothea & Wicke, Rainer E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Goethe-Institut; Klett-Langenscheidt (Deutsch Lehren Lernen 4).
- Field, John (2004): „An insight into listeners‘ problems: too much bottom-up or too much top-down“. In: System 32, 363-377.
- Field, John (2008a): Listening in the language classroom. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library).
- Field, John (2008b): „Revising segmentation hypotheses in first and second language listening“. In: System 36, 35-51.
- 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. & Missaglia, Federica (Hg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis. Heidelberg: Winter, 113–150.
- Handwerker, Brigitte & Madlener, Karin (2009): Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimodalen Lernumgebung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heringer, Hans J. (1990): „Rezeptive Grammatik – Was ist das?“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 16, 204-216.
- Hirschfeld, Ursula & Reinke, Kerstin (2016): Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthographie und Phonetik. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- 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 verfügbar unter <http://othes.univie.ac.at/13525/> (Abruf am 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.
- Koepfel, Rolf (2016): Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kohler, Klaus J. (1995): Einführung in die Phonetik des Deutschen. 2., neubearb. Aufl. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik 20).
- Linell, Per (2005): The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins and Transformations. London [u.a.]: Routledge.
- Long, Michael H. (1998): „Focus on Form in Task-Based Language Teaching”. In: University of Hawai‘i Working Papers in ESL 16 (2), 35-49.
- Lüger, Heinz-Helmut (2009): „Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht?“. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 15, 15–37.
- Reinelt, Rudolf (1992): „Interaktionsorganisation. Sprecherwechsel im Deutschen“. In: Die Deutsche Literatur 88, 101-110.
- Riemer, Claudia (2016): „Befragung“. In: Caspari, Daniela & Klippel, Friederike & Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 155-173.
- Schifko, Manfred (2008): „... oder muss ich expliziter werden?“. Formfokussierung als fremdsprachendidaktisches Konzept: Grundlagen und exemplarische Unterrichtstechniken“. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 38, 36-45.
- Schmenk, Barbara (2012): „Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen?“. In: Biebighäuser, Katrin & Zibelius, Marja & Schmidt, Torben (Hg.): Aufgaben 2.0. Konzepte. Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 57–89.
- Schründer-Lenzen, Agi (2013): Schriftspracherwerb. Wiesbaden: Springer.
- 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 Verlag.
- 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.
- Vetter, Peter & Steiner, Edmund (2016): „Entwicklungsorientierte Bildungsforschung als Ansatz für Qualifikationsarbeiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. In: Beiträge zur Lehrerbildung 34 (2), 180-187. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2018/13940/pdf/BZL_2016_2_180_187.pdf (Abruf am 14.11.2020).
- Wardhaugh, Ronald (2006): An introduction to sociolinguistics. 5. Aufl. Malden, USA: Blackwell.
- Weskamp, Ralf (2001): Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte. Anglistik – Amerikanistik. Berlin: Cornelsen.
- Wöllstein, Angelika (2016): Duden – die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 9. Aufl. Berlin: Dudenverlag.

Weitere Quellen

Lehrwerke:

Hancock, Mark & McDonald, Annie (2014): Authentic listening resource pack. Bridging the gap to real world listening. Surrey: Delta Publishing.

Lemcke, Christiane & Rohrman, Lutz & Scherling, Theo (2003): Berliner Platz 2. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Lodewick, Klaus (2004): Barthel 1. Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Kursbuch. Göttingen: Fabouda-Verlag.

Thorn, Sheila (2013): Real lives, real listening. Glasgow: Collins.

Digitale Korpora:

FOLK: Forschungs- und Lehrkorpus für gesprochenes Deutsch:

<http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml> (Abruf am 30.09.2020).

FOLK_E_00005: „Unterrichtsstunde in der Berufsschule“ (00:05:03-00:05:06).

https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=CC5D56E544C1E5508E8C16777D0DEA28&v_doctype=e&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00005 (Abruf am 30.09.2020).

FOLK_E_00027: „Tischgespräch“ (00:08:18-00:08:21).

https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=CC5D56E544C1E5508E8C16777D0DEA28&v_doctype=e&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00027 (Abruf am 30.09.2020).

FOLK_E_00202: „Gespräch in der Familie“ (00:00:08-00:00:09).

https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=CC5D56E544C1E5508E8C16777D0DEA28&v_doctype=e&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00202 (Abruf am 30.09.2020).

PGD: Plattform Gesprochenes Deutsch:

<https://dafdaz-db.spracheinteraktion.de> (Abruf am 30.09.2020).

#895: „Nachmittagsplanung“. https://dafdaz-db.spracheinteraktion.de/?p=transkript&transkript_id=895 (Abruf am 30.09.2020).

#911: „Anruf in der Apotheke“. https://dafdaz-db.spracheinteraktion.de/?p=transkript&transkript_id=911 (Abruf am 30.09.2020).

Sonstige Internetressourcen:

Audio-Lingua: <https://www.audio-lingua.eu> (Abruf am 04.11.2020).

Grinberg, Michael (2017, 5. Februar): Catch the Sound Activity for EVO [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_3mTxdfmpxA (Abruf am 04.11.2020).

Hörtexte Deutsch: <http://www.hoertexte-deutsch.at> (Abruf am 04.11.2020).

TubeQuizard: <http://www.tubequizard.com/quizzes.php> (Abruf am 04.11.2020).

Anhang

I. Übungssequenzen	72
Übersicht über Übungsinhalte.....	72
Übungssequenz PGD-895: „Nachmittagsplanung“	72
Übungssequenz PGD-911: „Anruf in der Apotheke“	76
II. Übersicht über Durchführungstermine und Proband*innen	82
Proband*innen	82
Erprobungs- und Befragungstermine	82
III. Dokumentation der Übungsergebnisse	83
PGD-895: „Nachmittagsplanung“.....	83
Arbeitsblatt-Exemplar PGD-895 (Prob2)	83
Zusammenfassung der Übungsergebnisse (PGD-895)	84
PGD-911: „Anruf in der Apotheke“	85
Arbeitsblatt-Exemplar PGD-911 (Prob7)	85
Zusammenfassung der Übungsergebnisse (PGD-911)	87
IV. Dokumentation der Evaluationsbefragungen	89
Leitfaden	89
Transkripte	90
Transkriptionsnotationen	90
Befragung 1 Prob6 (Transkript)	91
Befragung 2 Prob7 (Transkript)	94
Befragung 3 Prob3 (Transkript)	97
Befragung 4 Prob5 (Transkript)	102
Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse.....	106
V. Einverständniserklärungen	109

I. Übungssequenzen

Übersicht über Übungsinhalte

PGD-895: „Nachmittagsplanung“

Teil I (Intro Globalverstehen)	
Ü1-Ü2	Inhalt Globalverstehen / Sprecher*innen und Setting
Teil II (Intro Spontansprache/gesprochene Alltagssprache)	
Ü3	Spontansprache Eigenschaften von Spontansprache/gesprochener Alltagssprache
Teil III (Mikro-Hörübungen)	
Ü4	Spontansprache Verschleifungen „kömma“ (= können wir), „kamma“ (= kann man) Phonetik Laute diskriminieren / Minimalpaar [a] vs. [œ]
Ü5	Spontansprache gramm./syntaktische Strukturen (Modalverb können ohne Vollverb)
Teil IV (Fragen zum Inhalt)	
Ü6-Ü8	Inhalt Detail-/Selektivverstehen
Teil V (Arbeit am Transkript)	
Ü9	gespr. Sprache Audio-Ortho.-Zuordnung

PGD-911: „Anruf in der Apotheke“

Teil I (Warm-Up)	
Ü1	Spontansprache Verschleifung <i>so'ne(n)</i> / schwache Form <i>'ne(n)</i> (unbest. Art.) Phonetik Laute diskriminieren / Minimalpaar [ɔ] vs. [o:]
Ü2	Gesprächsstruktur Chunks gesprochener Sprache am Telefon (Gesprächseinstieg und -ausstieg)
Teil II (Intro Globalverstehen)	
Ü3	Inhalt Globalverstehen / Sprecherinneninformationen
Teil III (Lexikalische Vorentlastung)	
Ü4	Wortschatz Chunks (<i>man sollte</i>) / inhaltl. Bedeutung (Empfehlung)
Teil IV (Mikro-Hörübungen)	
Ü5	Spontansprache schwache Formen ([ə]-Elision bei Verben in der 1. Pers. Sg.)
Ü6	Spontansprache schwache Formen ([t]-Elision)
Ü7	Spontansprache regionale Varietäten (-gt) Phonetik Laute diskriminieren / Minimalpaar [x] vs. [k]
Ü8	Spontansprache Partikeln / Füllwörter / Funktionswörter im Redefluss erkennen
Teil V (Fragen zum Inhalt)	
Ü9-13	Inhalt Detail-/Selektivverstehen
Teil VI (Arbeit am Transkript)	
Ü14	Spontansprache Abbruch / Änderung geplanter Äußerungen
Ü15	Spontansprache Satzbau (<i>weil</i> -Sätze/Kausalsätze mit Verbzweitstellung / als Hauptsatz)

Übungssequenz PGD-895: „Nachmittagsplanung“

Quelle: https://dafdaz-db.spracheinteraktion.de/?p=transkript&transkript_id=895

1 Intro Globalverstehen

Ü1

Wie viele Personen sprechen hier? Tragen Sie die Zahl ein.

Komplett

___ Frau(en) ___ Mann / Männer

2 Frauen, 1 Mann

Ü2

Wo sind die Personen? Kreuzen Sie an.

Komplett

in der Natur in einer Stadt

in einer Stadt

2 Intro Spontansprache/gesprochene Alltagssprache

Ü3

Achten Sie auf die Äußerungen der Personen: Welche der folgenden Aussagen treffen auf den Hörtext zu? Kreuzen Sie an (es können mehrere Antworten richtig sein).

Komplett

- Manchmal sprechen mehrere Personen gleichzeitig. (a)
- Jedes Wort wird deutlich gesprochen. (b)
- Einige Äußerungen werden abgebrochen. (c)

a, c

3 Mikro-Hörübungen

Ü4 Verschleifungen, Minimalpaar [a] vs. [œ]

In der gesprochenen Alltagssprache werden Wörter häufig verkürzt und undeutlicher gesprochen. Häufig werden auch zwei Wörter verbunden und wie ein Wort gesprochen. Man spricht von „Verschleifungen“. Beispiel: „haste“ (= hast du)

A)

Sie hören nun kurze Ausschnitte aus dem Hörtext, in denen die Verschleifungen „kamma“ und „kömma“ vorkommen. Kreuzen Sie an, welche der beiden Formen Sie jeweils hören.

4a-g

	kamma	kömma
a	x	
b		
c		
d		
e		
f		
g		

[ganze Sequenzen in Ü5]

	kamma	kömma
a	x	
b	x	
c		x
d		x
e		x
f	x	
g	x	

B)

○ Aus welchen Wörtern setzen sich die Formen „*kamma*“ und „*kömma*“ zusammen? Schreiben Sie sie so, wie es in der Schriftsprache üblich wäre (wie im Beispiel zu „*haste*“).

✎ *kamma* = _____
kömma = _____

☞ *kamma* = kann man
kömma = können wir

Ü5 Modalverb „können“ ohne Vollverb

In der Schriftsprache taucht das Modalverb *können* in der Regel zusammen mit einem Vollverb (am Ende des Satzes) auf.

Beispiel: *Ich kann heute nicht zur Arbeit gehen.*

A)

○ Achten Sie auf die Äußerungen der Personen: Welche der folgenden Aussagen treffen auf den Hörtext zu? Kreuzen Sie an (es können mehrere Antworten richtig sein).

🔗 (4a-g)



	Sequenz	mit Vollverb	ohne Vollverb
a	L: Was kann man noch anschauen?		
b	C: Da kann man halt – also es ist ein bisschen Grün.		x
c	L: Können wir noch ein bisschen durch die Innenstadt, vielleicht?		
d	C: Ja, das können wir auch. Und dann gibt's halt noch den See.		
e	L: Und dann können wir ja bei dem See –		
f	kann man da Kaffee trinken?		
g	C: Ja, kann man.		

☞ mit Vollverb: a, f ohne Vollverb: b, c, d, e, g

B) ☕ Diskutieren Sie im Kurs:

○ D1) Mit welchem Vollverb könnten die Formen von „können“ ergänzt werden?



	Sequenz	Vollverb
b	C: Da kann man halt – also es ist ein bisschen Grün.	auf der Wiese sitzen, ...
c	L: Können wir noch ein bisschen durch die Innenstadt, vielleicht?	gehen, spazieren, laufen, ...
d	C: Ja, das können wir auch. Und dann gibt's halt noch den See.	machen, tun, ...
e	L: Und dann können wir ja bei dem See –	Vorbeischauen, spazieren gehen, ...
g	C: Ja, kann man.	Kaffee trinken

○ D2) Warum können die Vollverben im Gespräch fehlen?

- ☞ - weil Sprecher plötzlich mitten im Sprechen geplante Äußerungen ändern (b)
- weil der Kontext mehr oder weniger klare Hinweise auf das gemeinte Vollverb gibt (c, d, e)
- weil vorher schon ein Vollverb genannt wird (g)

4 Fragen zum Inhalt

Ü6

○ Worum geht es in dem Gespräch? Ergänzen Sie.

🔗 Inh6

✎ (Die Personen überlegen,) _____

☞ Die Personen überlegen, was man am Nachmittag machen/ansetzen kann.

Ü7

○ Welche Ausflugsziele (Orte) werden genannt? Schreiben Sie.

🔊 Inh7

✎ die P _____
die I _____
der S _____

☞ die Promenade, die Innenstadt, der See

Ü8

○ Welche Aussagen stimmen laut Dialog? Kreuzen Sie an.

🔊 Inh8

- ✎ Beim See gibt es ein Café. (a)
 Zu Fuß braucht man etwa 12 Minuten zum See. (b)
 Es gibt mehrere Seen an dem Ort. (c)

☞ a

5 Arbeit am Transkript

Ü9

○ Lesen Sie das Transkript. Hören Sie den Text dann noch einmal in Ausschnitten an und unterstreichen Sie die gehörten Sequenzen im Transkript.

🔊 9a-g



- | | | |
|----|----|---|
| 1 | C: | Ja, was wollt ihr denn noch machen? Also wir – |
| 2 | L: | Was kann man noch anschauen, ein bisschen? |
| 3 | C: | Ja wir könnten – die, äh, Promenade ist ganz schön, da kann man halt – also es ist ein bisschen Grün. |
| 4 | L: | Können wir noch ein bisschen durch die Innenstadt vielleicht auch? |
| 5 | C: | Ja, das können wir auch. Und dann gibt's halt noch den See, wo es halt vielleicht ganz schön ist. |
| 6 | L: | Kommt man da zu Fuß hin? |
| 7 | C: | Ja, so zwanzig Minuten vielleicht. |
| 8 | L: | Ja, das wär doch auch schön, oder? |
| 9 | M: | Ja. |
| 10 | L: | Müssen ja die Zeit ein bisschen überbrücken, und dann können wir ja bei dem See – kann man da Kaffee trinken? |
| 11 | C: | Ja, kann man. |
| 12 | L: | Ja, dann machen wir das doch so. |
| 13 | C: | Da warst du schonmal hast du gesagt. |
| 14 | M: | Ja, also wenn das der ist, dann – |
| 15 | C: | Hm, ja, es gibt nur den. |
| 16 | M: | Ja dann. |

☞

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | C: | Ja, <u>was wollt ihr denn noch machen? Also wir –</u> (a) |
| 2 | L: | Was <u>kann man noch anschauen, ein bisschen?</u> (b) |
| 3 | C: | Ja wir könnten – die, äh, <u>Promenade ist ganz schön</u> , da kann man halt – also es ist ein bisschen Grün. (c) |
| 4 | L: | Können wir noch ein bisschen durch die Innenstadt vielleicht auch? |
| 5 | C: | Ja, das können wir auch. Und dann gibt's halt <u>noch den See</u> , wo es halt vielleicht ganz schön ist. (d) |
| 6 | L: | Kommt man da <u>zu Fuß hin?</u> (e) |
| 7 | C: | <u>Ja, so zwanzig Minuten</u> vielleicht. (f) |
| 8 | L: | Ja, das wär doch auch schön, oder? |
| 9 | M: | Ja. |
| 10 | L: | Müssen ja die Zeit ein bisschen überbrücken, und dann können wir ja bei dem See – kann man da Kaffee trinken? |
| 11 | C: | Ja, kann man. |
| 12 | L: | Ja, dann machen wir das doch so. |
| 13 | C: | Da warst du schonmal hast du gesagt. |
| 14 | M: | Ja, also wenn das <u>der ist, dann –</u> (g) |
| 15 | C: | Hm, ja, es gibt nur den. |
| 16 | M: | Ja dann. |

Übungssequenz PGD-911: „Anruf in der Apotheke“

Quelle: https://dafdaz-db.spracheinteraktion.de/?p=transkript&transkript_id=911

1 Warm-Up

Ü1 Verschleifung „so`ne“ / „so`nen“ / schwache Formen „`ne“ / „`nen“, Minimalpaar [ɔ] vs. [o:]

○ Hören Sie die ähnlich klingenden Sequenzen und entscheiden Sie, ob Sie „Sonne/n-“ oder „so eine/n“ hören. Kreuzen Sie an.

🔊 1a-f

✎

	Sonne/n-	so eine/n
a		
b		
c		
d		
e		
f		

↻

	Sonne/n-	so eine/n	Sequenz
a	x		Sonnenallergie
b		x	so eine leichte
c	x		Sonnenbrand
d	x		Sonnencreme
e		x	so `ne Art Vorbräunung
f	x		Sonnengel

Ü2 Gesprächseinstieg und -ausstieg

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

🔊 2a-f

✎

	am Anfang	am Ende
a		
b		
c		
d		
e		
f		

↻

	am Anfang	am Ende	Sequenz
a	x		Guten Tag, mein Name is' Caroline Roth.
b		x	Wiederhören. Tschüs.
c	x		Ich rufe an, weil ich in zwei Wochen in Urlaub fahr' und mich gerne mal von Ihnen beraten lassen würde.
d	x		Guten Tag, Blumen-Apotheke. Lennart mein Name.
e		x	Okay, super, danke.
f		x	Okay, gut. Ja, dann dank' ich Ihnen schonmal herzlich für die Info.

2 Intro Globalverstehen

Ü3

○ Wer spricht hier mit wem? Kreuzen Sie an.

🔊 Komplet

- ✎
- Eine Patientin telefoniert mit ihrer Ärztin. (a)
 - Eine Tochter telefoniert mit ihrer Mutter. (b)
 - Eine Kundin telefoniert mit einer Apothekerin. (c)
 - Eine Kundin spricht mit einer Apothekerin in einer Apotheke. (d)

↻ c

3 Lexikalische Vorentlastung

Ü4

a)

○ Hören Sie folgende fünf Sequenzen, in denen dasselbe Wortmaterial vorkommt. Um welche Wörter handelt es sich? Kreuzen Sie an.

🔊 4a-e

- man sollte* (a)
- man müsste* (b)
- man könnte* (c)

☞ a

b)

○ Was drückt das Wort oder was drücken die Wörter aus? Kreuzen Sie an.

🔊 4a-e

- eine Pflicht (a)
- eine Fähigkeit (b)
- eine Empfehlung (c)

☞ c

4 Mikro-Hörübungen

Ü5 Schwache Formen: „e“-Elision bei Verben in der 1. Pers. Sg.

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).

🔊 5a-h



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		

☞

Audio	gesprochen	geschrieben
a	<i>hab</i>	<i>habe</i>
b	<i>fahr</i>	<i>fahre</i>
c	<i>dacht</i>	<i>dachte</i>
d	<i>hätt</i>	<i>hätte</i>

Audio	gesprochen	geschrieben
e	<i>hab</i>	<i>habe</i>
f	<i>denk</i>	<i>denke</i>
g	<i>komm</i>	<i>komme</i>
h	<i>dank</i>	<i>danke</i>

Ü6 Schwache Formen: „t“-Elision

Welche Wörter außerdem häufig verkürzt werden, hören Sie in den folgenden Sequenzen. Hören Sie und schreiben Sie die gehörten Formen in die Spalte „gesprochen“ und die in der Schriftsprache üblichen Formen in die Spalte „geschrieben“.

6ai-aiii, 6bi-iii



Audio	Transkriptausschnitt	gesprochen	geschrieben
a	mein Name Caroline Roth		
	deswegen dachte ich, vielleicht Samstag anzurufen gar nicht so schlecht		
	was da da der Unterschied, weil		
b	das machen wir dann am Telefon		
	dann geht das halt einfach so gut		
	dass das wieder so kommt		



Audio	gesprochen	geschrieben
a	<i>is</i>	<i>ist</i>
b	<i>nich</i>	<i>nicht</i>

Ü7 Regionale Varietäten: Aussprache von <gt>

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.

7a (PGD), 7b-d (FOLK)



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		

„cht“: a, d „kt“: b, c

Ü8 Partikeln

Hören Sie den Textausschnitt und achten Sie darauf, welche der folgenden Wörter vorkommen. Streichen Sie diese durch.

8



ähm/äh
halt
so
eben
eigentlich
vielleicht
natürlich
einfach
nein
ja
denn
mal
ne (?)
etwas
extrem
sehr
gar

vielleicht, ähm/äh, gar, so, ja, halt, einfach, ne, eigentlich, eben

K=Kundin, A=Apothekerin

K: Ich habe zu Ihren Öffnungszeiten da nie Zeit vorbeizukommen. Deswegen dachte ich, ist vielleicht Samstag – äh – anzurufen gar nicht so schlecht.
 A: Ja – ähm – ja, wie gesagt, dann geht das halt einfach nicht so gut, ne? Ähm, weil zum einen, wie gesagt, was man grundsätzlich eigentlich immer dabei haben sollte, egal wo es hinget, sind halt Schmerzmittel oder Sachen zum Beispiel, die man braucht für die Verdauung oder eben gegen die Verdauung, je nachdem, wo man eher das Problem hat.

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).

🔗 Inh1

- ✎ 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)

👉 a, c

Ü10

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

🔗 Inh2



auf jeder Reise	speziell beim Wandern
-	-
-	-

👉 auf jeder Reise: Schmerzmittel, Medikament für/gegen die Verdauung
speziell beim Wandern: Blasenpflaster, Sonnencreme, Mückenschutz

Ü11

○ Die Kundin hatte im letzten Urlaub ein Problem.

🔗 Inh3

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

✎ Die Kundin hatte eine _____.

👉 Sonnenallergie

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)

👉 b, c

Ü12

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

🔗 Inh4

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

👉 b

Ü13

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

🔗 Inh5



👉 Eine Reiseapotheke wird individuell für jede*n Kunden*in zusammengestellt, deshalb ist es eher zeitintensiv und vor Ort einfacher umzusetzen.

6 Arbeit am Transkript

- Auf der nächsten Seite sehen Sie das Transkript zum Hörtext. Hören Sie noch einmal den ganzen Hörtext und lesen Sie mit.
- 🔊 Komplet

Ü14 Änderungen/Abbrüche geplanter Äußerungen

In der gesprochenen Alltagssprache funktionieren Äußerungen nicht immer wie Sätze in der Schriftsprache: Häufig werden Äußerungen abgebrochen oder „umgeplant“.

Bsp.: *Ich denke, heute ist – es wird regnen.*

- Suchen Sie drei Beispiele für Änderungen von geplanten Äußerungen im Transkript. Markieren Sie sie und schreiben Sie die Zeilen in die Tabelle.



Bsp.	Zeilen
1	
2	
3	

🔍 Lösungsvorschläge:

- Z.14-15:** [...], weil zum einen, wie gesagt, was man grundsätzlich eigentlich immer dabei haben sollte, [...]
- Z. 11-12:** Weil, also, ich habe zu Ihren Öffnungszeiten da nie Zeit vorbeizukommen.
- Z. 19-20:** Mückenschutz, das ist halt – das sind immer so die gängigen Sachen, die man auf jeden Fall dabei haben sollte.
- Z. 30-32:** Es gibt speziell für die, die Allergiker sind, weil die auf normales Sonnen- – ähm – Sonnencreme auch – äh – reagieren, sollte man da spezielle dann auch nehmen.
Es gibt speziell für die, die Allergiker sind, weil die auf normales Sonnen- – ähm – Sonnencreme auch – äh – reagieren, sollte man da spezielle dann auch nehmen.
- Z. 39-40:** Ja, das ist immer etwas einfacher, weil wir die Ihnen dann, die Produkte dann direkt vorstellen [...]

Ü15 Weil-Sätze (Kausalsätze) mit Verbzweitstellung / als Hauptsätze

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: _____

- 🔍 weil ich letztes Jahr (dann eben) vor Ort (dann auch) gehört habe

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)

- 🔍 a (Z. 11-12), b (Z. 35)

Transkript

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 zwei Wochen in Urlaub
3 fahre und mich gerne mal von Ihnen beraten lassen würde, was man denn da so als
4 Reiseapotheke am besten mitnimmt, so als Grundausstattung.
5 A: Ja. Ja, da können Sie gerne vorbeikommen, dann können wir da ein individuelles Paket für Sie
6 zusammenstellen, weil das natürlich etwas länger dauert, weil wir dann einmal schauen
7 müssen: Wo fahren Sie hin, was brauchen Sie da alles, ne? Unternehmen Sie da viel, brauchen
8 Sie Blasenpflaster, ne? Was sind so die typischen Sachen, worunter Sie leiden, wenn Sie dann
9 in bestimmte Ortschaften fahren, ne? Das machen wir dann nicht am Telefon, das machen wir
10 dann hier vor Ort.
11 K: Okay – ähm – am Telefon ist es nicht möglich? Weil, also, ich habe zu Ihren Öffnungszeiten da
12 nie Zeit vorbeizukommen. Deswegen dachte ich, ist vielleicht Samstag – äh – anzurufen gar
13 nicht so schlecht.
14 A: Ja – ähm – ja, wie gesagt, dann geht das halt einfach nicht so gut, ne? Ähm, weil zum einen,
15 wie gesagt, was man grundsätzlich eigentlich immer dabeihaben sollte, egal wo es hingehet,
16 sind halt Schmerzmittel oder Sachen zum Beispiel, die man braucht für die Verdauung oder
17 eben gegen die Verdauung, je nachdem, wo man eher das Problem hat. Das sollte man
18 dabeihaben. Wenn man viel wandern geht, dann eher Richtung Blasenpflaster auch noch
19 dazu. Sonnencreme, ne? Mückenschutz, das ist halt – das sind immer so die gängigen Sachen,
20 die man auf jeden Fall dabeihaben sollte.
21 K: Ja, genau. Also, im Speziellen hätte ich zum Beispiel die Frage – ähm – ich hatte letztes Jahr in
22 Italien so eine leichte Sonnenallergie. Das heißt, also, keinen Sonnenbrand oder so. Gibt es da
23 irgendwas, dass man schon vorbeugen könnte, dass das nicht wieder so kommt?
24 A: Ja, jaja, da gibt es bestimmte Produkte, die für so eine Art Vorbräunung sorgen. Das macht
25 aber im Endeffekt nicht so extrem viel aus. Aber es gibt natürlich auch was, was – ähm –
26 speziell dafür gemacht ist, eben bei Sonnenallergienpatienten. Da gibt es dann so spezielle
27 Kombinationsmittel, die man dann nimmt – ähm, genau – die wir hier dann vor Ort auch
28 dahaben.
29 K: Okay. Und meine zweite Frage – ähm – bezieht sich auf –
30 A: Und dann sollte man aber auch spezielles Sonnengel benutzen, ne? Es gibt speziell für die, die
31 Allergiker sind, weil die auf normales Sonnen- – ähm – Sonnencreme auch – äh – reagieren,
32 sollte man da spezielle dann auch nehmen.
33 K: Alles klar, ja. Was ist da da der Unterschied? Weil – ähm – ist –
34 A: Äh, das ist – das hängt mit der Zusammensetzung ab.
35 K: Okay, weil ich habe letztes Jahr dann eben vor Ort dann auch gehört, dass es vielleicht daran
36 liegen könnte, dass – äh – dass – äh – Salz im Meer mit dem Sand reagiert und dass –
37 A: Nein, nein. Nein, nein. Nein, nein. Das hat damit nichts zu tun.
38 K: Alles klar. Ja gut, dann – ähm – denke ich, komme ich am besten tatsächlich vorbei und –
39 A: Ja, das ist immer etwas einfacher, weil wir die Ihnen dann, die Produkte dann direkt vorstellen
40 können, sagen können, was sich verträgt, was nicht, ne? Weil das etwas – äh – zeitintensiver
41 ist, wenn man eine ganze Reiseapotheke zusammenstellt.
42 K: Alles klar.
43 A: Ja?
44 K: Okay, gut, ja, dann danke ich Ihnen schonmal herzlich für die Info und dann – äh – sehen wir
45 uns persönlich.
46 A: Okay, super, danke. Tschüs.
47 K: Wiederhören. Tschüs.

II. Informationen zu den Durchführungsterminen und Proband*innen

Proband*innen

	L1	L2	DaZ seit	PGD-895	PGD-911	Evaluationsbefragung
Prob1	Arabisch	Türkisch	2 Jahren	x		
Prob2	Arabisch		3 Jahren	x	x	
Prob3	Arabisch		3 Jahren	x	x	Befragung 3 (14.7.2020)
Prob4	Persisch		3 Jahren	x	x	
Prob5	Arabisch		2 Jahren	x	x	Befragung 4 (14.7.2020)
Prob6	Arabisch		2 Jahren		x	Befragung 1 (7.7.2020)
Prob7	Tigrinya	Englisch	3 Jahren		x	Befragung 2 (7.7.2020)

Erprobungs- und Befragungstermine

Datum	Durchführung	In der Befragung bezeichnet als ...
07.07.2020	Erprobung I (ca. 60 Min.) PGD-895 <i>Nachmittagsplanung</i>	„letzte Woche“
14.07.2020	Erprobung II (ca. 90 Min.) PGD-911 <i>Anruf in der Apotheke</i>	„gestern“ / „heute“
	Evaluationsbefragung (Befr1, Befr2)	
15.07.2020	Evaluationsbefragung (Befr3, Befr4)	

III. Dokumentation der Übungsergebnisse

PGD-895: „Nachmittagsplanung“

Arbeitsblatt-Exemplar PGD-895 (Prob2)

Arbeitsblatt zum Hörtext PGD-895

Teil I

Ü1
Wie viele Personen sprechen hier? Tragen Sie die Zahl ein.
2 Frau(en) 1 Mann / Männer

Ü2
Wo sind die Personen? Kreuzen Sie an.
 in der Natur
 in einer Stadt

Teil II

Ü3
Achten Sie auf die Äußerungen der Personen: Welche der folgenden Aussagen treffen auf den Hörtext zu? Kreuzen Sie an (es können mehrere Antworten richtig sein).
 Manchmal sprechen mehrere Personen gleichzeitig.
 Jedes Wort wird deutlich gesprochen.
 Einige Äußerungen werden abgebrochen.

Teil III

Ü4
In der gesprochenen Alltagssprache werden Wörter häufig verkürzt und undeutlicher gesprochen. Häufig werden auch zwei Wörter verbunden und wie ein Wort gesprochen. Man spricht von „Verschleifungen“. Beispiel: „haste“ (= hast du)

A) Sie hören nun kurze Ausschnitte aus dem Hörtext, in denen die Verschleifungen „kamma“ und „kömma“ vorkommen. Kreuzen Sie an, welche der beiden Formen Sie jeweils hören.

	kamma	kömma
a	<input checked="" type="checkbox"/>	
b	<input checked="" type="checkbox"/>	
c		<input checked="" type="checkbox"/>
d		<input checked="" type="checkbox"/>
e		<input checked="" type="checkbox"/>
f		<input checked="" type="checkbox"/>
g	<input checked="" type="checkbox"/>	

B) Aus welchen Wörtern setzen sich die Formen „kamma“ und „kömma“ zusammen?
Schreiben Sie sie so, wie es in der Schriftsprache üblich wäre (wie im Beispiel „haste“).
„kamma“ = Kommen Sie
„kömma“ = Komm mit

1

Ü5
In der Schriftsprache taucht das Modalverb können in der Regel zusammen mit einem Vollverb (am Ende des Satzes) auf.
Beispiel: Ich kann heute nicht zur Arbeit gehen.

A) Unten sehen Sie die Sequenzen zu den Ausschnitten aus Ü4. In welchen der Sequenzen steht beim Modalverb können ein Vollverb? Wo fehlt es? Kreuzen Sie an.

Sequenz	mit Vollverb	ohne Vollverb
a L: Was kann man noch anschauen?	<input checked="" type="checkbox"/>	
b C: Da kann man halt – also es ist ein bisschen Grün.		<input checked="" type="checkbox"/>
c L: Können wir noch ein bisschen durch die Innenstadt, vielleicht?		<input checked="" type="checkbox"/>
d C: Ja, das können wir auch. Und dann gibt's halt noch den See.		<input checked="" type="checkbox"/>
e L: Und dann können wir ja bei dem See –		<input checked="" type="checkbox"/>
f kann man da Kaffee trinken?	<input checked="" type="checkbox"/>	
g C: Ja, kann man.		<input checked="" type="checkbox"/>

B) Diskutieren Sie im Kurs:
➤ Mit welchem Vollverb könnten die Formen von können ergänzt werden?
➤ Warum können die Vollverben im Gespräch fehlen?

Teil IV

Ü6
Worum geht es in dem Gespräch? Ergänzen Sie.
(Die Personen überlegen,)

Ü7
Welche Ausflugsziele (Orte) werden genannt? Schreiben Sie.
die P stadt
die l promenade
der S _____

Ü8
Welche Aussagen stimmen laut Dialog? Kreuzen Sie an.
 Beim See gibt es ein Café.
 Zu Fuß braucht man etwa 12 Minuten zum See.
 Es gibt mehrere Seen an dem Ort.

2

Teil V

Ü9
Lesen Sie das Transkript. Hören Sie den Text dann noch einmal in Ausschnitten an und unterstreichen Sie die gehörten Sequenzen im Transkript.

1 C: Ja, was wollt ihr denn noch machen? Also wir –
2 L: Was kann man noch anschauen, ein bisschen? –
3 C: Ja wir könnten – die, äh, Promenade ist ganz schön, da kann man halt – also es ist ein bisschen Grün.
4 L: Können wir noch ein bisschen durch die Innenstadt vielleicht auch?
5 C: Ja, das können wir auch. Und dann gibt's halt noch den See, wo es halt vielleicht ganz schön ist.
6 L: Kommt man da zu Fuß hin?
7 C: Ja, so zwanzig Minuten vielleicht.
8 L: Ja, das wär doch auch schön, oder?
9 M: Ja.
10 L: Müssen ja die Zeit ein bisschen überbrücken, und dann können wir ja bei dem See – kann man da Kaffee trinken?
11 C: Ja, kann man.
12 L: Ja, dann machen wir das doch so.
13 C: Da warst du schonmal hast du gesagt.
14 M: Ja, also wenn das der ist, dann –
15 C: Hm, ja, es gibt nur den.
16 M: Ja dann.

Zusammenfassung der Übungsergebnisse (PGD-895)

	Prob1	Prob2	Prob3	Prob4	Prob5	
Teil I: Intro Globalverstehen						
Ü1	f 4 Frauen, 2 Männer	✓	f 4 Frauen, 1 Mann (✓)	f 3 Frauen, 1 Mann (✓)	f 3 Frauen, 1 Mann (✓)	
Ü2	✓	✓	✓	f	✓	
Teil II: Intro Spontansprache/gesprochene Alltagssprache						
Ü3	1/2 (c) ✓ 1 f (b)	-	✓	1/2 (a) ✓ (b)	✓	
Teil III: Mikro-Hörübungen						
Ü4 A)	a	vorgegeben	vorgegeben	vorgegeben	vorgegeben	vorgegeben
	b	f	✓	f	✓	✓
	c	✓	✓	f	✓	✓
	d	f	✓	f	f	✓
	e	✓	✓	✓	f	f
	f	✓	f	✓	-	f
	g	✓	✓	f	✓	✓
B)	f Kommen Sie, Brauchen Sie	f kommen Sie, komm mit	1/2 ✓ Kann man ✓, -	f kamm, kömma	f kammst, - (wurde nach Besprechung der Lösungen korrigiert)	
Ü5 ³⁶ A)	a	✓	✓	✓	✓	(✓) (i.N.)
	b	vorgegeben	vorgegeben	vorgegeben	vorgegeben	vorgegeben
	c	✓	✓	✓	✓	(✓) (i.N.)
	d	f	✓	f	-	“
	e	✓	✓	f	✓	“
	f	✓	✓	✓	zwei Kreuze	“
	g	✓	✓	✓	-	“
B)	<p>D1: ✓ es wurden von mehreren TN sinnvolle Vorschläge gebracht, die inhaltlich und in den meisten Fällen auch grammatikalisch passend waren: c) <i>durch die Innenstadt – spazieren, laufen, gehen, (einkaufen)</i> e) <i>bei dem See – Kaffee trinken, spazieren gehen, (schwimmen), Fahrrad fahren;</i> g) <i>man kann – Kaffee trinken</i></p> <p>D2: ✓ es wurden zwei korrekte Gründe genannt: <i>Kontext gibt ausreichend Hinweise auf gemeintes Vollverb</i> <i>das gemeinte Vollverb wurde vorher schon genannt</i></p>					
Teil IV: Fragen zum Inhalt						
Ü6	<p>✓ wurde korrekt im Plenum diskutiert (Prob. haben – statt zu schreiben – direkt angefangen, im Plenum zu diskutieren, da dies dem Vorgehen der vorherigen Übung entsprach, daher hat kein*e Prob. etwas aufgeschrieben) <i>Die Personen überlegen, was man am Nachmittag machen/ansetzen/wohin man gehen kann.</i></p>					

³⁶ keine Mikro-Hörübung, Übung am Transkript, Erweiterung zur vorherigen MHÜ (Ü4)

		Prob1	Prob2	Prob3	Prob4	Prob5
Teil IV: Fragen zum Inhalt						
Ü7	P	-	(✓) <i>Promenade</i> , bei „I“ notiert	(✓) <i>Promi-nate</i>	-	(✓) <i>Prominale</i>
	I	(✓) Wortteil „Stadt“ wurde erkannt (<i>Sattd</i>), bei „S“ notiert	(✓) Wortteil „Stadt“ wurde erkannt (<i>stadt</i>), bei „P“ notiert	f (<i>Ist</i>)	-	-
	S	f (<i>Schon</i>)	-	(✓) <i>Sse</i>	-	✓
Ü8	✓	1 ✓, 1 f	1 ✓, 1 f	1 ✓, 1 f	1 ✓, 1 f	1 ✓, 1 f
Teil V: Arbeit am Transkript						
Ü9	2/6 (✓) (es wurden keine ganzen Sequenzen erkannt, aber einzelne Wörter: <i>Promenade</i> (Sequ.: „ <i>nade ist ganz sch</i> “) <i>noch</i> (Sequ.: „ <i>noch den See</i> “))	- (die Bearbeitung wurde nach der Besprechung der Lösungen vorgenommen)	- (die Bearbeitung wurde nach der Besprechung der Lösungen vorgenommen)	f (es wurden falsche Sequenzen unterstrichen, die korrekten Lösungen wurden nach der Besprechung ergänzt, daher ist nicht zu sagen, ob der TN auch richtige Sequenzen erkannt hatte)	f (es wurden keine Sequenzen erkannt, nur falsche unterstrichen)	

PGD-911: „Anruf in der Apotheke“

Arbeitsblatt-Exemplar PGD-911 (Prob7)

Teil I

Ü1

○ Hören Sie die ähnlich klingenden Sequenzen und entscheiden Sie, ob Sie „Sonne/n-“ oder „so eine/n“ hören. Kreuzen Sie an.

	Sonne/n-	so eine/n
a	X	
b		X
c	X	
d	X	
e		X
f	X	

Ü2

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

	am Anfang	am Ende
a	X	
b		X
c	X	
d	X	
e		X
f	X	

Teil II

Ü3

○ Wer spricht hier mit wem? Kreuzen Sie an.

Eine Patientin telefoniert mit ihrer Ärztin.
 Eine Tochter telefoniert mit ihrer Mutter.
 Eine Kundin telefoniert mit einer Apothekerin.
 Eine Kundin spricht mit einer Apothekerin in einer Apotheke.

Teil III

Ü4

a)

○ Hören Sie folgende fünf Sequenzen, in denen dasselbe Wortmaterial vorkommt. Um welche Wörter handelt es sich? Kreuzen Sie an.

man sollte
 man müsste
 man könnte

b)

○ Was drückt das Wort oder was drücken die Wörter aus? Kreuzen Sie an.

eine Pflicht
 eine Fähigkeit
 eine Empfehlung

Teil IV

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	<i>fahr</i>	<i>fahre</i>
c	deswegen ich, ist vielleicht Samstag anzurufen gar nicht so schlecht	<i>dacht</i>	<i>dachte</i>
d	also im Speziellen ich zum Beispiel die Frage	<i>hätt</i>	<i>hätte</i>
e	weil ich letztes Jahr dann eben vor Ort dann auch gehört	<i>hab</i>	<i>habe</i>
f	ja gut, dann (ähm) ich	<i>denk</i>	<i>denke</i>
g ich am besten tatsächlich vorbei	<i>komm</i>	<i>komme</i>
h	okay, gut, ja dann ich Ihnen schonmal herzlich für die Info	<i>dank</i>	<i>danke</i>

Ü6

Welche Wörter außerdem häufig verkürzt werden, hören Sie in den folgenden Sequenzen. Hören Sie und schreiben Sie die gehörten Formen in die Spalte „gesprochen“ und die in der Schriftsprache üblichen Formen in die Spalte „geschrieben“.

Audio	Transkriptausschnitt	gesprochen	geschrieben
a	mein Name ... Caroline Roth deswegen dachte ich, ... vielleicht Samstag anzurufen gar nicht so schlecht was ... da da der Unterschied, weil	is dacht is	ist dachte ist
b	das machen wir dann ... am Telefon dann geht das halt einfach ... so gut dass das ... wieder so kommt	is nich	ist nicht

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	X	
b	wie Sie sehr schön gesagt haben	X	
c	das habe ich mich auch gefragt, wie die das gemacht hat		X
d	ich hab gefragt	X	

Ü8

Hören Sie die Textauschnitte und achten Sie darauf, welche der folgenden Wörter vorkommen. Streichen Sie diese durch.

ähm/äh halt so eben
 eigentlich vielleicht natürlich einfach
 nein ja denn mal per
 etwas extrem sehr gar

Teil V

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.
 Die Kundin ist krank und braucht Medikamente.
 Die Kundin möchte beraten werden.

Ü10

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

auf jeder Reise	speziell beim Wandern
- Schmerzmittel - dre Verdauung	- Sonnencreme - Blasenpflaster - Mückenschutz

Ü11

Die Kundin hatte im letzten Urlaub ein Problem.

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

Die Kundin hatte eine Sonnenallergie.

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

ein Medikament für Sonnenallergien
 ein Produkt zur Vorbräunung
 ein spezielles Sonnengel

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. Sie denkt, dass das nicht stimmt.

Ü13

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

Weil die Produkte vorstellen können.

Teil VI

Auf der nächsten Seite sehen Sie das Transkript zum Hörtext. Hören Sie noch einmal den ganzen Hörtext und lesen Sie mit.

Ü14

In der gesprochenen Alltagssprache funktionieren Äußerungen nicht immer wie Sätze in der Schriftsprache: Häufig werden Äußerungen abgebrochen oder „umgeplant“.

Bsp.: Ich denke, heute ist – es wird regnen.

Suchen Sie drei Beispiele für Änderungen von geplanten Äußerungen im Transkript. Markieren Sie sie und schreiben Sie die Zeilen in die Tabelle.

Bsp.	Zeilen
1	29
2	19
3	34

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: Weil ich letzte Jahr dann eben vor Ort dann auch gehört habe.

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 39).
 ... steht das (finite) Verb nicht immer am Ende der weil-Sätze (Zeile 35).
 ... kann weil auch am Ende eines Satzes stehen (Zeile F).

Transkript

A = Apothekerin K = Kundin

- A: Guten Tag, Blumen-Apotheke. Lennart mein Name.
- K: Guten Tag, mein Name ist Caroline Roth. Äh, ich rufe an, weil ich in zwei Wochen in Urlaub fahre und mich gerne mal von Ihnen beraten lassen würde, was man denn da so als Reiseapotheke am besten mitnimmt, so als Grundausstattung.
- A: Ja, ja, da können Sie gerne vorbeikommen, dann können wir da ein individuelles Paket für Sie zusammenstellen, weil das natürlich etwas länger dauert, weil wir dann einmal schauen müssen: Wo fahren Sie hin, was brauchen Sie da alles, ne? Unternehmen Sie da viel, brauchen Sie Blasenpflaster, ne? Was sind so die typischen Sachen, worunter Sie leiden, wenn Sie dann in bestimmte Ortschaften fahren, ne? Das machen wir dann nicht am Telefon, das machen wir dann hier vor Ort.
- K: Okay – ähm – am Telefon ist es nicht möglich? Weil, also, ich habe zu Ihren Öffnungszeiten da nie Zeit vorbeizukommen. Deswegen dachte ich, ist vielleicht Samstag – äh – anzurufen gar nicht so schlecht.
- A: Ja – ähm – ja, wie gesagt, dann geht das halt einfach nicht so gut, ne? Ähm, weil zum einen, wie gesagt, was man grundsätzlich eigentlich immer dabei haben sollte, egal wo es hingeht, sind halt Schmerzmittel oder Sachen zum Beispiel, die man braucht für die Verdauung oder eben gegen die Verdauung, je nachdem, wo man eher das Problem hat. Das sollte man dabei haben. Wenn man viel wandern geht, dann eher Richtung Blasenpflaster auch noch dazu. Sonnencreme, ne? Mückenschutz, das ist halt – das sind immer so die gängigen Sachen, die man auf jeden Fall dabei haben sollte.
- K: Ja, genau. Also, im Speziellen hätte ich zum Beispiel die Frage – ähm – ich hatte letztes Jahr in Italien so eine leichte Sonnenallergie. Das heißt, also, keinen Sonnenbrand oder so. Gibt es da irgendwas, dass man schon vorbeugen könnte, dass das nicht wieder so kommt?
- A: Ja, jaja, da gibt es bestimmte Produkte, die für so eine Art Vorbräunung sorgen. Das macht aber im Endeffekt nicht so extrem viel aus. Aber es gibt natürlich auch was, was – ähm – speziell dafür gemacht ist, eben bei Sonnenallergiekapatienten. Da gibt es dann so spezielle Kombinationsmittel, die man dann nimmt – ähm, genau – die wir hier dann vor Ort auch dahaben.
- K: Okay. Und meine zweite Frage – ähm – bezieht sich auf –
- A: Und dann sollte man aber auch spezielles Sonnengel benutzen, ne? Es gibt speziell für die, die Allergiker sind, weil die auf normales Sonnen – ähm – Sonnencreme auch – äh – reagieren, sollte man da spezielle dann auch nehmen.
- K: Alles klar, ja. Was ist da da der Unterschied? Weil – ähm – ist –
- A: Äh, das ist – das hängt mit der Zusammensetzung ab.
- K: Okay, weil ich habe letztes Jahr dann eben vor Ort dann auch gehört, dass es vielleicht daran liegen könnte, dass – äh – dass – äh – Salz im Meer mit dem Sand reagiert und dass –
- A: Nein, nein. Nein, nein. Nein, nein. Das hat damit nichts zu tun.
- K: Alles klar. Ja gut, dann – ähm – denke ich, komme ich am besten tatsächlich vorbei und –
- A: Ja, das ist immer etwas einfacher, weil wir die Ihnen dann, die Produkte dann direkt vorstellen können, sagen können, was sich verträgt, was nicht, ne? Weil das etwas – äh – zeitintensiver ist, wenn man eine ganze Reiseapotheke zusammenstellt.
- K: Alles klar.
- A: Ja?
- K: Okay, gut, ja, dann danke ich Ihnen schonmal herzlich für die Info und dann – äh – sehen wir uns persönlich.
- A: Okay, super, danke. Tschüs.
- K: Wiederhören. Tschüs.

Zusammenfassung der Übungsergebnisse (PGD-911)

		Prob2	Prob3	Prob4	Prob5	Prob6	Prob7
Teil I: Warm-Up							
Ü1	a	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	b	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	c	✓	✓	f (2 Kreuze)	f	✓	✓
	d	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	e	✓	✓	✓	f	✓	✓
	f	f	f	f (2 Kreuze)	f	f	✓
Ü2	a	✓	✓	✓	f	✓	✓
	b	✓	✓	f	f	✓	✓
	c	✓	✓	✓	✓	f	✓
	d	✓	✓	✓	f (2 Kreuze)	✓	✓
	e	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	f	f	✓	f (2 Kreuze)	f (2 Kreuze)	f	f
Teil II: Intro Globalverstehen							
Ü3		-	✓	✓	✓	✓	✓
Teil III: Lexikalische Vorentlastung							
Ü4	a	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	b	f	f	✓	f	f	✓
Teil IV: Mikro-Hörübungen							
Ü5	a	vorgegeben	vorgegeben	vorgegeben	vorgegeben	vorgegeben	vorgegeben
	b	✓ <i>fahr fahre</i>	(✓) <i>fa fahre</i>	✓ <i>Fahr Fahren</i>	✓ <i>fahr fahre</i>	✓ <i>fahr fahre</i>	✓ <i>fahr fahre</i>
	c	(✓) <i>dach dachte</i>	-	-	-	✓ <i>dacht dachte</i>	✓ <i>dacht dachte</i>
	d	-	f <i>hab habe</i>	f <i>mocht mochten</i>	f <i>Mocht Mochte</i>	f <i>hab habe</i>	✓ <i>hätt hätte</i>
	e	-	✓ <i>hab habe</i>	✓ <i>hab habe</i>	✓ <i>hab habe</i>	✓ <i>hab habe</i>	✓ <i>hab habe</i>
	f	✓ <i>denk denke</i>	1/2 ✓ <i>Denk -</i>	✓ <i>denk denke</i>	✓ <i>denk denke</i>	✓ <i>denk denke</i>	✓ <i>denk denke</i>
	g	✓ <i>komm komme</i>	(✓) <i>Kom Komme</i>	✓ <i>Komm Kommen</i>	✓ <i>Komm Komme</i>	✓ <i>komm komme</i>	✓ <i>komm komme</i>
	h	✓ <i>dank danke</i>	-	f <i>dann Kanke</i>	f <i>Kann Kanne</i>	f <i>denk denke</i>	✓ <i>dank danke</i>

		Prob2	Prob3	Prob4	Prob5	Prob6	Prob7
Teil IV: Mikro-Hörübungen							
Ü6	a	Instruktion nicht verstanden <i>is / ist</i> ✓ <i>nich / nicht</i> (↓)	Instruktion nicht verstanden (1/2 ✓) <i>ist / ist</i> <i>gedach / gedacht</i> <i>ist / ist</i>	Instruktion nicht verstanden <i>ist Name ist</i> <i>es ist</i>	Instruktion nicht verstanden (1/2 ✓) <i>ist Name ist</i> <i>is ist</i>	Instruktion nicht verstanden <i>Name</i> (Verschleifung von <i>Name</i> u. <i>ist</i>) / <i>ist</i> <i>es / ist</i> <i>es / ist</i>	Instruktion nicht verstanden <i>is / ist</i> ✓ <i>dacht / dachte</i> <i>is / ist</i> ✓
	b	bei a) korrekt notiert <i>mach / mache</i>	f <i>ist / -</i>	(1/2 ✓) <i>nicht / -</i> <i>nicht / -</i> <i>nicht / -</i>	(1/2 ✓) <i>Nicht -</i> <i>Nicht -</i> <i>Nicht -</i>	✓ <i>nich / nicht</i>	<i>is / ist</i> <i>nich nicht</i> ✓
Ü7	a	f	✓	✓	✓	✓	✓
	b	f	f	✓	f	✓	f
	c	f	✓	f	f	✓	✓
	d	f	✓	✓	f	✓	✓
Ü8	6/10 ✓ 2 f <i>halt, so, einfach, ja, ne, etwas, sehr, gar</i>	4/10 ✓ <i>so, vielleicht, einfach, ja</i>	4/10 ✓ <i>einfach, ja, ne, gar</i>	5/10 ✓ 1 f <i>so, vielleicht, einfach, ja, ne, sehr</i>	4/10 ✓ 2 f <i>ähm/äh, so, vielleicht, mal, ne, sehr</i>	7/10 ✓ <i>ähm/äh, so, vielleicht, einfach, ja, ne, gar</i>	
Teil V: Fragen zum Inhalt							
Ü9	✓	✓	-	✓	✓	✓	
Ü10	auf jeder Reise	-	(1/2 ✓) <i>Sohnen</i> <i>Kreme</i> (eig. <i>Sonnencreme</i> , ↓)	-	<i>Schmerzein</i> (eig. <i>Schmerzmittel</i>)	-	✓ <i>Schmerzmittel, dre</i> (?) <i>Verdauung</i>
	Wandern	(1/2 ✓) <i>Sonnkrim</i> (eig. <i>Sonnencreme</i>), <i>klaben</i> (vermutl. <i>Blasenpflaster</i>)	-	f <i>Speziell</i>	<i>Grame</i> (eig. <i>Sonnencreme</i>)	-	✓ <i>Sonnencrem, Blasenpflaster, Mückenschutz</i>
Ü11	a	(✓) <i>sonnenallergien</i>	(✓) <i>sohne alagy</i>	-	(✓) <i>allergie</i>	(✓) <i>allergie</i>	✓
	b	✓	1/2 ✓	✓	2/2 ✓ 1 f	1/2 ✓ 1 f	✓
Ü12	✓	✓	-	✓	✓	✓	
Ü13	<i>vorstellen</i>	<i>vorstellen</i>	<i>Ja Ich komme Für bi</i>	<i>forstellen</i>	<i>vorsprochen</i>	✓ <i>Weil die Productt vorstellen können.</i>	

		Prob2	Prob3	Prob4	Prob5	Prob6	Prob7
Teil VI: Arbeit am Transkript							
Ü14		✓ Z. 11, 33, 12, 31, 14, 36	keine Z. notiert, aber sämtli- che „-“ im Transkript markiert	1/3 ✓ Z. 19	(nicht anwe- send)	Z. 11, 14, 36 Sprechpau- sen/Unter- brechungen (z.B. – ähm –), keine Än- derungen gepl. Äuße- rungen	✓ (Z. 29, 19, 34)
Ü 15	A	✓	✓	-	(nicht anwe- send)	✓	✓
	B	1/2 ✓ (keine Zei- lenanga- ben)	1/2 ✓ (Z. 11), 1 f	- (alle weil- sätze mar- kiert)	✓ (Z. 11) (i.N.)	✓ (Z. 2 f, Z. 35 ✓- Bsp. aus A))	✓ (Z. 39 f, Z. 35 ✓- Bsp. aus A))

IV. Dokumentation der Evaluationsbefragungen

Leitfaden

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?*

Transkripte

Transkriptionsnotationen

(1)	<i>ham</i> → haben	Wortverschleifungen werden orthografisch korrekt dargestellt.
(2)	<i>sch schwer</i> → schwer	Abgebrochene Wörter werden nicht transkribiert.
(3)	Und die Text ist kurze.	Grammatikalische Fehler werden nicht korrigiert.
(4)	<i>gehört</i> → gehört <i>isch</i> → ich	Dialekte oder fehlerhafte Aussprachen werden geglättet.
(5)	War der – fanden Sie den zu lang?	Unterbrochene/abgebrochene Sätze werden durch Gedankenstriche gekennzeichnet.
(6)	I: Übung 5 – P6: Ja, schnell. I: – war schwer?	Jeder Sprechbeitrag hat eigene Absätze, auch kurze Einwürfe.
(7)	mhm/hm, ah/aha, ja Mhm (bejahend).	Rezeptionssignale, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht erfasst – es sei denn, sie stellen eine direkte Antwort auf eine Frage dar. Besteht eine Antwort nur aus „mhm“ ohne weitere Ausführung, wird in Klammern „bejahend“ oder „verneinend“ ergänzt.
(8)	Weil schnell sprechen. Nicht gehört.	Interpunktion wird geglättet, d.h., bei Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt.
(9)	gell, ne	Umgangssprachliche Partikeln werden erfasst.
(10)	(...)	Pausen ab ca. drei Sekunden werden markiert.
(11)	Es geht darum, WIE die Leute sprechen, nicht WAS sie sagen.	Besonders betonte Wörter oder Silben werden durch Versalien gekennzeichnet.
(12)	Das ist (lacht) erste Wort gehört in die Straße.	Werden Aussagen durch nonverbale Äußerungen betont/unterstützt (z.B. beim Erzählen von Erfolgserlebnissen), werden sie in Klammern notiert.
(13)	Also die spricht ganz (unv.), da habe ich nicht (gehört?).	Unverständliche Wörter oder kurze Passagen werden durch „(unv.)“ gekennzeichnet. Ist ein Wortlaut zu vermuten, wird er mit Klammern und einem Fragezeichen versehen.
(14)	I: War das schwer? P3: Ja, sehr schnell.	Die interviewende Person wird durch ein „I“ abgekürzt. Die befragten Personen (die Proband*innen) durch „P“ inkl. Kennnummer.
(15)	Das hier [deutet auf Übung 9] war schwer.	Erfordern Äußerungen die Erläuterung äußerer Umstände oder des inhaltlichen Kontextes, werden diese in grau in eckigen Klammern ergänzt.

Anm.: Der Großteil der Notationen entspricht den Regeln der „Inhaltlich-semantischen Transkription“ nach Dresing & Pehl (2018: 21-22).

Abwandlungen:

- Die Notation zu unter-/abgebrochenen Sätzen wurde abgewandelt: „-“ statt „/“ (5).
- Statt nummerierte Zeitmarken pro Sprechbeitrag zu setzen, wurden die Zeilen der Transkripte nummeriert (wie im GAT, vgl. a.a.O. 27), da dies angesichts der Kürze der Sprechbeiträge sinnvoller erschien.
- Da es sich bei den Befragten um DaZ-Lernende handelt, wurden zwei Regeln zu fehlerhaften grammatischen Strukturen (3) und fehlerhaften Aussprachen (4) ergänzt.
- Einige Äußerungen mussten zum Verständnis in einen Kontext gesetzt werden (u.a. da während der Befragung Materialien – die Arbeitsblätter der Proband*innen – betrachtet wurden), weshalb auch dazu eine Regel ergänzt wurde (15).

Befragung 1 / Prob6 (Transkript)

001 I: Okay. Also, bevor wir über die Übungen sprechen, würde mich erstmal interessieren, wie so
002 Hörübungen überhaupt für Sie sind. Ist das eher schwer? Oder –

003 P6: Ja, für mich bisschen schwierig,

004 I: Ja?

005 P6: Ja, aber ich kein gibt es nicht Probleme. Ja.

006 I: Aber ist es auch, ist es nur heute schwierig gewesen mit diesen echten Gesprächen oder ist es
007 auch, wenn Sie in einem Buch arbeiten und dann hören müssen, ist das auch schwer für Sie?

008 P6: Nein, nur heute.

009 I: Nur heute, okay. Also das war viel schwerer, oder?

010 P6: Ja. Oder neue Wörter auch. Auch schwierig lange Wörter.

011 I: Ja, lange Wörter, die Sie nicht kannten, oder?

012 P6: Mhm (bejahend).

013 I: Und wie ist das auf der Straße, wenn Sie da Deutsch hören, ist das so ähnlich wie
014 heute? Oder –

015 P6: Natürlich nein, in der Straßenbahn ich habe hören andere (Sprecher?) und andere Wörter immer.

016 I: Ja. Und da kennen Sie vielleicht Wörter nicht –

017 P6: Nicht immer, nicht alles verstehen Wörter.

018 I: Okay, aber generell können Sie ganz gut verstehen?

019 P6: Ja.

020 I: Ja? okay. Und wenn Sie es vergleichen mit zum Beispiel Schreiben oder Sprechen, was ist am
021 schwersten für Sie?

022 P6: Für Sie Sprechen.

023 I: Sprechen?

024 P6: Ja, die Grammatik, ja, sehr schwierig.

025 I: Ja.

026 P6: Ja.

027 I: Beim Sprechen. Auch beim Schreiben oder nur beim Sprechen?

028 P6: Nein, nur beim Sprechen.

029 I: Nur beim Sprechen ist am schwersten für Sie. Okay. Ja, dann würde mich einmal interessieren,
030 wie Sie denn das heute fanden. Letzte Woche waren Sie ja nicht dabei, deswegen können wir es
031 nicht vergleichen, aber heute haben wir ja jetzt einige Übungen gemacht und vielleicht fangen wir
032 einmal mit dem HörTEXT an – und zwar nicht was man liest, sondern das, was wir hören, ist der
033 HörTEXT quasi. Wie war der Hörtext für Sie? Also, das Hören selber? War – fanden Sie den zu
034 lang, zu kurz, zu laut, schlechte Qualität?

035 P6: Nein, zu lang, ja.

036 I: Er war recht lang.

037 P6: Ja.

038 I: Und war das dann besser, wenn ich nur so ganz kurze gemacht habe?

039 P6: Ja, besser.

040 I: Das war ein bisschen besser. Manchmal war es vielleicht auch schwerer?

041 P6: Ja, manchmal. Aber wenn die Sätze klein oder – ja, besser das, ja.

042 I: Dann konnten Sie es besser, dann haben wir es auch öfter gehört, gell?

043 P6: Ja.

044 I: Okay, und die – haben Sie die Sprecher, die Personen, haben Sie die gut, also gleich gut
045 verstanden, die Kundin und die Apothekerin?

046 P6: Nein, in Apotheker nicht versteh alles, alles Wörter oder nein, nicht alles verstehen. Ja, wenn ich
047 zur Apotheke gehe, muss mein Mann mitnehmen.

048 I: Dann kommt Ihr Mann mit, weil es generell schwer mit der Apothekerin ist?

049 P6: Ja.

050 I: Okay, und jetzt heute war es, war die Apothekerin zu verstehen, war auch schwerer für Sie, oder?

051 P6: Ja, sehr schwierig.

052 I: Ja. Wegen der Wörter?

053 P6: Mhm (bejahend).

054 I: Oder –

055 P6: Ja, Wörter und auch sprechen schnell.

056 I: Ja, sie hat sehr schnell gesprochen, das stimmt, ja. Und die Qualität? Man hat es nicht so gut
057 gehört, oder?

058 P6: Gut, ja.

059 I: Über das Telefon.

060 P6: Ja.

061 I: Zum Beispiel, genau. Okay, und jetzt zu den Übungen. Ich zeige Ihnen ganz kurz. (...) Das hier
062 [deutet auf Instruktionen auf Arbeitsblatt], das habe ich immer erklärt, gell?

063 P6: Ja.

064 I: Und würden Sie sagen, das haben Sie gut verstanden?

065 P6: Mhm (bejahend).

066 I: Also was – immer der Satz, der erklärt hat: Was ist die Aufgabe? Was muss ich machen, ne?
067 Haben Sie das gut verstanden?

068 P6: Ja, immer.

069 I: Immer gut verstanden?

070 P6: Ja, immer verstanden, ja.

071 I: Okay. Auch bei der letzten Übung? Da habe ich gemerkt, das war – für einige war das
072 schwierig. Die letzte Übung haben Sie auch verstanden?

073 P6: Ja, aber Übungen 8, ja, erste Mal nicht verstanden, was muss mache ich. Aber wenn du, wenn
074 Sie lernen und was muss machen, aber nein, verstehe.

075 I: Dann haben Sie es verstanden, oder?

076 P6: Ja.

077 I: Gab es noch eine andere Übung, wo Sie es erst nicht verstanden haben?

078 P6: Nein, alles verstanden.

079 I: Sonst haben Sie alles verstanden?

080 P6: Ja.

081 I: Okay. Und haben Sie eine Idee, waRUM das schwer für Sie war?

082 P6: Wie bitte?

083 I: WaRUM haben Sie die nicht verstanden, wissen Sie das?

084 P6: Viele Wörter, ja, und ich weiß nicht, was muss machen.

085 I: Ja, okay. Kennen Sie denn das Wort „durchstreichen“?

086 P6: Ja.

087 I: Durchstreichen. „Streichen Sie diese durch“ – da, das war –

088 P6: Ja.

089 I: Ja, die Aufgabe, haben Sie dann verstanden, als ich es noch erklärt habe, gell?

090 P6: Ja.

091 I: Okay. Und wenn (...) wenn Sie jetzt mal überlegen, wie die Übungen SELBST für Sie waren. Also
092 das Hören und dann Schreiben, ankreuzen – wie war das für Sie? Gab es Übungen, die leicht
093 waren, andere, die schwerer waren?

094 P6: Gibt es schwere und auch leichte. Zum Beispiel Übungen 1, ja, nicht sehr schwierig.

095 I: Nicht sehr schwierig?

096 P6: Ja, egal. Und auch Übungen zweite, ja, auch nicht schwierig. (...) Ja, Übungen 6 (...) ja, ich
097 schreibe „gesprochen“: „es“ – „e“, „s“, nicht „i“, „s“.

098 I: Okay. (unv.)

099 P6: Ja, „e“, „s“, nicht „i“, „s“.

100 I: AH, ach so, okay. Da haben Sie dann aber auch – haben Sie da die Aufgabe verstanden? Also
101 was Sie machen sollen?

102 P6: Ja, ja, verstanden, ja.

103 I: Ja, okay. Aber „es“ haben Sie verstanden?

104 P6: Ja.

105 I: Okay, und deswegen haben Sie das geschrieben. Und das war schwer dann für Sie?

106 P6: Schwer? (...) Ja, Übung 5.

107 I: Übung 5 –

108 P6: Ja, (schnell?).

109 I: – war auch schwer, okay. Übung 5 und 6?

110 P6: Und – nein, Übungen 10. 10 sehr schwierig auch und Übungen 13. Ja, ich habe nicht

111 geschrieben.

112 I: Sie haben nichts geschrieben.

113 P6: Ja.

114 I: Okay, vielleicht ganz kurz zu Übung 10, warum war das schwer für Sie?

115 P6: Ich glaube – nein, weil sie sprechen schnell und ich kann nicht konzentrieren, was sprechen sie

116 und ich weiß nicht, schreiben.

117 I: Und Sie wussten nicht, was Sie schreiben sollen.

118 P6: Ja.

119 I: Okay, und bei Nummer 13, bei Übung 13?

120 P6: Ja, auch wie Übungen 10.

121 I: Okay, einfach weil Sie, weil es zu schnell war und Sie konnten es dann nicht –

122 P6: Ja. Zum Beispiel wenn Sie hören, wenn (Ihnen?) und Stopp und schreiben, ja das ist, geht, aber

123 schnell, schnell sprechen, nein.

124 I: Okay, also wenn Sie gehört haben und gleichzeitig mussten Sie schreiben –

125 P6: Ja. Ja, ich kann schreiben, aber sie sprechen schnell, schnell, aber nein, ich kann nicht schreiben.

126 I: DaBEI können Sie nicht schreiben. Also, wenn ich Aufnahmen, die Aufnahme zeige, dann mache

127 ich Pause, dann schreiben Sie. Dann ist es leichter für Sie.

128 P6: Ja, genau.

129 I: Okay. Ja, das macht Sinn. Okay, und vielleicht noch eine generelle Frage: Haben Sie das Gefühl,

130 dass die ganzen Übungen, so die Übung von 1 bis 8, Übung 1 bis 8 – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 – die

131 Übungen waren ja alle – oder bis auf Übung 3 zumindest – waren alle zur Sprache selbst, ne?

132 Also da ging es darum, WIE haben die Leute gesprochen, ne? Und ab Übung 9 ging es darum,

133 WAS haben Sie gesagt. Haben Sie das Gefühl, dass die ersten Übungen mit diesen kleinen –

134 dass die ein bisschen geholfen haben?

135 P6: Ja, gefällt mir auch.

136 I: Das hat Ihnen gut gefallen?

137 P6: Ja.

138 I: Warum hat Ihnen das gefallen?

139 P6: (Lacht). Weil, ja, kurze Wörter und ja, kein schwierig und ich weiß alles die Wörter.

140 I: Sie kannten die Wörter alle.

141 P6: Ja.

142 I: Okay. Und bei den späteren Übungen, da hat der Wortschatz wahrscheinlich gefehlt, ne?

143 P6: Ja.

144 I: Dieses „Mückenschutz“ und sowas alles.

145 P6: Ja, genau.

146 I: Da hat Ihnen der Wortschatz gefehlt, okay. Also das (...) vielleicht hat das aber dann NICHT

147 geholfen für Sie, oder? Oder hat es geholfen? Das versuche ich herauszufinden, das ist so ein

148 bisschen – die Idee von diesen Übungen, ne? Diese Art von Übungen ist, dass man dann den

149 GANzen Text besser versteht. Dass ich mir KLEINE Sachen angucke und dann am Ende aber das

150 GANZE verstehe. (...) Aber da haben Sie nicht das Gefühl, dass das geholfen hat, oder?

151 P6: Nein (lacht).

152 I: Nein, okay, wegen dem Wortschatz. Okay, habe ich sonst noch eine Frage. HAben Sie das

153 Gefühl, dass Sie heute etwas gelernt haben?

154 P6: Ja.

155 I: Und WAS haben Sie gelernt?

156 P6: Hören, ja. Und verschiedene von zum Beispiel „Sonnen“ oder „so einen“. Ja, und ich habe gelernt,

157 „am Anfang“ und „am Ende“, was „am Anfang“, ich weiß nicht, aber heute, ja, ich habe gelernt,

158 was bedeutet „am Anfang“ und was bedeutet „am Ende“.

159 I: Okay, also Sie meinen die Wörter, oder?

160 P6: Ja, genau.

161 I: Was heißt „am Anfang“ und was „am Ende“.

162 P6: Ja.

163 I: Okay, das haben Sie gelernt.

164 P6: Ja, auch (...) –

165 I: Wir haben ja heute auch viel darüber gesprochen, wie geSPROCHene Sprache anders ist als geSCHRIEbene Sprache, ne? Haben Sie da etwas mitgenommen, also irgendwas gelernt?

166

167 P6: Wie das?

168 I: Warum ist gesprochene Sprache anders?

169 P6: Ich weiß nicht.

170 I: Sie wissen nicht, okay. Dann haben Sie da wahrscheinlich nichts mitgenommen. Okay, dann –

171 möchten Sie sonst noch etwas hinzufügen? Haben Sie noch irgendwas, was Sie sagen möchten?

172 P6: Ja, ich möchte lernen viele Worten deutsche. Ja, und ich möchte Ausbildung machen. Ja, und ja.

173 I: Und hilft so etwas vielleicht ein bisschen, das Hören zu verbessern?

174 P6: Ja, und schreiben und auch ich möchte lernen Brief schreiben, ja, ich kann Brief schreiben, aber

175 nicht wie, ja. Aber ich möchte lernen Brief schreiben, ja.

176 I: Okay, weil Hören ist vielleicht gar nicht so das GROße Problem für Sie.

177 P6: Nein auch, ja, hören, aber ja, viele ich möchte sprechen Deutsch. Ja, ich möchte sehr, sehr

178 sprechen und kein „äh“, „äh“, ja (lacht).

179 I: Aber das machen wir auch, gell? Das haben wir heute auch gelernt. Jeder, auch ich sage „äh“

180 Zwischendurch. Und ich mache einen Stopp und mache einen neuen Satz zum Beispiel. Das ist

181 ganz normal. Man versteht Sie aber sehr gut. Vielleicht noch eine abschließende Frage: Wenn Sie

182 DIEse Übungen vergleichen mit Übungen aus Ihrem Buch – aus Ihrem Lehrwerk, sind die

183 Übungen anders für Sie? Was wir heute gemacht haben?

184 P6: Ja, anders.

185 I: Und warum?

186 P6: (Unv.) Diese Übungen, ja, bisschen schwierig, aber in diesem Buch, nein, nicht schwierig, egal, ja,

187 leicht.

188 I: Die sind leichter für Sie, oder?

189 P6: Ja.

190 I: Okay. War sonst noch etwas anders?

191 P6: Ja, hören. Wenn wir hören, nicht sehr, sehr schnell. Ja, aber heute, ja, sehr schnell.

192 I: Ja, die Sprecher haben sehr schnell gesprochen, das ist in den Büchern, ist das nicht so. Genau,

193 okay, gut.

194 P6: Ja, danke.

195 I: Dann vielen Dank. Das war es von meiner Seite.

Befragung 2 / Prob7 (Transkript)

001 I: Also, zunächst einmal würde mich interessieren, wie Hören für Sie generell ist. Also so im

002 Vergleich zu Schreiben, Sprechen – was ist für Sie am leichtesten, was ist am schwersten?

003 P7: Also, für mich die schwierigsten ist Hören. Also, manchmal es geht Hören zu schnell. Und hier

004 was war und kann ich nicht wieder erinnern.

005 I: Ja, okay.

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.

008 I: Okay. Und ist auch, wenn Sie jetzt an Hörübungen in Deutschbüchern denken, ist es da auch

009 schwer für Sie oder nur heute?

010 P7: Also, für mich ist schwierig, also manchmal gibt es eine gute Tag – so sagt man – manchmal es

011 gibt auch, also (viermal?) hört, aber was? (Unv.) (Dumm?) manchmal ist so, aber bei mir auch so,

012 also manchmal ist okay, ist gut, aber manchmal auch –

013 I: Ja, das kann ich verstehen, weil man sich sehr konzentrieren muss natürlich, ne? Um was zu

014 verstehen. Manchmal hat man Kopfschmerzen und dann versteht man es nicht. Okay, und wie ist

015 es – Lesen, Schreiben, Sprechen, wie ist das alles für Sie? Im Vergleich leichter?

016 P7: Also, für mich leichter ist Schreiben. Und Lesen auch. Ich habe bisschen Probleme mit Sprechen,
017 keine Ahnung, ich bin nicht, ich bin unsicher.
018 I: Sie sich unsicher.
019 P7: Ja, ob ich richtig gemacht habe, aber ich bin sehr trotzdem.
020 I: Aber das ist natürlich verständlich, wenn man eine andere, eine fremde Sprache lernt und andere
021 können Sie vielleicht besser. Das ist aber – aber Sie machen das sehr gut. Okay, und wenn Sie
022 jetzt nochmal an den Hörtext von heute denken, also TEXT nicht im Sinne von LEsen, sondern
023 das, was wir gehört haben, ist ein HÖRtext. Fanden Sie den zu lang, zu schwer, zu leicht, zu –
024 wie fanden Sie das Hören?
025 P7: Also, die heute war?
026 I: Genau, von heute.
027 P7: Also ich finde es gut, das war leichter, es war nicht schwierig, wirklich. (...) Das für mich einfach
028 keine schwierig. Aber bisschen war schneller, diese – am Anfang war bisschen – eines war
029 schwierig, diese Übung –
030 I: Welche Übung war schwer?
031 P7: Übung 6.
032 I: Übung 6.
033 P7: Genau.
034 I: [sieht sich Übung auf dem Arbeitsblatt an] Ja, okay.
035 P7: Ja, da war hier ankreuzen und die „gesprochen“ und „geschrieben“. Das war ein bisschen
036 schneller, aber war okay.
037 I: Und fanden Sie da nur das HÖren schwer oder fanden Sie – haben Sie verstanden, was Sie
038 machen sollen?
039 P7: Genau.
040 I: Haben Sie das verstanden?
041 P7: Ja, kann ich schon.
042 I: Ja, okay.
043 P7: Da habe ich verstanden, aber manchmal spricht, also, zu schnell auf EINmal.
044 I: Ja, auf EINmal.
045 P7: Und da nochmal muss aufpassen, aber –
046 I: Dann war es schnell wieder vorbei, gell? Man macht Play und dann ist es auf einmal wieder
047 vorbei. Okay, und war das bei Nummer 5, bei Übung 5 auch so?
048 P7: Ne, da war leichter. Das war (super?).
049 I: Da war es leichter, okay. Und welche Übungen fanden Sie noch schwer?
050 P7: Also bei mir war alles leichter (unv.) Nummer 6.
051 I: Sonst war alles leicht?
052 P7: Genau, bei diese war leicht auch.
053 I: Welche war leicht?
054 P7: Bei diese, Übung 9.
055 I: Übung 9. Wie war Übung 10 für Sie?
056 P7: Übung 10? War auch leichter.
057 I: War auch leicht?
058 P7: Genau, ja.
059 I: Okay.
060 P7: Also, die, also Übung 3 war hören (unv.), ja, sie spricht so ganz schnell. Da habe ich nicht
061 aufgepasst.
062 I: Bei welcher Übung?
063 P7: Übung 10.
064 I: Übung 10. Ja, okay. Da hat sie sehr schnell gesprochen.
065 P7: Ein bisschen, ja.
066 I: Ja, und da haben Sie – da war es auch schwer zu verstehen, oder?
067 P7: Mhm (bejahend).
068 I: Kannten Sie die Wörter?
069 P7: Ja, ich kenne schon.

070 I: Okay, also das war nicht das Problem. Und sonst waren alle anderen Übungen nicht schwer?

071 P7: Ja, es ist war nicht schwer.

072 I: Okay. Und wussten Sie immer, WAS sie machen sollen? Also haben Sie das immer verstanden,
073 was ich erklärt habe?

074 P7: Genau.

075 I: Und auch, also, was hier steht, das haben Sie immer verstanden?

076 P7: Mhm (bejahend).

077 I: Okay.

078 P7: Ich habe Ihnen immer verstanden

079 I: Sie haben mich immer verstanden.

080 P7: Genau.

081 I: Das höre ich gern. Okay, hat Ihnen eine Übung besonders gut gefallen?

082 P7: Also in diese Text?

083 I: Ja, zu diesem Text? Also fanden Sie eine Übung, haben Sie sich gedacht, die finde ich super?

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.

091 I: Ja, okay. Das ist, weil man das wiedererkennt, oder? Weil man das auf der Straße auch hört, ne?
092 Dass die verschieden sprechen.

093 P7: Ja.

094 I: Okay.

095 P7: Auch ich wusste ich auch nicht, also, „bin man“, also zum Beispiel, wenn ich im Schreiben oder im
096 Sprechen, das wusste ich nicht, in Sprechen zum Beispiel „ich hab“, so in Sprechen, und ich
097 schreibe „ich habe“, sowas wusste ich gar nichts.

098 I: Das wussten Sie nicht.

099 P7: Das habe ich nicht gelernt. Aber jetzt wusste ich schon.

100 I: Und jetzt wissen Sie es – jetzt haben das heute dann gelernt.

101 P7: Bisschen besondere für mich.

102 I: Was haben Sie – haben Sie noch irgendwas anderes gelernt, was Sie vorher noch nicht wussten?

103 P7: Diese Übung 6, Audio, mit „gesprochen“ und „geschrieben“, da habe ich nicht gelesen, nicht
104 gelernt. Und bei diesen Audio 7 auch, habe ich schon gesagt.

105 I: Welche, ja, haben Sie schon gesagt. Ja. Okay, das ist sehr interessant. Und wenn Sie diese
106 Übungen jetzt vergleichen mit Hörübungen aus einem Deutschbuch, wie sind die anders? Sind die
107 genauso? Oder ist irgendwas anders?

108 P7: (Unv.) (...) Wie meinen Sie?

109 I: Also die Art von Hörübungen, die wir heute gemacht haben, sind die genauso wie Hörübungen im
110 Deutschbuch? Oder sind die anders?

111 P7: Also die finde ich anders, aber nicht ganz, sondern die, also meisten finde ich ganz, also man
112 versteht. Also man spricht ganz nicht so schnell, sondern spricht langsam, dann (unv.) versteht.
113 Genau. Bei manche Audio habe ich auch so gehört. In die Buch anders. Zum Beispiel in diese
114 Lesen, diese das (...) ja, die, also bei die war, also zum Beispiel bei die Kundin –

115 I: Welche (unv.) ist das?

116 P7: Das ist Apotheker – ach so, am erste.

117 I: Ach so, ja.

118 P7: Nummer 1. Also die war, also die spricht, ganz (unv.), da habe ich gehört. Aber bei diese
119 Apothekerin war so (unv.) schneller. Dann man kann nicht – also die nicht gut Deutsch sprechen
120 kann oder verstehen kann, dann kann man nicht das einfach verstanden.

121 I: Dann kann man es –

122 P7: So (unv.), ja.

123 I: Okay, und die Qualität war auch anders, gell? Wenn Sie –

124 P7: Genau, (unv.).
125 I: – telefonieren, ja, dann ist das – kennen Sie das, wenn Sie telefonieren müssen auf Deutsch,
126 verstehen Sie dann jemanden schlechter?
127 P7: Ja, aber verstehe ich schon. Also das verstehe ich schon, aber also zum Beispiel, wenn ich
128 irgendwann, also, Termin habe, also ich rufe und sie spricht ganz schnell und ich habe alles
129 verstanden, aber sie spricht ganz schnell und dann Punkt, dann Stopp. Okay. Was sage ich jetzt,
130 ich hab alles verstanden, aber wie, wie sage ich. So dachte ich manchmal.
131 I: Also ist das Sprechen dann für Sie schwerer eigentlich also das Hören.
132 P7: Genau, ja, das ist einfach sprechen und ich verstehe genau, was sie gesprochen hast hat und
133 wenn – aber ich muss antworten, (unv.) aber was, Sie haben alles auf einmal (gesprochen?), ich
134 kann nicht dann – (unv.)
135 I: Ja. Das ist so ein bisschen der Unterschied zu den Hörtexten in Deutschbüchern, weil da gibt es
136 das nicht, dass dann so schnell „brrr“ gesprochen wird, und man kann es alles nicht verstehen.
137 Genau, okay. Gibt es sonst noch irgendwas, was Sie sagen möchten? Irgendwas, was Ihnen
138 aufgefallen ist?
139 P7: Also ich habe alles aufgefallen [meint „gefallen“]. Möchte Ihnen nur bedanken.
140 I: Das freut mich. Vielen Dank auch an Sie.
141 P7: Kein Problem.
142 I: Sie sind mir eine sehr große Hilfe. Ich mache das mal –

Befragung 3 / Prob3 (Transkript)

001 I: Also. Zunächst einmal würde mich interessieren, wie Hören für Sie allgemein ist. Also, ist es so im
002 Vergleich zu Sprechen, Schreiben, Lesen – was ist schwerer für Sie?
003 P3: Nein, das ist sehr schwer.
004 I: Hören ist sehr schwer.
005 P3: Hören ist sehr schwer.
006 I: Okay.
007 P3: Sehr, sehr schnell sprechen und nicht gehört immer, welche Wort.
008 I: Okay. Und war das jetzt nur bei den Übungen von MIR so oder ist das auch, wenn Sie im
009 Deutschbuch Hörübungen haben, ist es da auch schwer?
010 P3: Nein. Nein, im Buch nicht schwer. Nur diese spreche.
011 I: Okay. Nur das ist schwer.
012 P3: Wenn Sie fünfmal wiederholen und nicht gehört.
013 I: Okay, dann haben Sie es manchmal trotzdem nicht gehört, auch wenn ich es oft abgespielt habe.
014 P3: Ja. Und wenn sprechen kurze Worte, nicht verstehen, was ist das.
015 I: Also wenn die Aufnahmen ganz kurz waren?
016 P3: Ja. Wenn gleich „ich habe schon“ und „i hab scho“, „kann man“.
017 I: Ja, genau. Das Beispiel hatten wir, gell? Mit dem „kamma“ und „kann man“. Genau. Und das
018 finden Sie schwer, da den Unterschied zu hören, oder?
019 P3: Ich verstehe nicht, was bedeutet.
020 I: Sie haben das nicht verstanden, okay. Ja. Und Sie haben gerade schon gesagt, das ist schwerer,
021 das hier war schwerer, weil es schneller war, und die kurzen Wörter waren schwer zu verstehen.
022 P3: Ja.
023 I: Okay, und gibt es noch einen anderen Grund, warum das schwerer war?
024 P3: (Unv.) Wenn sehr schnell sprechen, nicht gehört.
025 I: Dann haben Sie es nicht gehört.
026 P3: Und erste Text, glaube ich, viele Leute sprechen und nur zwei Personen, Frauen und ein Männer,
027 glaube.
028 I: Ja, genau.
029 P3: Ja, aber viele Leute in der Straße.
030 I: Js, okay. Da waren dann im Hintergrund dadurch Geräusche, gell? Man hat noch andere
031 Menschen gehört.

032 P3: Mhm (bejahend).

033 I: Ja. Okay, und Sie haben schon gesagt, das war ein bisschen schwerer für Sie als Hörübungen im
034 Deutschbuch. Und was finden Sie besser? Haben Sie das Gefühl, hier lernen Sie mehr? Oder
035 lernen Sie mehr mit dem Deutschbuch?

036 P3: Für mich, glaube ich, im Buch.

037 I: Da lernen Sie mehr?

038 P3: Ja. Weil nicht schnell sprechen im Buch, auch kann ich hören und wenn ich mache eine Prüfung
039 und alle ist okay. Hier nicht verstehen.

040 I: Hier haben Sie es nicht so gut verstanden.

041 P3: Nicht alle. Glaube, vier, fünf Teile ist okay und gehört und verstehe, aber andere ist nicht verstehe.
042 I: Okay, wenn Sie einmal – das ist von letzter Woche und das hier ist von gestern [zeigt seine
043 Arbeitsblätter] – wenn Sie sich die Arbeitsblätter angucken, was war denn LEICHTer für Sie? Wo
044 haben Sie es denn GUT verstanden?

045 P3: (...) Hier ist gut. Diese Teil, Übung 9.

046 I: Übung 9 von letzter Woche.

047 P3: Ja, das ist (Lesen?).

048 I: Das war gut, okay.

049 P3: Und von Hören, hier verstehen nicht, weil ich höre viele Frauen sprechen.

050 I: Bei Übung 1, gell?

051 P3: Übung 1.

052 I: Von letzter Woche.

053 P3: Hier glaube ist okay.

054 I: Welche Übung ist das?

055 P3: Drei.

056 I: Übung 3.

057 P3: Und 2 auch.

058 I: Und warum was das okay?

059 P3: Nicht viele Leute sprechen, nur ein Person sprechen, wenn wiederholen einmal, zweimal, ist okay.
060 I: Okay.

061 P3: Und hier nicht immer passt, weil sehr schnell sprechen.

062 I: Das ist Übung 4, oder?

063 P3: Genau, ja. „Kamma“, „kömma“. „Kamma“, „kömma“.

064 I: „Kamma“, „kömma“.

065 P3: Diese erste Mal ich weiß, was es bedeutet: „kann man“, „wir machen“ oder „machen wir“.

066 I: Genau, „können wir“ war es, gell? Also Sie wussten nicht, was das bedeutet. Aber wie war denn,
067 wie war es denn für Sie, den Unterschied zu hören – zwischen „kömma“ und kamma“? Den
068 Unterschied, „also da haben Sie ja bei a) angekreuzt, ist es „kömma“ oder „kamma“ – war das
069 auch schwer?

070 P3: Ja, schwer.

071 I: Ja?

072 P3: (...) Ich weiß nicht „kamma“ oder „kömma“.

073 I: Okay, also war das schwer für Sie zu hören, ob es „ö“ oder „a“ war?

074 P3: Ja, wenn Umlaut ist sehr schwer. (Unv.) ist schwer.

075 I: Okay. Und auf der nächsten Seite, haben Sie da noch –

076 P3: Ja.

077 I: Wie waren die Übungen für Sie? Übung 5?

078 P3: (...) [betrachtet Übungen, blättert] Hier glaube, ist okay, aber nicht alle.

079 I: Da mussten Sie gar nicht hören, gell? Da haben Sie nur geguckt, ob da ein Verb ist.

080 P3: Ja.

081 I: Und das war okay für Sie?

082 P3: Nicht alle, glaube. Oder drei ist gehört und (...) andere nicht gehört.

083 I: Okay. (...) Und –

084 P3: Übung 6 nicht verstehe alle. (Unv.)

085 I: Ja, ich erinnere mich.

086 P3: Aber das sehr schwer, weil ist schnell sprechen. Wenn schnell sprechen, nicht gehört.

087 I: Ja. Da haben Sie – was genau ist da schwer? Ist es schwer, die einzelnen Wörter zu verstehen,

088 oder ist es schwer, das GANze zu verstehen?

089 P3: Nein, glaube wenn die Ton ist sprechen bisschen nicht schnell, ist verstehen. Aber wenn schnell

090 sprechen, alle nicht verstehen.

091 I: Dann verstehen Sie auch alles nicht.

092 P3: Ja.

093 I: Okay. Und wie war das gestern? Welche Übungen waren leicht für Sie?

094 P3: Leicht – (...)

095 I: Oder okay?

096 P3: Welche ist schwer?

097 I: Oder was war schwer? Damit können wir auch anfangen.

098 P3: Hier ist schwer, Übung 5, weil spricht mit kurze Verb gleich „fahr“ und „fahre“. Ich nicht gewusst,

099 welche kurze Wort. Ich weiß „fahre“. Wenn ich sagt „fahr“, nicht verstehe.

100 I: Okay, dann wussten Sie nicht, dass „fahr“ „fahre“ bedeutet, okay.

101 P3: Ja. Wenn ist „hab“, nicht gehört immer „hab“, „habe“.

102 I: Okay, da haben Sie es – manchmal haben Sie das „e“ nicht gehört?

103 P3: Ja. Wenn (...) – immer in Straße sagt „fahr“, aber in der Schule nicht gesagt „fahr“ und nicht lernen

104 in die Schule.

105 I: Deswegen machen wir das. Genau.

106 P3: Die erste Mal gehört „fahr“, „hab“.

107 I: Also in der SCHUle haben Sie das das erste Mal gehört, aber Sie haben gerade gesagt, auf der

108 STRAße haben Sie das schonmal gehört.

109 P3: Ja, nicht immer, weil keine viele Kontakt mit andere Person. Ja, aber an der Schule, wenn ich

110 lernen diese „fahre“, kurze „fahr“ sprechen, glaube, ja, ist okay. Aber jetzt die erste Mal.

111 I: Das kannten Sie noch nicht in der Schule, oder? Okay, und das war auch schwer für Sie dann die

112 Übung? Den Unterschied zu hören?

113 P3: Ja, hier auch.

114 I: Nummer – Übung 6.

115 P3: Glaube nicht verstehen, was ich genau muss machen.

116 I: Okay.

117 P3: Ja. Ich verstehe „is“, „ist“, aber glaube andere Verb gesagt „gedacht“ und schreiben „gedacht“.

118 Aber nicht verstehe „is“, „ist“. Ich schreibe „ist“ und gehört „ist“. Weil diese Worte „mein Name ist“

119 wenn die Schule lernen „ist“, in der Straße „ist“, nicht „is“.

120 I: Ja, das Wort ist so kurz, dass man es nicht so gut hören kann.

121 P3: Ja. Wenn die Wort kurz, immer nicht gehört.

122 I: Dann haben Sie es nicht so gut gehört, okay.

123 P3: Ich gehört „is“, „ist“. Ich schreibe „ist“ und gehört „ist“.

124 I: Okay.

125 P3: Ja gleich hier.

126 I: Also Sie haben – den Unterschied haben Sie gar nicht gehört, gell?

127 P3: Ich gehört „ist“ und schreibe „ist“.

128 I: Okay. Gab es noch andere Übungen, wo Sie nicht wussten, was Sie machen sollten?

129 P3: Hier nicht alle gehört, weil sehr schnell sprechen.

130 I: Ja, Übung 8.

131 P3: Ja, und glaube „gar“, „natürlich“ nicht gehört, wenn sehr schnell sprechen.

132 I: Wie viele haben Sie da angekreuzt?

133 P3: Eins, zwei, drei, vier.

134 I: Aber das ist auch schon, das ist auch schon gut. Weil es ist natürlich schwer, wenn es so schnell

135 geht.

136 P3: Ja.

137 I: Ja, es geht manchmal einfach darum, wirklich ein paar kleine Wörter herauszuhören. Das ist auch

138 schon –

139 P3: Aber wenn sprechen schnell, in der Straße nicht sprechen gleich. Viele Leute nicht sprechen,

140 wenn ich sprechen mit andere Leute, (nicht?) sprechen sehr schnell.

141 I: Okay. Also Sie finden, dass andere Menschen auf der Straße nicht so schnell sprechen?

142 P3: Ja.

143 I: Okay.

144 P3: Aber ich glaube, wenn alle Ausländer gehört, nicht alle verstehe, aber in Deutsche ist okay.

145 I: Okay. Und gab es noch andere Übungen, wo Sie nicht verstanden haben, WAS soll ich machen?

146 P3: Ja.

147 I: Ja?

148 P3: Hier. Welche zum Beispiel gestern erklären: „cht“, „kt“.

149 I: Genau. Das sollten Sie den Unterschied zwischen „gesacht“ und „gesakt“ zum Beispiel hören, bei Übung 7.

150

151 P3: Ja. Auch sehr schwer und auch schnell sprechen, immer schnell. Nicht gehört.

152 I: Also die Übung war schwer, aber wussten Sie, was die Aufgabe ist?

153 P3: Ja.

154 I: Okay. Also Sie haben schon verstanden, was Sie machen sollen.

155 P3: Ja. Ja.

156 I: Okay. (...) Wie waren –

157 P3: Hier auch, Übung 10. (...) Das ist auch schwer für mich.

158 I: Wieso war das schwer?

159 P3: Nicht gehört, immer.

160 I: Die WÖRter haben Sie nicht gehört?

161 P3: Mh (bejahend). Und wenn Apotheke sprechen – wenn Kunde sprechen, ist okay, keine Problem.

162 Aber wenn die Apotheke, Ärztin sprechen sehr schnell und nicht gehört immer, aber weil immer

163 sprechen mit kurze Worte.

164 I: Okay. Kannten Sie die Wörter denn?

165 P3: Ja. Hier?

166 I: Genau, bei Übung 10. KANNten Sie die Wörter?

167 P3: Nicht alle. Wenn spreche, ich verstehe nur „Sonnencreme“ und „Allergien“. (...) Andere –

168 I: Die anderen wissen Sie gar nicht mehr, oder? „Mückenschutz“ zum Beispiel.

169 P3: Nein, nein.

170 I: Nein, das kannten Sie gar nicht.

171 P3: Nein, nicht.

172 I: Okay.

173 P3: Und andere ist gut –

174 I: Wie waren Übung 11 – die zwei Übungen, wie war das für Sie?

175 P3: (Unv.) (...) Hier ist okay. Ich verstehe, glaube. Wenn gesagt „Sonnengel“, ich verstehe.

176 I: Bei b) jetzt?

177 P3: Ja, und 12 auch. Aber 13 ich verstehe nicht.

178 I: 13 haben Sie nicht verstanden? Haben Sie da was geschrieben?

179 P3: „Vorstellen“.

180 I: „Vorstellen“?

181 P3: Nur, ja. „Vorstellen“, nur ein Wort, aber muss glaube vor eine Satz und nach muss schreiben Satz.

182 Vorstellen von welche Allergien, glaube, auf welche Creme passt für deine, für sein Kunden.

183 I: Also, die ProDUKte vorstellen, gell?

184 P3: Ja.

185 I: Sie hätten da vielleicht noch mehr schreiben können, aber Sie haben es, glaube ich, auch nicht

186 verstanden, oder?

187 P3: Hier auch sehr schnell. Nur verstehen „vorstellen“ gehört und bisschen, nicht alle.

188 I: Ja, ein bisschen haben Sie es verstanden.

189 P3: Ja.

190 I: Okay, und wie war der LETZte Teil, als wir mit dem Transkript gearbeitet haben?

191 P3: Das ist – wenn ich lesen, ist okay, keine Problem. Wenn muss, was ich gehört, und lesen, das

192 schwer für mich.

193 I: Okay. Also GLEICHzeitig hören und lesen ist schwer?

194 P3: Aber ich glaube, das schwer vor mich, weil ich habe zwei Jahre nicht gelernt Deutsch. Zwei Jahre,
195 jetzt drei Jahre auch nicht gehört Deutsch und nicht – ich arbeite in – ich habe einen Imbiss,
196 arabisch Imbiss gearbeitet, alle sprechen Arabisch. Wenn ich komme in die Schule, zwei Jahre
197 nicht gehört und nicht gelesen auch. Das ist sehr schwer. Aber wenn ich lesen, ist okay, ich
198 verstehe alle. Ungefähr alle. Aber wenn sprechen mit CD und lesen, schwer.

199 I: Da war es schwer.

200 P3: Ja.

201 I: Okay. Wie waren die Übungen? Übung 14 und Übung 15?

202 P3: Übung 14 verstehe nicht.

203 I: Da – haben Sie verstanden, was Sie machen sollen?

204 P3: (Unv.) (...) Ja, diese –

205 I: Kann ich einmal sehen? [das Arbeitsblatt]

206 P3: Ja. Ich mache, glaube. (...) Was bedeutet Nummer 5 – 14?

207 I: Wissen Sie noch ich habe letzte Woche schon erklärt, wenn man spricht, manchmal einen Satz
208 anfängt und dann macht man Stopp und dann fängt man auf einmal einen neuen Satz an.

209 P3: Ja, das ist nicht schwer.

210 I: Das ist NICHT schwer?

211 P3: Nein.

212 I: Okay.

213 P3: Und 15 auch, glaube, ist okay, nicht schwer. Und 15 b) auch für mich ist gut.

214 I: War okay.

215 P3: Ja.

216 I: Haben Sie da die Aufgabe verstanden, also was Sie machen sollen?

217 P3: Ja. Ja.

218 I: Also ich habe ja gestern erKLÄRT auch, ne? Und ich hab Ihnen Beispiele genannt – war das
219 hilfreich? Also war das eine Hilfe für Sie, dass ich Beispiele gegeben habe?

220 P3: Ja.

221 I: Ja? Okay.

222 P3: Wenn gesagt Beispiel, ich verstehe.

223 I: DANN haben Sie es verstanden, okay.

224 P3: Ja.

225 I: Okay.

226 P3: (Unv.) (...) Aber glaube, nicht alle schwer.

227 I: NICHT alles war schwer. Was war NICHT schwer?

228 P3: Nicht schwer alles. Nur wenn das Text ist sehr (schwer?), weil sprechen sehr schnell und gehört
229 und wenn ich lesen, nicht – ich nicht schnell lesen. Muss bisschen Ruhe, wenn sprechen.

230 I: Langsam lesen.

231 P3: Ja. Wenn die Wörter in B1 lernen, ist okay. Aber wenn die nicht lernen, muss bisschen –

232 I: Also wenn Sie die Wörter nicht kennen, oder?

233 P3: Ja.

234 I: Okay, ja. Dann ist es schwer. Okay. Wenn Sie letzte Woche und gestern vergleichen, welcher Text
235 war schwerer (...) für Sie? Also, was haben Sie leichter verstanden?

236 P3: Nummer eins.

237 I: Den ersten, also letzte Woche.

238 P3: Letzte Woche, Nummer eins. Bei (viele?) Frauen in der Straße. Aber nicht, und die Text ist kurze.

239 I: Ja, der Text war kürzer.

240 P3: Ja.

241 I: Ja, okay. Und das war dann besser zu verstehen?

242 P3: Ja.

243 I: Also es war besser, wenn es nicht so lang –

244 P3: Ja, und Übung 4 auch.

245 I: Von letzter Woche?

246 P3: Ja, von letzte Woche. Und andere ist okay.

247 I: Okay, der Rest war okay.

248 P3: Und Übung 6 auch.
249 I: Von letzter Woche auch, gell?
250 P3: Ja.
251 I: Ja.
252 P3: Nummer 6.
253 I: Ja. Und wenn Sie – wenn Sie jetzt nochmal an gestern und letzte Woche denken, haben Sie etwas
254 gelernt?
255 P3: Ja.
256 I: Was haben Sie gelernt?
257 P3: Was bedeutet kurze Worte, was es bedeutet. Ja, und –
258 I: Sie meinen die, bei Übung 4, meinen Sie die Verschleifung, heißt das, gell? Wissen Sie noch?
259 P3: (...) Wenn diese Text, auch erste Mal Übung 9.
260 I: Übung 9, letzte Woche. (...) Was haben Sie da gelernt?
261 P3: In Übung 9?
262 I: Ja. (...) Wissen Sie noch, da haben wir so GANZ kurze Teile uns angehört und Sie sollten das im
263 Transkript finden.
264 P3: Ja, das ist erste Mal gehört.
265 I: Ja, das haben Sie das erste Mal –
266 P3: Das ist (lernen?) zu erste Mal. Die musst – das kurze Wort muss in die Schule lernen. Ja.
267 I: Also würden Sie sagen, Sie möchten solche Übungen auch in der Schule haben?
268 P3: Ja.
269 I: Ja? Okay. Weil es diese Art von Übungen nicht gibt.
270 P3: Mhm (bejahend).
271 I: Oder?
272 P3: Ja.
273 I: Okay.
274 P3: Und wenn das von gestern, diese Teil ist sehr schwer für mich. Und mit gehört lesen, schwer.
275 I: Ja, das war schwer gestern.
276 P3: Ja. (...)
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.
286 I: Haben Sie es verstanden.
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.
292 I: Da haben Sie es das erste Mal gehört. Ja. Okay.

Befragung 4 / Prob5 (Transkript)

001 I: Okay, bevor wir uns die Arbeitsblätter angucken, würde mich interessieren, wie Hören für Sie
002 allgemein ist. Also wenn Sie es vergleichen mit Schreiben, Sprechen, Lesen, Hören – was ist für
003 Sie leichter, was ist schwerer?
004 P5: Aber mit Lesen ist ich bin keine Probleme, aber ich habe eine Problem nur mit Hören.
005 I: Mit Hören.

006 P5: Ja, aber dieses Hören, aber dieses nicht von meine Lehrerin, alles meine Lehrerin jetzt B1, aber
007 Dieses (unv.), aber dieses vielleicht C1 oder C2.
008 I: Das hier, was wir gehört haben?
009 P5: Ja. Aber dieses schnell. Ich bin jetzt lernen Deutsch und jetzt bisschen verstehen langsam,
010 langsam. Aber das nein, das andere, das ist sehr schwierig.
011 I: Das war – die haben sehr schnell gesprochen.
012 P5: Aber das auch gut. Aber wenn Sie sagt gestern, das ist die Bairisch sprechen und das ist die
013 andere sprechen, ich weiß, ich weiß die Bairisch auch mit die Ende mit „dik“ oder „dich“,
014 „zwanzig“ oder „zwanzich“. Ja, aber das ich weiß, aber das ist andere. Aber das auch richtig.
015 I: Aber es ist auch –
016 P5: Ja, also für mich auch muss alles verstehen.
017 I: Also Sie fanden es schwerer, oder?
018 P5: Ja.
019 I: Als die Übungen in Deutschbüchern. Okay. Sie haben gerade schon gesagt, weil die Personen
020 schneller gesprochen haben, gell?
021 P5: Ja.
022 I: Gab es noch einen anderen Grund, warum es schwerer war?
023 P5: Ja, aber mit Lesen hat gesagt, aber muss mit – aber Entschuldigung – aber nur mit Hören.
024 I: Nur mit Hören ist schwer oder –
025 P5: Ja.
026 I: Ja, okay.
027 P5: Ja, aber dies schwer bisschen.
028 I: Ein BISSchen schwer.
029 P5: Ja
030 I: Okay, vielleicht können wir uns mal die Arbeitsblätter angucken und Sie können mir sagen, WAS
031 war schwer und was war NICHT so schwer.
032 P5: Die gestern schwer.
033 I: Gestern war schwer.
034 P5: Ja, aber die gestern gemacht mache, aber sehr schwer.
035 I: Also war gestern schwerer als –
036 P5: Ich habe nicht geschrieben. Hast du schauen, oder?
037 I: Ich hab es mir noch nicht –doch, Sie haben ja schon viel geschrieben.
038 P5: Die gestern, die Dialog mit Apotheker und Kunde.
039 I: Also Sie haben schon viel geschrieben. Schauen Sie mal [deutet auf Arbeitsblatt].
040 P5: Ja diese.
041 I: Ja? Was ist damit, mit dem Transkript, oder? Von gestern.
042 P5: Das ist (von gestern?).
043 I: Das haben Sie nicht verstanden.
044 P5: Alle.
045 I: Alles nicht verstehen?
046 P5: Ja, aber gestern ich habe eine Problem mit –
047 I: Ja, ja. Sie waren kurz nicht im Raum.
048 P5: Ja, bin ich meine Kopfschmerzen oder – nicht verstehen was.
049 I: Okay, das war vielleicht dann auch –
050 P5: Aber die andere, nein alles gut. Aber ich verstehe mit Lese, mit Höre auch bisschen, nicht viel
051 (gesprochen?) und ich mache alles. Und ich weiß nicht aber richtig oder falsch.
052 I: Das wissen Sie nicht.
053 P5: Das ist –
054 I: Wenn Sie jetzt die ersten Übungen von gestern angucken, was war schwer und was war leicht?
055 P5: Die gestern?
056 I: Von gestern, genau.
057 P5: Aber das [Arbeitsblatt] ist von gestern?
058 I: Das ist von gestern.
059 P5: Ach so, aber die Übung 1 alles gut.

060 I: Die Übung waren –

061 P5: Alles verstehen und machen die Kreuz. Mit Übung 2 auch, ich habe keine Problem. Und verstehe
062 bisschen, aber nicht bisschen, aber zwanzig Prozent.

063 I: Zwanzig Prozent?

064 P5: Ja.

065 I: Okay. Zwanzig Prozent haben Sie verstanden?

066 P5: Verstanden.

067 I: Verstanden, okay. Und achtzig Prozent nicht verstanden?

068 P5: Nein, Entschuldigung, fünfzig Prozent.

069 I: Fünfzig Prozent?

070 P5: Ja, haben halbe, halbe.

071 I: Halb, halb.

072 P5: Ja.

073 I: Okay.

074 P5: Und diese auch verstehen mit Übung 5. Und – aber das auch schnell gehört, aber verstehen.

075 I: Aber Sie haben's verstanden, okay.

076 P5: Ja.

077 I: Wie war Übung 6 für Sie?

078 P5: Übung 6 auch ich habe – ja, aber ich falsche, aber hier musst nicht mit gesprochen –
079 geschrieben, Entschuldigung. „Nich“ und „nicht“.

080 I: Haben Sie da verstanden, was die Aufgabe ist?

081 P5: Aber nicht verstanden, was muss ich geschrieben. Aber hier oder hier, aber dieses nicht verstehe.

082 I: Okay.

083 P5: Aber die mit Hören für mich kein Problem.

084 I: Okay, wie war Übung 7 für Sie?

085 P5: Übung 7 auch verstehe ich und mache Kreuz, aber weiß nicht, ob richtig oder – aber richtig,
086 oder?

087 I: Also wir haben es ja gestern noch besprochen, was richtig war.

088 P5: Ja, mit „ch“ oder „k“.

089 I: Ich glaube, genau, ich glaube –

090 P5: Aber was gesagt die andere, ja.

091 I: Ich glaub, wenn ich das jetzt richtig sehe, dann –

092 P5: Dreimal „x“ eins.

093 I: Es war – zunächst war es „zum einen wie gesacht“, das haben Sie richtig angekreuzt. Dann war
094 es „wie“ –

095 P5: Ich habe noch eine falsch, oder? Mit c).

096 I: „Wie gesakt“ ist b).

097 P5: „Gesakt“?

098 I: Ja.

099 P5: Ach so.

100 I: Und c) ist auch „gefrakt“ und d) ist „gefracht“.

101 P5: Aber ich habe nur zwei richtig.

102 I: Nur zwei richtig. Okay.

103 P5: Mit a) und d).

104 I: War das dann, war das dann schwer für Sie, den Unterschied zu hören zwischen „ch“ und „k“?

105 P5: Aber das hat gesagt jetzt, aber das mit andere Leute mit die Bairisch, aber mit die andere Leute.
106 Andere –

107 I: Genau, wenn man woanders in Deutschland ist, vielleicht spricht man das dann so aus.

108 P5: Ja, aber das auch gleich, oder?

109 I: Genau, also, ich habe ja gestern erklärt, je nachdem, wo man ist in Deutschland, spricht man
110 manchmal es so aus und manchmal so, und – genau – also in Süddeutschland würde man – hört
111 man wahrscheinlich eher „gesakt“, aber das kann man auch nicht so pauschal sagen. (...) Okay –

112 P5: Übung 8 ich alle verstanden und alle Kreuze mache und auch gut.

113 I: War auch gut?

114 P5: Ja.

115 I: Gab es eine Übung –

116 P5: Ich habe nur von die gestern von Übung 14 und 15 und – ja, aber –

117 I: Ja. Das ist kein Problem. Da waren Sie einmal kurz nicht da.

118 P5: Entschuldigung, aber das ist auch nicht deine Problem, das ist meine Problem. Wenn ich habe eine Problem mit Lehrerin und meine Kopfschmerzen oder nicht verstanden.

119

120 I: Ja, ist kein Problem.

121 P5: Ja.

122 I: Wie waren Übung 9, 10, 11, 12, 13, diese Übungen auf Seite 4?

123 P5: Ach so, aber dieses mit (...) ja (...) auch gut.

124 I: Gab es eine Übung, wo Sie nicht wussten, was Sie machen sollen?

125 P5: Ja, Übung 10.

126 I: Übung 10?

127 P5: Ja.

128 I: Okay.

129 P5: Aber viel (gesprochen?) und viel sehr schnell die Apotheker.

130 I: Ja, die Apothekerin.

131 P5: Ja.

132 I: Okay, da haben Sie also nicht so gut verstanden, was sie gesagt hat. Aber wussten Sie, WAS Sie machen sollen? Wussten Sie, was die Aufgabe war?

133

134 P5: (...) Ja, aber von die Mann hat eine Reise machen, oder?

135 I: Die Kundin?

136 P5: Kundin.

137 I: Genau, ja.

138 P5: Ja und rufen an in Apotheke und fragen, was brauch von die Reise. Und die Tabletten und wann muss nehmen mit.

139

140 I: Okay. Also war eigentlich nur das Verstehen das Problem.

141 P5: Ja, verstehen, was ist Thema, aber nicht verstehen, wenn die (spricht?). Wenn ist –

142 I: Ja, okay. Ich verstehe. Okay. (...) Wenn Sie LETZte Woche sich nochmal anschauen –

143 P5: So, von die letzte Woche.

144 I: Genau, von letzter Woche. Gab es da Übungen –

145 P5: „Kann man“.

146 I: Bitte?

147 P5: Nein, dieses von Sie sagt: „kann man“.

148 I: Einen Mann gibt es.

149 P5: Nein dieses von „kann man“.

150 I: Ach so, ja, die Verschleifung bei Übung 4, oder? „Kamma“.

151 P5: „Kamma“

152 I: Genau. War das schwer für Sie oder war das nicht so schwer?

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 gesagt „kamma“, aber nicht verstehen, aber jetzt ich verstehe was das.

159

160 I: OkAY, jetzt verstehen Sie das. Okay.

161 P5: Aber nicht nur mit „kamma“, aber viel, aber „können“ auch, „komme“. Ja, auch.

162 I: Ja, wir hatten auch gestern –

163 P5: Aber viel Verb hat.

164 I: Bei Verben auch. Wir hatten gestern auch das Beispiel eben mit diesem „hab“ und „habe“.

165 P5: Mit „hab“, „habe“ auch ja, das auch gleich.

166 I: Ja. Das ist auch so, das geht auch so in die Richtung, ne? Okay und fanden Sie die Übungen letzte Woche leichter, schwerer?

167

168	P5:	Leichter.
169	I:	Leichter?
170	P5:	Ja.
171	I:	Und den HörTEXT? Das, was Sie gehört haben?
172	P5:	Aber das auch, aber das auch gut. Aber nur von gestern, aber die gestern schwer.
173	I:	Gestern war schwer.
174	P5:	Ja, aber die letzte Woche und Sie auch langsamer (kommt?), die erste Mal kommt, langsamer (lernen?) und verstehen.
176	I:	Okay, und vielleicht noch als letzte Frage: Haben Sie das Gefühl, etwas gelernt zu haben? Haben Sie gestern oder letzte Woche – haben Sie etwas Neues gelernt?
178	P5:	JA, aber das ist Neues.
179	I:	Und was haben Sie gelernt?
180	P5:	Die letzte Woche. (...) Aber ich sagt von Sie, dies ich lernen neue von diese „kamma“, „kann man“, aber das verstehe und –
182	I:	Die Verschleifungen.
183	P5:	Ja.
184	I:	Ja. Okay. Gibt es sonst noch etwas, was Sie hinzufügen möchten?
185	P5:	Ne.
186	I:	Nein? Okay. Vielen Dank.
187	P5:	Bitteschön.

Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

	Befr1 (Prob6)	Befr2 (Prob7)	Befr3 (Prob3)	Befr4 (Prob5)
Allgemeines				
<i>Ein-schät-zung sprach-licher Fertigkeiten</i>	<ul style="list-style-type: none"> - auf der Straße versteht sie Gehörtes recht gut - Sprechen ist am schwersten, v.a. Grammatik - Grammatik beim Schreiben okay, möchte aber Schreiben eines Briefes lernen 	<ul style="list-style-type: none"> - Hören am schwierigsten, geht manchmal zu schnell, zu viel Input auf einmal, kann sich i.N. nicht erinnern - Schreiben u. Lesen am leichtesten - beim Sprechen unsicher 	<ul style="list-style-type: none"> - Hören in Ordnung - versteht beim Lesen fast alles - gleichzeitiges Hören und Lesen fällt ihm schwer 	<ul style="list-style-type: none"> - Lesen kein Problem - hat Problem mit Hören
<i>Hör-übun-gen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - i.d.R. kein Problem, MHÜ aber anspruchsvoller/z.T. zu anspruchsvoll, u.a. wg. langer/unbekannter Wörter 	<ul style="list-style-type: none"> - herkömmliche Übungen sind manchmal schwierig, manchmal weniger, tag-abhängig 	<ul style="list-style-type: none"> - hat i.d.R. kein Problem mit (herkömmlichen) Hörübungen, MHÜ waren aber größtenteils zu schwer 	<ul style="list-style-type: none"> - bei Hörübungen, die im Kurs gemacht werden, versteht er langsam ein bisschen, nicht aber bei den MHÜ, sind sehr schwierig
Übungssequenzen				
<i>Hör-text(e)</i>	<p>PGD-911</p> <ul style="list-style-type: none"> - insg. zu lang - kurze Sequenzen waren besser - bei Apothekerin nicht alles verstanden, wg. 	<p>PGD-911</p> <ul style="list-style-type: none"> - war leicht/nicht schwierig zu verstehen - ein bisschen schnell gesprochen 	<p>PGD-895</p> <ul style="list-style-type: none"> - viele störende Hintergrundgeräusche, viele Leute, Straße <p>PGD-911</p> <ul style="list-style-type: none"> - hat das Sprechtempo der 	<ul style="list-style-type: none"> - zu schnell gesprochen - nur Hören schwer, wenn mitlesen okay <p>PGD-911</p> <ul style="list-style-type: none"> - hat 50% verstanden

	unbekannter Wörter und schnelles Sprechen		Apothekerin als höher empfunden, als er von L1-Sprechenden gewohnt ist	- deutet an, dass er Laute gesondert diskriminieren kann (Ü6), nicht aber im Sprechfluss
<i>Instruktionen</i>	PGD-911 - Ü8 zunächst nicht verstanden wg. unbekannter Wörter, nach mündlicher Erläuterung schon - ansonsten alle verstanden	PGD-911 - schriftlich und mündlich immer verstanden	PGD-911 - bei Ü6 nicht verstanden - bei Ü14 Phänomen nicht verstanden, daher auch nicht Instruktion	PGD-895 - mündl. I. leichter zu verstehen als bei PGD-911 PGD-911 - bei Ü6 nicht verstanden - alle anderen verstanden
<i>Übungen</i>	PGD-911 - nicht schwierig: Ü1, Ü2 - schwer: Ü5, Ü6, Ü10 (schnelles Sprechen, konnte sich nicht auf einzelne Wörter konzentrieren), Ü13 (Während-dem-Hören-Ü. schwer, Nach-dem-Hören-Ü. besser) - Ü. mit kurzen Sequenzen (MHÜ) haben ihr gut gefallen - für Fragen zum Inhalt hat ihr Wortschatz gefehlt, konnte einzelne Wörter nicht verschriften, da unbekannt - MHÜ haben laut Prob. nicht unbedingt das inhaltliche Verstehen erleichtert	PGD-911 - Ü6 schwierig, musste gut aufpassen/sich sehr konzentrieren, weil Sequenzen schnell wieder vorbei waren - Ü10 eher leicht, aber schnell gesprochen, Wörter bekannt - alle anderen Ü. leicht, z.B. Ü5, Ü9 - Ü7 hat ihr besonders gut gefallen, dass Menschen versch. Dialekte haben, kennt sie aus Alltagsleben/hat sie wiedererkannt, konnte weitere Bsp. der Art nennen - auch Ü5 hat ihr gut gefallen, da sie etwas Neues (gespr. vs. geschr. Dt.) gelernt hat	- grundsätzlich problematisch, wenn schnell gesprochen wurde PGD-895 - Ü1 schwer wegen Hintergrundgeräuschen - Ü2, Ü3 in Ordnung, da nicht zu viele Personen auf einmal sprechen - Ü4 schnell gesprochen, Laute waren daher schwer zu diskriminieren, insbes. wg. des Umlautes - Ü5 z.T. in Ordnung (Transkript) - Ü6 in Ordnung (global) - Ü9 neu, möchte weitere der Art in der Schule machen PGD-911 - Ü5+6: schwache Formen schwer zu erkennen (z.B. <i>hab</i> vs. <i>habe</i> , <i>is</i> vs. <i>ist</i>), wegen der Kürze der Wörter und Sprechtempo, hat schwache Formen wiedererkannt, die ihm im Alltag begegnet waren - Ü7+8 zu schwer, schnell gesprochen	- fand MHÜ gut/richtig, insbes. zu regionalen Varietäten, hat Beispiele, die von A.K. zu bairischen Einflüssen genannt wurden, wiedererkannt (- <i>dig</i> – „ <i>dik</i> “ vs. „ <i>dich</i> “, <i>zwanzig</i> – „ <i>zwanzich</i> “ vs. „ <i>zwanzik</i> “) - beim Austausch über einzelne Übungen sagt der TN von sich, alles verstanden (bis auf Ü6) und gemacht zu haben, bezieht sich dabei darauf, dass er wusste, was zu tun war, nicht auf die Aktivität - Ü. mit Transkript (-ausschnitten) leichter PGD-895 - fand Ü4 besonders gut (Verschleif. <i>kamma</i>), da Menschen auf der Straße so sprechen, wiedererkannt, hatte er vorher nicht verstanden, seit der Ü. aber schon; war ihm v.a. bei Verben aufgefallen; Ü. nicht zu schwer PGD-911 - Ü1, Ü2 kein Problem

			<ul style="list-style-type: none"> - Ü10+13 ebenfalls, v.a. wg. unbekannter Wörter - Ü11+12 in Ordnung - Arbeit am Transkript: kann nicht gut gleichzeitig lesen u. hören; Ü15 aber in Ordnung 	<ul style="list-style-type: none"> - Ü5 schnell gesprochen, aber verstanden, gut, da er derartige Formen schon auf der Straße wahrgenommen hatte - Ü8 verstanden, gut - Ü10 zu schwer, zu schnell gesprochen
Vergleich				
PGD-895 vs. 911			<ul style="list-style-type: none"> - PGD-895 war insgesamt leichter zu verstehen, HT kürzer = besser 	<ul style="list-style-type: none"> - PGD-911 insgesamt schwerer - PGD-895-Ü. leichter, mündl. Instruktionen leichter zu verstehen, weil langsamer
herkömmliche Hörübungen	<ul style="list-style-type: none"> - anders - leicht/nicht schwierig/kein Problem, MHÜ ein bisschen schwierig - Sprecher*innen sprechen schneller in MHÜ als in herkömmlichen Ü. 	<ul style="list-style-type: none"> - etw. anders - langsamer gesprochen - schätzt auth. HT als zu anspruchsvoll ein, wenn schnell gesprochen wird (Apothekerin in PGD-911) - MHÜ super, bei mehrmaligem Hören machbar 	<ul style="list-style-type: none"> - lernt mehr bei herkömmlichen Ü., da nicht so schnell gesprochen wird und er mehr versteht - bei den meisten MHÜ geht es ihm zu schnell, bei einigen ging es - Übungstyp MHÜ war ihm unbekannt und müsste man in der Schule üben 	<ul style="list-style-type: none"> - MHÜ anders, aber gut/richtig, möchte auch authentische HT verstehen können - schätzt MHÜ als anspruchsvoller ein (C1/C2) als Hörübungen, die er aus dem B1-Kurs gewohnt ist - es wurde schneller gesprochen, als er gewohnt ist
Lerneffekt				
Gelerntes	<ul style="list-style-type: none"> - allg. Hörfertigkeit - Verschleif.: <i>Sonnen</i> vs. <i>so einen</i> - Wortschatz: <i>am Anfang</i> vs. <i>am Ende</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - dass es versch. Dialekte/regionale Varietäten gibt (z.B. Bairisch), konnte eig. Bsp. nennen: „<i>Isch...</i>“ - Unterschiede zw. gespr. u. geschr. Sprache/Eigenschaften gespr. Sprache 	<ul style="list-style-type: none"> - schwache Formen und Verschleif., hat Formen aus seinem Alltagsleben wiedererkannt, konnte weitere Bsp. nennen „<i>Ich hab 'scho</i>“ → möchte in der Schule weitere Bsp. (kennen)lernen, um „Menschen auf der Straße“ besser verstehen zu können 	<ul style="list-style-type: none"> - Verschleif. <i>kamma</i>, <i>kömma</i>, Formen aus Alltagsleben wiedererkannt, vorher nicht verstanden, jetzt verstanden
Sonstiges				
Anmerkungen/Auffälliges	<ul style="list-style-type: none"> - unbekannter Wortschatz in PGD-911 hat das inhaltliche Verstehen erschwert 	<ul style="list-style-type: none"> - Erprobungen haben ihr insgesamt sehr gut gefallen 	<ul style="list-style-type: none"> - unbekannter Wortschatz in PGD-911 hat die Beantwortung der Inhaltsfragen erschwert 	<ul style="list-style-type: none"> - hatte Konflikt mit Kursleiterin in PGD-911, Raum verlassen bei Ü14 + Ü15 A) nicht anwesend, entschuldigt sich

V. Einverständniserklärungen

Einwilligungserklärung zur Datenerhebung und -auswertung im Rahmen der Erprobung von Hörübungen (07.07.2020 und 14.07.2020)

Name, Vorname: _____
Muttersprache: _____
Weitere Fremdsprachen: _____
Lernt Deutsch seit: _____

1. Die Untersuchung wird im Rahmen einer Masterarbeit an der Universität Augsburg durchgeführt, die sich mit der Erstellung und Erprobung von Hörübungen zu authentischen Hörtexten für den DaZ-/DaF-Unterricht beschäftigt.
2. Die Durchführung der Untersuchung findet am 07.07.2020 und 14.07.2020 statt.
3. Verantwortlich für die Durchführung und die wissenschaftliche Auswertung ist Anika Kruse, August-Vetter-Straße 40, 86157 Augsburg.
4. Die Verantwortliche trägt dafür Sorge, dass sämtliche im Rahmen der Untersuchung erhobenen Daten streng vertraulich behandelt und anonymisiert werden.
5. Daten aus der Untersuchung beider Durchführungstermine dürfen in anonymisierter Form in der Masterarbeit und eventuell daraus hervorgehenden Veröffentlichungen zitiert werden.

Augsburg, den _____

Unterschrift Verantwortliche

Mit der oben beschriebenen Nutzung der über mich erhobenen Daten bin ich einverstanden.

Augsburg, den _____

Unterschrift Teilnehmer*in

Einwilligungserklärung zur Aufzeichnung (Tonaufnahmen) und Auswertung einer Evaluationsbefragung zu vorangegangenen Übungserprobungen

Name, Vorname: _____

6. Die Befragung (wie auch deren Audioaufzeichnung) wird im Rahmen einer Masterarbeit an der Universität Augsburg durchgeführt, die sich mit der Erstellung und Erprobung von Hörübungen zu authentischen Hörtexten für den DaZ-/DaF-Unterricht beschäftigt.
7. Die Befragung bezieht sich auf Hörübungen, die im Rahmen der Masterarbeit am 07.07.2020 und 14.07.2020 erprobt wurden. Ziel der Befragung ist die Evaluation dieser Hörübungen.
8. Verantwortlich für die Durchführung und die wissenschaftliche Auswertung ist Anika Kruse, August-Vetter-Straße 40, 86157 Augsburg.
9. Die Verantwortliche trägt dafür Sorge, dass sämtliche im Rahmen der Befragung erhobenen Daten streng vertraulich behandelt und anonymisiert werden.
10. Daten aus der Befragung dürfen in anonymisierter Form in der Masterarbeit und eventuell daraus hervorgehenden Veröffentlichungen zitiert werden.

Augsburg, den _____

Unterschrift Verantwortliche

Mit der oben beschriebenen Nutzung der über mich erhobenen Daten bin ich einverstanden.

Augsburg, den _____

Unterschrift Teilnehmer*in