



universität
wien

MASTERARBEIT/ MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit/ Title of the Master's Thesis

**„Die Fertigkeit Hören im Unterricht Deutsch als
Fremdsprache
Eine Analyse der Hörtexte des Wirtschaftslehrwerks
DaF im Unternehmen, A1“**

verfasst von/ submitted by

Christiane Schechirow, BA

angestrebter akademischer Grad/ in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016/Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt/
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt/
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von/ Supervisor:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt und dabei keine anderen Hilfsmittel als die angeführten benutzt habe.

Die wissenschaftliche Arbeit wurde noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Die Arbeit wurde sowohl in elektronischer als auch in gedruckter Version abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt beider Versionen vollständig übereinstimmt.

Wien, Juli 2016

Christiane Schechirow, BA

Danksagung

Ich danke meinen Eltern für ihre Unterstützung und dafür, dass sie immer hinter mir gestanden sind.

Mein großer Dank gilt Frau Dr. Faistauer für ihre geduldige, professionelle Betreuung und für ihre großartige Unterstützung.

Weiters möchte ich mich sowohl beim Team des Katedra odbornej jazykovej komunikácie an der Wirtschaftsfakultät als auch beim Team des Katedra germanistiky der Filozofická fakulta in Banská Bystrica herzlich bedanken – ďakujem pekne.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	11
Vorbemerkung	11
Aufbau der Arbeit	12
I. Theoretischer Teil	13
1. Die Fertigkeit Hören in der Methodengeschichte	13
1.1. Grammatik-Übersetzungsmethode	14
1.2. Direkte Methode	15
1.3. Audiolinguale und audiovisuelle Methode	16
1.4. Kommunikativer Ansatz	18
2. Die Fertigkeit Hören	20
2.1. Erwerb der Fertigkeit Hören	20
2.2. Hören und Hörverstehen	21
2.3. Die Fertigkeit Hören im Zusammenhang mit anderen Fertigkeiten	25
Hören und Lesen	25
Hören und Sprechen	27
Hören und Schreiben	27
2.4. Authentizitätsgrade	28
Authentische Hörtexte	29
Didaktisch-authentische Hörtexte	30
Lehrwerksungebundene didaktisierte Hörtexte	30
Lehrwerksgebundene didaktisierte Hörtexte	30
2.5. Hörstile	31
Globales Hören	31
Detailliertes Hören	31

Selektives Hören	31
Ästhetisches Hören	32
Totales Hören	32
2.6. Arbeit mit Hörtexten	32
Vor dem Hören	32
Während des Hörens	33
Nach dem Hören	34
2.7. Aufgaben- und Übungsformate	35
2.8. Schwierigkeiten mit Hörtexten	36
3. Die Fertigkeit Hören und der GERS	37
3.1. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen	37
3.2. Die Fertigkeit Hören im GERS	38
4. Die Begriffe Lehrwerk und Lehrbuch	41
4.1. Lehrwerksgenerationen	41
5. Das Lehrwerk <i>DaF im Unternehmen</i>	44
5.1. Kurs- und Übungsbuch	46
II. Empirischer Teil	50
6. Lehrwerksanalyse	50
6.1. Methode	50
6.2. Lehrwerksanalysekataloge	52
6.2.1. Mannheimer Gutachten	52
6.2.2. Brünner Kriterienkatalog	54
7. Entwicklung der Kriterienliste	56
7.1. Eigener Kriterienkatalog	63

8. Analyse des Lehrwerks	65
8.1. Quantitativ	65
8.2. Qualitativ	67
8.3. Fazit	93
9. Verzeichnisse	95
9.1. Literaturverzeichnis	95
9.2. Abbildungsverzeichnis	111
9.3. Tabellenverzeichnis	115
10. Anhang	116
Abstract	118

Einleitung

Vorbemerkung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit einer der fünf Fertigkeiten, und zwar mit der des Hörverstehens. Die Begriffe Hören und Hörverstehen werden oft synonym gebraucht, bezeichnen jedoch nicht den selben Vorgang. Das Hörverstehen ist mehr als das bloße Auftreffen von Schallwellen auf das menschliche Ohr. Es setzt sich aus der anatomischen Möglichkeit des Empfangens von Schallwellen durch den Gehörapparat und dem Verhalten, mit dem Gehörten umzugehen, zusammen (vgl. Eggers 1996:13). Solmecke konstatiert, dass „das Hörverstehen nicht direkt beobachtbar ist, also in seinem Ergebnis auch nicht direkt überprüfbar ist“ (Solmecke 2012: 24). Zudem rückte die Fertigkeit Hörverstehen aus ihrem Mauerblümchendasein heraus und trat im Laufe der Methodengeschichte immer mehr in den Vordergrund. Dies brachte auch eine Veränderung der Hörtexte mit den dazugehörigen Aufgaben, Übungen und Textsorten in den Fremdsprachenlehrwerken mit sich. Nach Solmecke wird das Hörverstehen trotzdem von der Mehrheit der Lernenden als schwierigste unter den fünf Fertigkeiten angesehen (vgl. Solmecke 2012: 30).

Die vorliegende Arbeit analysiert die Hörtexte des Deutsch- als Fremdsprache-Wirtschaftslehrwerks mit dem Titel *DaF im Unternehmen, A1*. Hörtexte sind die Grundlage sprachlichen Inputs. Wichtig dafür sind die Qualität des Audiotextes und die dazugehörigen Aufgaben und Übungen. Gerade für Lehrwerke wird das Hörmaterial gekürzt, vereinfacht oder überhaupt erst dafür erstellt. Die Forschungsfrage, die sich dazu stellt und in der Masterarbeit bearbeitet wird, lautet: Inwiefern ist die Fertigkeit Hören im Lehrwerk *DaF im Unternehmen, A1* realisiert?

Die Idee dazu entwickelte sich während meines Auslandsaufenthalts im Rahmen des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ich absolvierte im Wintersemester 2015 ein viermonatiges Auslandspraktikum an der Wirtschaftsfakultät in Banská Bystrica in der Slowakei. Dort bekam ich die Möglichkeit, mit dem neu erschienenen Wirtschaftslehrwerk *DaF im Unternehmen, A1* in drei Anfängerkursen WirtschaftsstudentenInnen ein Semester lang zu unterrichten. Die Arbeit mit dem Lehrwerk und die Erfahrung mit den Hörtexten im Unterricht veranlassten mich zu einer näheren Beschäftigung mit den Hörtexten im verwendeten Lehrwerk. Die Hörtexte des Lehrwerks werden einer Analyse mittels unterschiedlicher

Kriterien, in Hinblick auf deren Realisierung, unterzogen. Es soll gezeigt werden, wie Audiotexte in einem neuen Lehrwerk verortet werden.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit teilt sich in zwei Bereiche, einen theoretischen und in einen empirischen. Die Arbeit besteht aus acht Kapiteln. Im ersten Kapitel werde ich einen Überblick über die Entwicklung der Fertigkeit Hören im Rahmen der Methodengeschichte, ausgehend von der Grammatik-Übersetzungs-Methode über die Direkte, die audiolinguale und die audiovisuelle bis hin zur kommunikativen Methode, geben. Im zweiten Kapitel nehme ich Bezug auf den Erwerb der Fertigkeit Hören (Kapitel 2.1.), wie Hören und Hörverstehen ablaufen (Kapitel 2.2.), auf den Zusammenhang dieser Fertigkeit mit den anderen Fertigkeiten (Kapitel 2.3.), weiters wie Hörtexte gehört und im Unterricht präsentiert werden können (Kapitel 2.4., 2.5. und 2.6.). Das Kapitel 2.7. beschäftigt sich mit Aufgaben- und Übungsformaten zur Fertigkeit Hörverstehen. Das dritte Kapitel beinhaltet die Fertigkeit Hören in Verbindung mit dem GERS. Es werden der GERS und die Verbindung der Fertigkeit Hören mit dem GERS gezeigt. Im vierten Kapitel stelle ich einige Überlegungen zu den Begriffen 'Lehrbuch' und 'Lehrwerk' an und gebe einen geschichtlichen Überblick über die Entwicklung des Lehrwerks (Kapitel 4.1.). Das Lehrwerk *DaF im Unternehmen* steht im Zentrum des fünften Kapitels. Das sechste Kapitel, mit dem der empirische Teil beginnt, gibt einen Überblick über zwei verschiedene Kriterienkataloge, dem Mannheimer Gutachten und dem Brünner Kriterienkatalog. Das siebte Kapitel beschäftigt sich mit der Erstellung der Kriterien für die Lehrwerkanalyse. Das letzte Kapitel beinhaltet die Analyse der Hörtexte im Lehrwerk anhand des zuvor erstellten Kriterienkatalogs.

Wie die Hörtexte in *DaF im Unternehmen* realisiert werden, wird durch meine durchgeführte Analyse dargestellt.

I Theoretischer Teil

1. Die Fertigkeit Hören in der Methodengeschichte

Am Beginn der Arbeit gebe ich einen historischen Überblick über die Entwicklung der Fertigkeit Hören in der Methodengeschichte von DaF/DaZ. Zunächst gehe ich auf die Begriffe 'Fertigkeit' und 'Methode' näher ein.

Die Fertigkeiten werden als (Sprach-)Tätigkeiten bezeichnet und sind somit das tragende Element des Fremdsprachenunterrichts. Das Verstehen gesprochener und geschriebener Texte und die Befähigung zur eigenen mündlichen und schriftlichen Textproduktion sind die Ziele eines Fremdsprachenunterrichts. Somit besitzen die Fertigkeiten eine Doppelfunktion: sie sind sowohl Mittel als auch Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Sind sie Mittel des Unterrichts, liegt der Schwerpunkt auf den rezeptiven Fertigkeiten. Es geht hier um das Verstehen und das Verarbeiten des Verstandenen. Die Integration aller Fertigkeiten und die Aufeinanderbezogenheit stehen im Vordergrund, wenn die Fertigkeiten als Ziel angesehen werden (vgl. Faistauer 2010: 83).

Der Begriff Methode ist aus dem griechisch-lateinischen Wort *methodos/methodus* abgeleitet und bedeutet etwa „Zugang/ Weg, der zu einem bestimmten Ziel führt“ (Heuer 1979: 115 in: Neuner 2007: 225). Krumm definiert den Begriff Methode folgendermaßen: „Im Bereich des (Sprach-) Unterrichts bezeichnet Methode diejenigen Grundsätze und Verfahrensweisen, die eingesetzt werden, um die Unterrichtsziele zu erreichen“ (Krumm 2010: 211). Der Begriff Methode wird benutzt, wenn die verschiedenen Übungen und Arbeitsformen eine gemeinsame theoretische Grundlage besitzen oder von denselben Prinzipien geleitet werden (vgl. Krumm 2010: 211). Es ist zu betonen, dass nicht eine Methode der nächsten folgte. Oft liefen die Methoden nebeneinander ab (vgl. Haß 2010:152 in: Hallet/Königs 2010: 152).

1.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)

„Die Grammatik-Übersetzungsmethode (weilers mit GÜM abgekürzt) wurde in Europa im 19. Jahrhundert für den neusprachlichen Unterricht (Französisch; Englisch) in den Gymnasien entwickelt“ (Neuner/Hunfeld 2000: 19). Reiss-Held und Busch konstatieren, dass die GÜM aus der klassischen Unterrichtsmethode zur Vermittlung der altgriechischen und lateinischen Sprache hervorging (vgl. Reiß-Held/Busch 2013: 200 in: Oomen-Welke/Ahrenholz 2013: 200). Nach Tanger war das Unterrichtsziel, in der Zielsprache anspruchsvolle literarische Texte zu verstehen und zu übersetzen. Dieses sollte bei den Lernenden eine höhere geistige Bildung und eine formale Verstandesschulung bewirken (vgl. Tanger 1888: 12 in: Reiß-Held/Busch 2013: 201 in: Oomen-Welke/Ahrenholz 2013: 201). Im Mittelpunkt dieser Methode stehen die schriftlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben. Keine Rolle spielen in der Grammatik-Übersetzungsmethode die sprachlichen Fertigkeiten Hören und Sprechen (vgl. Faistauer 2010: 963). Hörverstehen tritt hinter die schriftlichen Fertigkeiten zurück. Die zu erlernende Sprache ist der Unterrichtsgegenstand. Im Gegensatz dazu steht die Muttersprache der Lernenden, in der der Fremdsprachenunterricht stattfindet (vgl. Reiß-Held/Busch 2013: 201 in: Oomen-Welke/Ahrenholz 2013:201). Die Lehrformen und –methoden, nach denen in der GÜM unterrichtet wurde, sind das Übersetzen von meist inhaltlich unverbundenen Einzelsätzen bzw. von literarischen Texten aus der Fremdsprache in die Muttersprache und umgekehrt, grammatisch korrektes Erschließen literarischer Texte, das Auswendiglernen des Wortmaterials durch zweisprachig angelegte Vokabellisten und grammatische Regeln nach der lateinischen Schulgrammatik (vgl. Reiß-Held/Busch 2013: 201 in: Oomen-Welke/Ahrenholz 2013:201). Die Grammatik wird in dieser Methode deduktiv¹ erschlossen. Das Lehrwerk spielt in der Grammatik-Übersetzungsmethode eine zentrale Rolle.

In der Grammatik-Übersetzungsmethode spielen das Hörverstehen, die Aussprache und dialogische Sprechfertigkeiten keine Rolle (vgl. Reiß-Held/Busch 2013: 201 in: Oomen-Welke/Ahrenholz 2013:201).

¹ Deduktiv bedeutet im Kontext des Fremdsprachenunterrichts „von der Regel zur Übung“, im Gegensatz zur induktiven Methode („von der Übung zur Regel“), die in der Direkten Methode ihre Anwendung fand (vgl. Rische 2010: 43 in: Barkowski/Krumm 2010: 43). Die Lernenden sollen bei der induktiven Methode selber auf die Regel kommen.

1.2. Die Direkte Methode

Die Umkehrung der methodischen Grundsätze erfolgte in der Direkten Methode, die als Gegenstück zur Grammatik- Übersetzungsmethode aufgefasst wurde. Sie entstand Mitte des 19. Jahrhunderts als sogenannte Reformmethode und Gegenbewegung zur Grammatik- Übersetzungsmethode. Vertreter der Direkten Methode kritisierten die Grammatik- Übersetzungsmethode. Einer ihrer größten Kritiker war Wilhelm Viëtor mit seiner Schrift 'Der Sprachunterricht muss umkehren'. Diese Methode betont den lebenden Charakter einer sich ständig verändernden Sprache (vgl. Faistauer 2001: 866). Die Bezeichnung „direkte Methode“ besagt, dass die Fremdsprache „direkt“, d.h. ohne das störende Dazwischentreten der Muttersprache vermittelt werden soll (vgl. Neuner/Hunfeld 2000: 33). Das hervorstechendste Unterrichtsprinzip der Direkten Methode ist sicherlich die geforderte Einsprachigkeit des Unterrichts (vgl. Neuner/Hunfeld 2000: 37). Nach Reiß-Held und Busch sollen die Lernenden die Sprache sowohl ohne explizite Grammatikregeln als auch ohne den Gebrauch ihrer Muttersprache erlernen. Grammatikregeln werden induktiv erworben (vgl. Reiß-Held/Busch 2013: 201 in: Oomen-Welke/Ahrenholz 2013:201). Richards und Rodgers sowie Neuner beschreiben die Prinzipien und das Prozedere des Unterrichts nach der Direkten Methode wie folgt:

- Vorrang des Sprachkönnens vor dem Sprachwissen.
- Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen.
- Einsprachigkeit des Unterrichts (Die Muttersprache wird ausgeklammert).
- Only everyday vocabulary and sentences were taught.
- Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes.
- Grammatik wird induktiv gelehrt.
- Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas.
- Both speech and listening comprehension were taught.
- Correct pronunciation and grammar were emphasized.
- Entfaltung eines 'Sprachgefühls' und der Gemütsbildung durch Fremdsprachenlernen. (vgl. Richards/Rodgers 2014: 12 und vgl. Neuner 2007 in: Bausch/Christ/Krumm 2007: 228)

Als grundlegende Fertigkeiten gelten die mündlichen Fertigkeiten, Hören und (Nach)Sprechen. Als Hörtexte werden kleine (Alltags)dialoge eingesetzt (vgl. Faistauer 2001: 866). Die Direkte Methode wird als Vorläuferin der audiolingualen Methode angesehen.

1.3. Die audiolinguale Methode und die audiovisuelle Methode

Das „Army Specialised Trainig Program“, das in den 40er Jahren in den USA aufkam, wird als Ursprung der audiolingualen Methode angesehen (vgl. Reiß-Held/Busch 2013: 202 in: Oomen-Welke/Ahrenholz 2013:202). Neuner folgend lag der Schwerpunkt dieses Programms zur Ausbildung von Dolmetschern der US-Armee auf der gesprochenen Sprache (Hören/Sprechen), die in Intensivkursen gelehrt wurde (vgl. Neuner 2007: 228). Die in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA entstandene audiolinguale Methode (die so genannte Hör-Sprech-Methode) wird auch als „Pattern Method“, „Army Method“ oder „Oral Approach“ bezeichnet (vgl. Neuner/Hunfeld 2000: 64). Diese Methode entstand unter maßgeblichem Einfluss der strukturellen Linguistik und der behavioristischen Lernpsychologie. Leonard Bloomfield war ein wichtiger Vertreter des amerikanischen Strukturalismus. Für Bloomfield bedeutete Sprachenlernen bewusstes Aufnehmen, Nachahmen, geduldiges Üben, Auswendiglernen und Analysieren der Lehreraussagen. Zudem behauptete Bloomfield, dass man nur von einem Muttersprachler Sprache lernen kann, der vom Lernenden beobachtet und nachgeahmt wird (vgl. Neuner/Hunfeld 2000: 58/59). Der Behaviorismus² beeinflusste die audiolinguale Methode ebenfalls. Skinner, ein Vertreter dieser Richtung, beschreibt Sprache als eine Form des Verhaltens (vgl. Neuner/Hunfeld 2000: 60/61). Dieser versteht Spracherwerb als Verhaltenskonditionierung. Das Ziel ist die Entwicklung der Sprechfertigkeit durch Nachahmung (Reiz- Reaktions- Schema) und Einüben von Satzmustern (vgl. Neuner 2007: 229). Das wichtigste Ziel dieser Methode ist das Sprachenkönnen und nicht das Sprachwissen, wie es bei der Grammatik- Übersetzungsmethode der Fall war. Hier haben die Fertigkeiten Hören und Sprechen Priorität vor Schreiben und Lesen. Dadurch ergibt sich der Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen. Das bedeutet, dass am Anfang Hören, gefolgt von (Nach)sprechen steht. Auf das (Nach)sprechen folgt Lesen und am Ende steht das Schreiben. Der Unterricht ist einsprachig, die Muttersprache wird aus dem Unterricht verbannt (vgl. Neuner/Hunfeld 2000: 61). Die vier Fertigkeiten sollen in ihrer „natürlichen“ Reihenfolge gelehrt und gelernt werden, das bedeutet die mündlichen (Hören, Sprechen) vor den

² Der Begriff 'Behaviorismus' wurde 1913 von John Watson geprägt, bei dem auch die Anfänge des Behaviorismus liegen (vgl. Edmondson/House 2011: 91).

schriftlichen (Lesen, Schreiben) (vgl. Faistauer 2010: 963). Spracherwerb erfolgt durch die Aneignung stark steuernder, zu imitierender Mustersätze, so genannter pattern. Diese werden durch ständiges Wiederholen zu festen Gewohnheiten (vgl. Faistauer 2010: 16). Neuner fasst die methodischen Prinzipien der audiolingualen Methode wie folgt zusammen:

- Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen; das bedeutet: Hören/Sprechen vor dem Lesen/Schreiben.
- Didaktische Folge der Fertigkeiten: Hören- Sprechen- Lesen- Schreiben.
- Situativität des Unterrichts, das bedeutet, dass speech patterns in Alltagssituationen eingebettet werden.
- Einübung von Sprachmustern durch Imitation und häufiges Wiederholen (sogenannter pattern drill).
- Strikte Einsprachigkeit des Unterrichts.
- Progression des Lernprogramms durch systematische Steigerung der formalen Komplexität der patterns (Grammatikprogression).

(vgl. Neuner 2007: 229)

Die audiovisuelle Methode entstand, unabhängig von der audiolingualen Methode, in Frankreich im Rahmen einer jugoslawisch- französischen Kooperation im CREDIF³. Leiter dieser Kooperation waren Guberina und Rivenc. Sie weist Ähnlichkeiten mit der audiolingualen Methode auf (vgl. Henrici 2001: 845). Das Unterrichtsprinzip ist hier, dass die Zielsprache mit optischem Anschauungsmaterial verbunden wird. Der Hauptunterschied zwischen den beiden Methoden ist der, dass bei der audiovisuellen Methode der Einsatz von akustischem und visuellem Material gleichzeitig geschieht (vgl. Neuner/Hunfeld 2000: 64-66). Kritikpunkte für beide Methoden sind das reproduktive Lernverhalten, die Monotonie des Unterrichts und die fehlende Authentizität der Lehrbuchdialoge (vgl. Neuner/Hunfeld 2000: 66; Henrici 2001:845 in: Reiß-Held/Busch 2013: 203). Zusammenfassend kann die audiovisuelle Methode folgendermaßen charakterisiert werden:

- Die Betonung des visuellen Elements bzw. das Prinzip der Anschaulichkeit.
- Ein strikter Ausschluss der Muttersprache.
- Zum integrativen Bestandteil des Lehrprogramms werden visuelle Medien.

³ Die Abkürzung CREDIF steht für Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français, Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. Paris (vgl. Henrici 2001: 845).

- Die Akzentuierung der authentischen Sprechsituation, des Dialogs als Textsorte und der primären Fertigkeiten besonders im Anfängerunterricht; ein Hör-Sprech-Kurs vor dem erstmaligen Einsatz des Lehrwerks.

(Neuner 2007: 230)

Die audiovisuelle Methode wird als eine Weiterentwicklung der audiolingualen Methode angesehen. Trotzdem erfuhr sie Kritik in einigen Punkten. Kritisiert wurde die Reduktion der Rolle der Lehrperson auf die Funktion eines Medientechnikers, der Ausschluss des kognitiven und kreativen Potenzials der Lernenden, die Sinnentleerung der von der Grammatikprogression bestimmten Lehrbuchdialoge und die Marionettenhaftigkeit der in diesen Dialogen vorkommenden Personen (vgl. Neuner 2007: 230).

Bei der audiovisuellen Methode steht, ebenso wie bei der audiolingualen Methode, die Mündlichkeit (Hören und Sprechen) im Vordergrund (vgl. Faistauer 2010: 17).

1.4. Der kommunikative Ansatz

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts kam es zur sogenannten kommunikativen Wende. Ins Zentrum des Interesses rücken jetzt die Lernenden. Neuner konstatiert, dass sich die vorangegangenen Methoden und Konzepte des Fremdsprachenunterrichts mehrheitlich an der Lehrperspektive und der Lehrstoffvermittlung orientierten (vgl. Neuner 2007: 231). Die Kommunikative Didaktik stellt den Lernenden und den Lernprozess in den Mittelpunkt. Der mündliche Sprachgebrauch (Sprechintentionen und Sprechakte) erhält nun endgültig Vorrang vor dem Sprachwissen. Nachfolgend angeführte Punkte sind dabei wichtig:

- Fremdsprachenlernen wird als Horizonterweiterung und Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung verstanden.
- Es wird Lernerbedürfnissen, Lernerinteressen und Lern(er)motivation große Aufmerksamkeit geschenkt.
- Die Erforschung von Lehrtraditionen, Lernhaltungen und subjektiven bzw. lerngruppenspezifischen Faktoren, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen (Alter, Geschlecht, Einbezug der eigenen soziokulturellen muttersprachlichen Vorprägung, Eingehen auf Vorwissen und Erfahrung etc.) beginnt.
- Zielgruppenspezifische Lehrmaterialien werden entwickelt.

- Die vorhergehenden starren Unterrichtskonzepte, vor allem das der audiovisuellen Methode, werden geöffnet.

(vgl. Haß 2010: 153, vgl. Neuner 2007: 231)

„Fremdsprachenlernen wird nunmehr als kognitiver und kreativer Prozess der Aufnahme, Speicherung und Aktivierung von Sprachdaten im Gedächtnis, des Hypothesenbildens und -testens unter Rückbezug auf die Muttersprache bzw. andere vorhandene Sprachen (Interferenz/Transfer) und der Entwicklung einer sich beständig wandelnden `Interimssprache' (Interlanguage) im fremdsprachlichen Lernprozess verstanden (Neuner 2007: 231).“

Das vorrangige Lernziel ist die kommunikative Kompetenz. Laut Dahlhaus bewirkte der kommunikative Ansatz im Bereich Hörverstehen folgendes:

- Die natürliche Sprachverwendung in Alltagssituationen trat in den Mittelpunkt.
- Es wurden verschiedene Übungsformen (vor/während/nach dem Hören) entwickelt.
- Der kommunikative Ansatz lenkte die Aufmerksamkeit auf die unterschiedlichen Hörsituationen, die im Alltag bewältigt und somit geübt werden müssen.
- Hier findet die Orientierung an den Lernenden, an ihren Fähigkeiten, ihren Lernbedürfnissen und an ihrer Motivation statt.

(vgl. Dahlhaus 1994: 48)

Im Vordergrund stehen die mündlichen Fertigkeiten Sprechen und Hören.

Die heutige Situation lässt sich folgendermaßen darstellen: Einerseits konstatiert Faistauer, dass es einen sogenannten „natürlichen“ Vorrang der rezeptiven (als rezeptive Fertigkeiten werden Hören und Lesen bezeichnet) gegenüber der produktiven (dazu werden Sprechen und Schreiben gezählt) Fertigkeiten gibt (vgl. Faistauer 2010: 966f). Andererseits beschäftigt sich der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen mit den Kompetenzniveaus der Lernenden (vgl. Barkowski 2003: 32; Trim 2001: 49).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Fertigkeit Hören im Laufe der Methodengeschichte mehr und mehr in den Vordergrund getreten ist und an Bedeutung gewann. Heute wird von der „Integration der Fertigkeiten“ gesprochen. Das bedeutet, dass nicht mehr jede Fertigkeit getrennt von den anderen unterrichtet wird (vgl. Dahlhaus 1994: 126).

2. Die Fertigkeit Hören

*„Hören ist ein physiologisches Phänomen,
Zuhören ein psychologischer Akt.“ (Roland Barthes in: Bernius 2007: 190)*

Im menschlichen Ohr befinden sich zwei Sinnesorgane: zum einen der Gehörsinn und zum anderen der Gleichgewichtssinn (vgl. Faller/Schünke 2012:641). Im folgenden Kapitel soll auf den Vorgang des Hörens und des Hörverstehens eingegangen werden.

2.1. Erwerb der Fertigkeit Hören

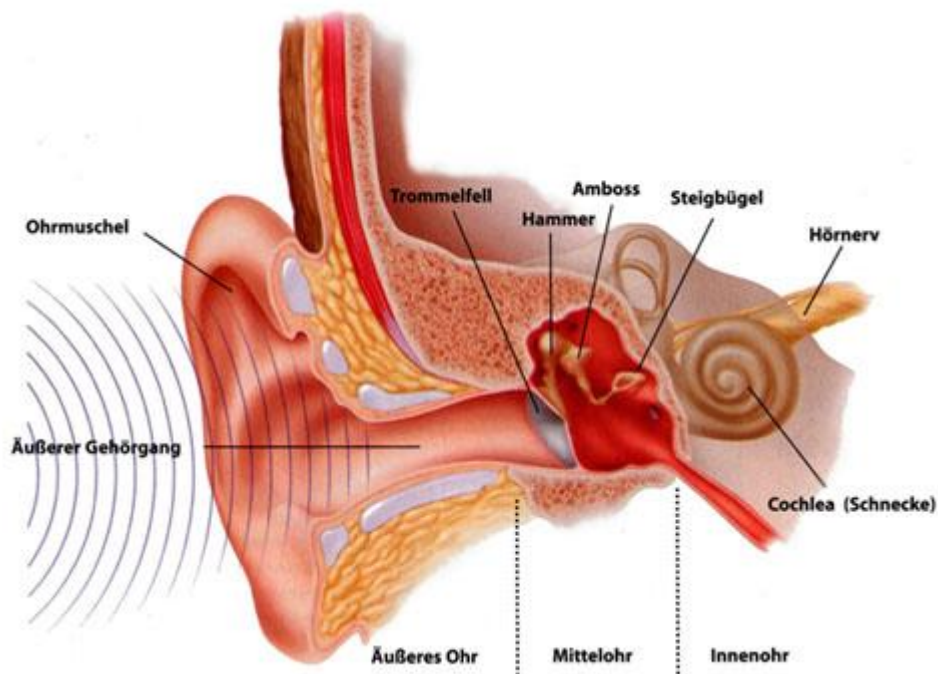


Abb. 1 Aufbau des menschlichen Ohrs (Quelle: Tinnitus Zentrum Wien)

„Das Hören ist nicht angeboren, sondern ein Lernprozess, der erworben werden muss und bereits im Mutterleib beginnt“ (Günther 2008: 62). Der Hörsinn ist der erste Sinn des Menschen, den der Embryo im Mutterleib ausbildet. Nach viereinhalb Monaten ist das eigentliche Hörorgan, das sogenannte Labyrinth mit der Schnecke (Cochlea), vollständig ausgebildet. Das einzige Organ, das seine endgültige Größe bereits erreicht hat, bevor der Mensch geboren wird, ist das Innenohr (vgl. Berendt 1996: 70). Das menschliche Ohr besteht aus dem äußeren Ohr, dem Mittelohr und dem Innenohr (Abbildung 1).

Zum äußeren Ohr werden die Ohrmuschel und der gebogene Gehörgang gezählt. Da der äußere Gehörgang an einem Ende geöffnet und am anderen geschlossen ist, wirkt er als Resonanzraum (vgl. Zenner 1994: 4). Das Trommelfell bildet die Grenze zwischen dem äußeren und dem Mittelohr. Es ist ein akustischer Druckempfänger (vgl. Hellbrück/Ellermeier 2004: 92). Im Mittelohr, in der sogenannten Paukenhöhle, befinden sich die drei Gehörknöchelchen Hammer, Amboss und Steigbügel. Die Aufgaben der drei Gehörknöchelchen sind die Verstärkung und die Übertragung des Schalls in das Innenohr (vgl. Günther 2008: 58). Die Fortleitung der Schallenergie findet im Mittelohr durch Schwingungen des Trommelfells und der drei Gehörknöchelchen statt (vgl. Zenner 1994: 5). Im Innenohr befinden sich das Gleichgewichtsorgan und das Organ der Gehörempfindung. Es ist dies die Schnecke. In der Schnecke liegen das Cortische Organ (das ist das Hörorgan) und ein mit der Endolymph gefüllter Schlauch. Zusätzlich zu diesem mit Endolymph gefüllten Schlauch befinden sich beidseits zwei Flüssigkeitsräume, die die Namen Vorhoftrappe und Paukentreppe tragen. Die Flüssigkeit in diesen beiden Räumen wird als Perilymphe bezeichnet (vgl. Silbernagl/Despopoulos 1991: 320). Der Schall wird vom äußeren Ohr aufgenommen. Durch den Gehörgang treffen die Schallwellen auf das Trommelfell, das die Schwingungen in das Mittelohr leitet. Die drei Gehörknöchelchen (Hammer, Amboss, Steigbügel) wandeln diese Luftschwingungen in Flüssigkeitsbewegungen um. Diese Bewegungen werden in das Innenohr geleitet. Die im Innenohr gelegene Schnecke bringt die Flüssigkeit, die Basilarmembran, in Schwingung. In der Schnecke befindet sich das Cortische Organ. Im Cortischen Organ liegen etwa 20.000 Hörzellen, die die Schwingungen in elektrische Impulse umwandeln. Diese elektrischen Impulse werden vom Hörnerv aufgenommen und in das Hörzentrum des Gehirns (Hirnstamm) geleitet (vgl. Günther 2008: 59).

2.2. Hören und Hörverstehen

Hören ist nicht gleich Hörverstehen, obwohl beide Begriffe sehr oft analog verwendet werden (vgl. Stahl 2010: 118). Hören ist einerseits die Fähigkeit des Gehörs, Schall aufzunehmen und andererseits das Verhalten, mit dem soeben Gehörten umzugehen (vgl. Eggers 1996: 13). In der Fremdsprachendidaktik betont das Hörverstehen immer den Aspekt des Verstehens (vgl. Glaboniat 2008: 52). Glaboniat sieht Hörverstehen als ein sehr komplexes Zusammenspiel von (neuro)physiologischen, mentalen und kognitiven Faktoren an (vgl. ebd., 52).

Verstehen wird somit als aktive Interpretation der Sprechäußerung und die Durchführung der in dieser Sprechäußerung enthaltenen Handlungsanweisung angesehen (vgl. Wolff 1983: 285 in: Eggers 1996: 13).

Es ist nicht damit getan, dass das menschliche Ohr Schallwellen aufnimmt und zum Gehirn weiterleitet. Das Hörverstehen (auch verstehendes Hören) bezeichnet den durch einen auditiven Input ausgelösten Rezeptionsprozess, durch den der Inhalt mündlicher Texte erschlossen wird (vgl. Stahl 2010: 119). Hörverstehen ist ein aktiver und konstruktiver Prozess der Bedeutungskonstitution, bei dem Text(daten) und Hörer(wissen) interagieren. Es ist eine Wechselwirkung zwischen datengeleiteten und wissensgeleiteten Operationen, die weitgehend parallel ablaufen⁴ (vgl. Stahl 2010: 119). Solmecke beschreibt, was beim Verstehen eines Hörtextes passiert: Der Vorgang des Hörverstehens beginnt, wenn ein Sprecher, der eine Mitteilung macht und ein Hörer, der diese Mitteilung empfängt, vorhanden sind. Hörverstehen kommt jedoch nicht zustande, wenn das Gesprochene „nur“ an das Ohr des Hörers kommt (vgl. Solmecke 1992: 5). Abbildung 2 zeigt den Prozess des Hörverstehens. Der Hörer muss auch die Absicht haben, das Gesprochene zu verstehen. Er muss eine sogenannte Verstehensabsicht besitzen (vgl. Solmecke 1992: 7). Solmecke konstatiert, dass Hörende eine Hörtext sowohl aufnehmen als auch mit dem Text interagieren (vgl. Solmecke 1992: 7). „Aufgrund seines sprachlichen und außersprachlichen Wissens kann er von Bekanntem auf Unbekanntes schließen (inferieren)“ (Solmecke 1992:7). Beim Antizipieren ist es den Hörenden möglich, noch nicht Gehörtes über die Basis des Gehörten vorwegzunehmen und über den weiteren Verlauf des Hörtextes zu spekulieren (vgl. Solmecke 1992: 7).

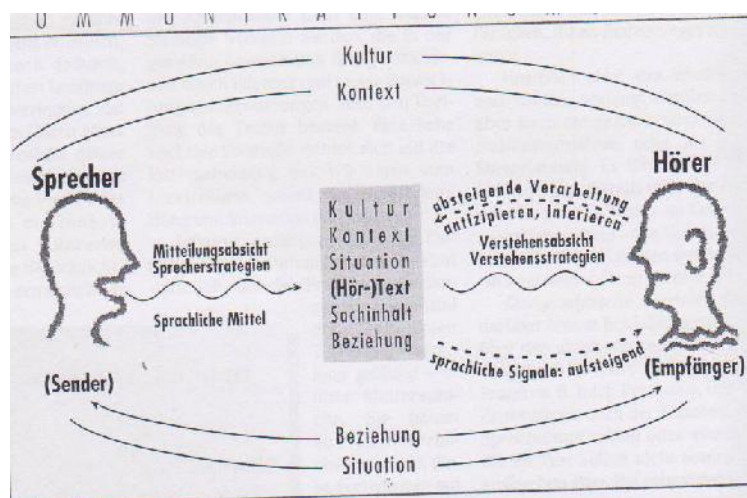


Abb. 2 Hörverstehen (Solmecke 1992: 7)

⁴ Datengeleitete Operationen werden auch als aufsteigend bzw. bottom-up bezeichnet; wissensgeleitete Operationen als absteigend bzw. top-down Prozesse.

Sowohl die Antizipation als auch die Inferenz und das Textverstehen funktionieren nur, wenn die Rezipienten ihr Vorwissen nutzen (vgl. Solmecke 1993: 21).

Leubolt zufolge sind Hörerfahrungen sowohl abhängig von angeborenen, physiologischen Faktoren und den physikalischen Gegebenheiten des Klangereignisses, als auch von der persönlichen, individuellen Interpretation der Hörenden (vgl. Leubolt 2008: 12). Glaboniat (2008) und Adamczak- Krystofowicz (2010) teilen den Begriff 'Hörverstehen' in zwei Bereiche ein. Der erste Bereich ist der, dass Hörverstehen in einer einkanaligen, indirekten Kommunikation stattfindet. Als Beispiele führen sie das Hören von auditiven Texten aus Medien (CD, Radio) und dem Internet an. Im zweiten Bereich ist Hörverstehen ein wichtiger Bestandteil der zweikanaligen, direkten Kommunikation. Dieser Bereich kann nochmals unterteilt werden in das Hörverstehen, das in einer direkten „face-to-face“ Situation mit Unterstützung visueller Hilfsmittel (Mimik, Gestik, Körpersprache) stattfindet und in das Hörverstehen, das ohne visuelle Hilfsmittel passiert. Nach Solmecke heißt Hörverstehen Laute erkennen, Wissen aktivieren, Bekanntes mit Unbekanntem verknüpfen und das Gehörte interpretieren (vgl. Solmecke 1992: 9). Er unterscheidet vier Verstehensebenen. Diese vier Ebenen laufen nicht hintereinander, sondern gleichzeitig ab:

1. Wiedererkennen
2. Verstehen
3. Analytisches Verstehen
4. Evaluation

Solmecke versteht Wiedererkennen als Grundfähigkeit und die Basis des Hörverstehens. Diese Ebene setzt die Bekanntheit des Gesprochenen (sprachliche Laute, Lautgestalten, und die Fähigkeit, den zwei vorhin genannten Bedeutungen zuzuordnen) voraus. Das Wiedererkennen wird vom Verstehen vorausgesetzt. Verstehen verlangt außerdem die gezielte selektive Informationsentnahme aus einem größeren Zusammenhang oder die globale Sinnerfassung. Die dritte von Solmecke angeführte Ebene ist die Ebene des analytischen Verstehens. Sie beinhaltet Schlußfolgerungen, die über den Textinhalt hinausgehen. Als Beispiel führt Solmecke Fragen nach Personen-, Zeit- und Ortsbezügen, nach der Textabsicht, der Sprechermotivation und der Sprechereinstellung an. Diese sind im Text nicht enthalten. Die Ebene der Evaluation stellt die Voraussetzung für die angemessene Reaktion (entweder sprachlich oder außersprachlich) auf das Gehörte dar. Der Hörer reagiert selten auf die pure Textinformation, ohne die eigenen Wertvorstellungen und Erfahrungen damit zu verknüpfen. Daraus wird vom Hörer die eigene Schlussfolgerung gezogen. Er besitzt eine aktive Rolle. Hörverstehen ist ein aktiver Vorgang, indem der Hörer aktiv konstruiert und kein passiver Rezipient ist.

Einerseits gelangen beim Hörverstehen Informationen vom Text zum Hörer (bottom- up), andererseits wird das Wissen der hörenden Person an den Text herangeführt (top- down) (vgl. Solmecke 1992: 8). Einen Text verstehen heißt zugleich einen Text interpretieren. Der Hörer versteht einen Text und schließt mit Hilfe seines Vorwissens Verstehenslücken. Der Hörende interpretiert beim Vorgang des Verstehens den Text mittels der Aktivierung des Vorwissens (vgl. Honnef- Becker 1996: 48 f). Anderson und Lynch klassifizieren das erwähnte Vorwissen. Sie teilen es in Wissensbereiche ein:

- Kenntnis des Sprachsystems (Syntax, Phonologie, Semantik)
- Kenntnis des sprachlichen Kontextes (was früher gesagt worden ist, was noch gesagt wird)
- Kenntnis der Situation (beteiligte Personen, physische Umgebung)
- Kenntnis des sprachlichen Umgangs miteinander
- Weltwissen (Tatsachen und soziokulturelles Wissen)

(vgl. Anderson/Lynch 1988: 13 in: Honnef-Becker 1996 in: Kühn 1996: 48)

Es ist wichtig, bei jeder Äußerung, die uns erreicht, mitzudenken, dass sie vier Aspekte des „Hörens“ enthält. Schulz von Thun nennt es „das vier Ohren- Modell“, das in der Abbildung 3 dargestellt wird.

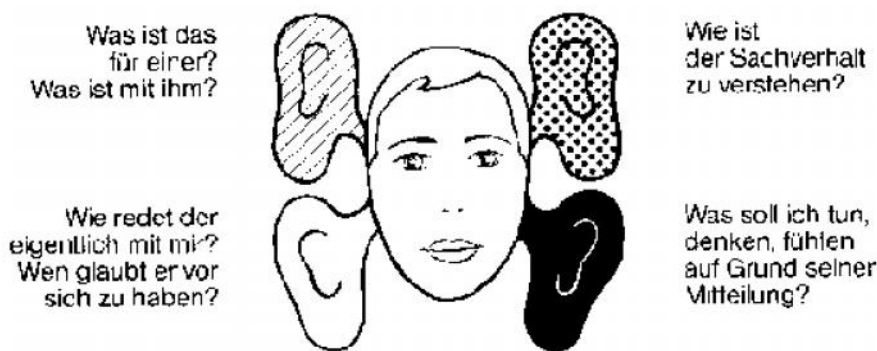


Abb. 3 Der vierohrige Empfänger (Schulz von Thun 2002: 45)

Die sogenannten vier- Ohren werden bezeichnet als Sachohr, Selbstkundgabeohr, Beziehungsohr und das Appellohr (vgl. Stierlin/Schulz von Thun 2000: 27). Ebenso gibt es den vierohrigen Empfänger/die vierohrige Empfängerin. So kann folgende Aussage: „Hier zieht es aber!“ auf verschiedene Weise gehört und interpretiert werden:

Sachohr: Hier zieht es.

Appellohr: Machen Sie das Fenster zu.

Beziehungsohr: Wieso ist es hier so kalt? Fenster zu!

Selbstoffenbarungsohr: Mir ist kalt.

(vgl. Schulz von Thun 2002: 62f)

Zusammenfassend ist zu sagen, dass keine Aussage vom Hörenden völlig neutral aufgenommen wird.

2.3. Die Fertigkeit Hören im Zusammenhang mit anderen Fertigkeiten

Sprachliche Fertigkeiten wurden lange Zeit isoliert und in folgender Reihenfolge vermittelt: Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben. Das ist der Grund, weshalb Verzahnungen zwischen den Fertigkeiten nicht beachtet und didaktisch nicht genutzt wurden. Die Tatsache, dass Hörverstehen die Voraussetzung für das Sprechen ist, war deshalb auch nicht von Bedeutung. Der kommunikative Unterricht begünstigte die Fertigkeit Hörverstehen (vgl. Eggers 1996: 16). Nunan beschreibt die Situation des Hörverstehens als „Cinderella skill, overshadowed by its bigger sister, speaking.“ (Nunan in: Wilson 2009: 17).

Hören und Lesen

Die Fertigkeiten Hören und Lesen werden zu den rezeptiven Fertigkeiten gezählt. Nach Dahlhaus unterscheiden sich die beiden Fertigkeiten Hören und Lesen folgendermaßen (siehe Tabelle 1):

Lesen	Hören
-------	-------

Sprache

Meist überlegt, durchgeformt	Oft spontan, „fehlerhaft“
Komplexer Satzbau (Hypotaxen, d.h. eine Folge von Nebensätzen)	Einfacher Satzbau (Parataxen, d.h. eine Folge von Hauptsätzen)
Unabhängig von der gegenwärtigen Situation des Lesers	Abhängig von der gegenwärtigen Situation des Hörers

Strukturierungshilfen

Leerstellen zwischen Wörtern	Pausen zwischen Wortgruppen
Satzzeichen	Pausen am Ende der Sätze
Absätze im Text	Pausen bei neuen Gedankenschritten
Text ist gegliedert, segmentiert: Groß-/Kleinschreibung, Layout, visuelle Hervorhebung (Schriftgröße)	Nicht gegliederter Strom von Lauten muss gegliedert werden: Stimmhöhe, Lautstärke, Betonung (Wort) und Intonation (Satz) helfen dabei. Mimik und Gestik helfen nur in Realsituationen.
Visualisierungen	Geräusche
Layout hilft bei Hypothesenbildungen	Hypothesenbildungen anhand von Stimmen, Geräuschen usw.

Prozess

Rhythmus und Tempo können selbst bestimmt werden; Zeit spielt eine untergeordnete Rolle.	Rhythmus und Tempo liegen fest; Zeitfaktor ist entscheidend (Information kommt und vergeht)
Die gesamte Information ist ständig präsent.	Die Information ist nur punktuell präsent.
Text(stellen) kann (können) mehrmals gelesen werden.	Text(stelle) kann meist nur einmal gehört werden.
Der Leser kann an einer Stelle verweilen.	Der Hörer muss dem Text folgen.
Der Text kann überflogen werden.	Der Text kann nicht überflogen werden.

Tab. 1 Unterschiede zwischen Lesen und Hören (Dahlhaus 1994: 55)

„Gesprochene Sprache existiert in der Zeit, sie ist flüchtig und irreversibel (nicht umkehrbar)“ (Storch 2008: 140). Hörtexte sollten immer ohne Transkript zum Mitlesen gehört werden, da Hören und das gleichzeitige Lesen des Hörtextes aus mehreren Gründen als problematisch angesehen wird. Dahlhaus zeigt einige Argumente auf, die von Lehrenden für das gleichzeitige Hören und Lesen eines Hörtextes, das bedeutet, die Transkription des Hörtextes wird während des Hörens von den Lernenden gelesen, angegeben werden. Diese Argumente lauten wie folgt: „Ohne Transkription können die Schüler den Text nicht verstehen, er ist zu schwer“ oder „ohne Transkription dauert die Erarbeitung des Inhalts viel zu lange; mit der Textvorlage kann man Zeit gewinnen“ (Dahlhaus 1994: 16).

Nach Wilson richten die Lernenden ihre Aufmerksamkeit mehr auf das Lesen des Transkripts als auf das Hören des Textes, wenn ihnen zum Hörtext das dazugehörige Transkript angeboten wird.

„The main argument against reading scripts while listening to the recording is that reading and listening at the same time can lead to a ‘divided attention’ situation, with the student focusing on the reading more than the listening.“ (Wilson 2009: 24).

Ein Vorschlag zur Verwendung von Transkripten im Unterricht ist der, dass mit dem Skript nach dem mehrmaligen Hören des Hörtextes gearbeitet werden kann (vgl. Wilson 2009: 24). Wilson gibt als Grund für dieses Vorgehen an, dass damit Hör- bzw. Sprachprobleme gelöst werden sollen. Ein weiteres Argument gegen die gleichzeitige Verwendung von Hörtext und Transkript ist der, dass sich die Lernenden auf den schriftlichen Text verlassen (vgl. Wilson 2009: 24). Marc Helgesen formuliert dies folgendermaßen: „Life...doesn’t come with a tape-script“. (Marc Helgesen in: Wilson 2009: 24). Wilson fügt dem hinzu, dass das Leben außerhalb des Unterrichtsraums nicht mit Grammatikregeln, Verstehensübungen und Lückentexten einhergeht (vgl. Wilson 2009: 24).

Hören und Sprechen

Die rezeptive Fertigkeit Hören und die produktive Fertigkeit Sprechen finden beide im, wie es Koeppel nennt, „flüchtigen Medium der mündlichen Sprache statt.“ (Koeppel 2010: 219).

Faistauer folgend besteht eine enge Beziehung zwischen den Fertigkeiten Hören und Sprechen. „Die Zentren, die beim Sprechen im Gehirn aktiviert werden, werden auch beim Hören aktiviert“ (Faistauer 2010: 965). Als Grundlage für diese Beobachtung dient die Gehirnforschung, die sich mit Erkrankungen des Gehirns auseinandersetzt. Nach Adamczak- Krystofowicz werden Hören und Sprechen als zwei Seiten eines direkten Kommunikationszusammenhangs angesehen. Daraus folgt, dass jede Sprechsituation mittels gesprochener Sprache realisiert wird. Eine Kommunikationssituation ist durch das wechselseitige Sprechen und Hören der Kommunikationspartner bedingt (vgl. Adamczak- Krystofowicz 2009:307).

Hören und Schreiben

Bei diesen zwei Fertigkeiten herrscht eine nicht so große Überschneidung wie bei den Fertigkeitspaaren Hören/Lesen und Hören/Sprechen (vgl. Adamczak- Krystofowicz 2009: 311).

Die isolierte und getrennt voneinander stattfindende Vermittlung der Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht soll der Vergangenheit angehören.

2.4. Authentizitätsgrade

Dieses Kapitel behandelt die Einteilung von Hörtexten unter den Gesichtspunkten ihrer Produktion und im Rahmen der Authentizitätsgrade. Zunächst möchte ich auf den Begriff 'Hörtext' näher eingehen.

Nach Jenkins ist ein Hörtext entweder ein von Lehrbuchautoren erstellter Text oder er wurde aus originalen Hörbeiträgen ausgewählt. Ein Hörtext soll zur Schulung des Hörverstehens bei Sprachenlernenden dienen (vgl. Jenkins 2010: 119). Krumm folgend sind Hörtexte medienvermittelte, zum Beispiel als CD vorliegende Texte (vgl. Krumm 2001: 1087). Nicht nur mittels elektronischer Medien können Hörtexte vermittelt werden. Auch die Lehrperson kann, wenn sie im Unterricht spricht oder etwas vorliest, zur Quelle eines Hörtextes werden. Krumm, Dirven und Glaboniat teilen die Hörtexte mittels folgender Gesichtspunkte, die von spontan gesprochener bis zu gelesener Schriftsprache reichen, ein in:

- Spontan gesprochene, unvorbereitete Hörtexte

Zu dieser Kategorie werden Gespräche gezählt. Die in diese Kategorie fallenden Hörtexte besitzen eine starke Häufung von Merkmalen der gesprochenen Sprache. Diese Merkmale sind auf phonetisch phonologischer (Elisionen), lexikalischer (Vokabular), grammatikalischer und da besonders auf syntaktischer (zum Beispiel veränderte Wortstellung) Ebene zu finden.

- Spontan gesprochene, aber vorbereitete Texte

Hier hinein fallen Vorstellungsgespräche, Interviews, Rundfunksendungen, Debatten und Diskussionen. Kennzeichnend für diese Hörtexte sind, dass sie einerseits Merkmale der spontan gesprochenen Sprache besitzen, andererseits beinhalten sie bestimmte Kommunikationsfunktionen und Inhalte, die im Vorfeld geplant und gegliedert wurden (vgl. Glaboniat 2008: 59). Dadurch scheinen sie leichter verständlich zu sein als spontan gesprochene Hörtexte.

- Gedichte, Lieder, Hörbücher, Hörspiele

Diese Hörtexte stehen der geschriebenen Sprache näher als der gesprochenen. Hier handelt es sich um Hörtexte, die zum Zuhören, das gilt vor allem für Lieder, die authentisches Hörmaterial sind (vgl. Dahlhaus 1994: 76), und für ästhetische Aspekte hergestellt wurden.

(vgl. Dirven 1984:22 in Krumm 2001: 1089, Glaboniat 2008: 58, Krumm 2001: 1089)

Eine weitere Einteilung von Hörtexten erfolgt nach dem jeweiligen Authentizitätsgrad, der auch in der vorigen Einteilung mitschwingt. Schon in der audiolingualen Methode kam das Authentizitätspostulat auf. Das Authentizitätspostulat bezieht sich einerseits auf sprachlich linguistische (die Qualität der Textauswahl, die Qualität der Textbearbeitung und die Qualität der Textanordnung) und andererseits auf pädagogisch situative (Umgang mit Texten im Fremdsprachenunterricht) Postulate. Der Begriff der Authentizität rückte besonders in der kommunikativen Sprachdidaktik in den Vordergrund (vgl. Adamczak- Krystofowicz 2009: 112). Nach Wilson sehen die Unterschiede zwischen authentischer mündlicher und verschriftlichter mündlicher Sprache folgendermaßen (Tabelle 2) aus (vgl. Wilson 2009: 30).

Authentic	Scripted
Overleaps and interruptions between speakers Normal rate of speech delivery Relatively unstructured language Incomplete sentences, with false starts, hesitation, etc. Background noise and voices Natural stops and starts that reflect the speaker's train of thought and the listener's ongoing response Lossely packed information, padded out with fillers	Little overleap between speakers Slower (maybe monotonous) delivery Structured language Complete sentences No background noise Artificial stops and starts reflect an idealised version of communication (in which misunderstandings, false starts, etc. never occur) Densely packed information

Tab. 2 Unterschiede zwischen authentischer und verschriftlichter mündlicher Sprache (Wilson 2009: 30)

Authentische Hörtexte

Dazu werden Hörtexte gezählt, die mit keiner pädagogischen Absicht erstellt wurden. Ebenso wurden sie nicht für den Unterricht produziert. Diese Hörtexte haben eine außerunterrichtliche Funktion. Das bedeutet, dass sie einen Empfänger in der Realität haben (vgl. Adamczak-Krystofowicz 2009: 113). „In diese Kategorie fallen u.a. Lieder, Radionachrichten, Interviews, Hörspiele, Durchsagen und Gedichte“ (Dahlhaus 1994: 185). Merkmale authentischer Hörtexte sind eine große Sprechgeschwindigkeit, Stocken, Denkpausen, Selbstkorrekturen, Redundanzen, grammatische Fehler, und das sogenannte „Verschlucken“ von einzelnen Wortteilen oder ganzen Wörtern. Bei Dialogen kommen das gleichzeitige Sprechen mehrerer Personen, das Ins-Wort-fallen und Hintergrundgeräusche als Merkmale für die Authentizität eines Textes hinzu (vgl. Solmecke 1993: 38).

Glaboniat meint mit dem Begriff „Geräuschkulisse“ jene außersprachlichen, aber dennoch textimmanenten Hintergrundgeräusche, die mit der jeweiligen Kommunikationssituation einhergehen und sie untermalen und beschreiben. Beispiele dazu sind Hintergrundgeräusche und akustische Merkmale, die bestimmten Kommunikationsorte (z.B. Stimmengewirr im

Kaffeehaus) und bestimmte Medien wie zum Beispiel Telefon oder Lautsprecher kennzeichnen (vgl. Glaboniat 2008: 60). Die Geräuschkulisse kann als Setting angesehen werden, mit deren Hilfe die jeweiligen Hörtexte einer Situation zugeordnet werden können. Koeppel sieht Geräusche als Strukturierungshilfe und Informationsgeber über die Sprechsituation und die Aktivitäten der Sprechenden (vgl. Koeppel 2010: 247).

Didaktisch-authentische Hörtexte

Didaktisch- authentische Hörtexte sind Hörtexte, die für den Fremdsprachenunterricht produziert wurden, aber die Merkmale eines authentischen Hörtextes aufweisen. Diese Hörtexte könnten ebenso in einer echten Kommunikationssituation auftreten (vgl. Adamczak- Krystofowicz 2009: 113). Zudem stellt Solmecke fest, dass didaktisch- authentische Texte für den Sprachunterricht produziert wurden (vgl. Solmecke 1993: 38). Das bedeutet, dass ihr Zweck die Spracherlernung ist. Hörtexte, die in diese Kategorie fallen, müssen möglichst „echt“ wirken. An sie wird die Anforderung gestellt, dass sie authentischen Hörtexten in Bezug auf das Sprechtempo der Sprechenden im Hörtext ähnlich sind. Weitere Merkmale didaktisch- authentischer Hörtexte sind eine reale situative Einbettung und eine wirkliche Autorenintention. Sie müssen sich auf einen wirklichen Adressaten beziehen und themenbezogen sein (vgl. Adamczak- Krystofowicz 2009: 113- 114). Wilson stellt folgendes fest: „Authentic-based language includes some features of authentic language such as hesitation and false starts, but the dialogue is basically ‘cleaned up’ of any overly distracting aspects “(Wilson 2009: 33).

Lehrwerksungebundene didaktisierte Hörtexte

Lehrwerksungebundene didaktisierte Hörtexte entstehen außerhalb von Lehrwerken und bieten eine Vielzahl an Übungsaktivitäten und Textsorten an (vgl. Krumm 2001: 1089). Sie sind lehrwerksunabhängig einsetzbar.

Lehrwerksgebundene didaktisierte Hörtexte

Zu den lehrwerksgebundenen didaktisierten Hörtexten werden Hörtexte, die zum Medienpaket des jeweiligen Lehrwerks gehören, gezählt.

In dieser Kategorie werden die Hörtexte von ausgebildeten Sprechern deutlich und langsam gesprochen.

Die jeweiligen Autoren der Lehrwerke versehen diese Gruppe von Hörtexten mit Schwierigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht behandelt werden. Das darin verwendete Redemittel-repertoire ist den Lernenden bekannt (vgl. Adamczak- Kristofowicz 2009: 113- 114).

Diese Kategorie wird kritisiert, da die Hörtexte nicht als authentisch eingestuft werden können (vgl. Krumm 2001: 1089).

2.5. Hörstile

Ob Lernende etwas hören, hängt von ihrem Interesse, ihrer Hörabsicht ab. Wie Lernende etwas hören, welchen Hörstil sie anwenden, hängt von zwei Faktoren ab: einerseits wieder von der vorhin erwähnten eigenen Hörabsicht und andererseits von der Art des Hörtextes (vgl. Krumm 2010: 114). Bei Stahl wird der Hörstil durch die Hörintention des jeweiligen Hörers und durch die Textsorte festgelegt. Der Hörstil kann aber im Verlauf des Rezeptionsprozesses wechseln (vgl. Stahl 2010:119).

Das **globale Hören** wird auch als **extensives** beziehungsweise **kursorisches Hören** bezeichnet (vgl. Dahlhaus 1994: 186). Hier steht das generelle Erfassen der Struktur, der Gesamtaussage oder der Schlüsselbegriffe des Hörtextes im Mittelpunkt (vgl. Stahl 2010: 119). Beim globalen Hören geht es darum, dass der Lernende den Hörtext in Bezug auf das Thema, die Struktur, die Relevanz und die Intention einordnet. Der Lernende soll auch die Hauptinformation herausfiltern. Fragen, die bei diesem Hörstil gestellt werden können, lauten:

- Um welche Textsorte handelt es sich?
- Wer spricht mit wem worüber?
- Was ist die zentrale Aussage?

(vgl. Krumm 2010: 114)

Beim **detaillierten Hören**, das auch **intensives** bzw. **totales Hören** genannt wird, geht es darum, einen Hörtext im Detail, das heißt Wort-für- Wort, zu erfassen. Das Ziel ist, den gehörten Text vollständig und zur Gänze zu verstehen (vgl. Stahl 2010: 119). Verkehrsnachrichten im Radio zum Beispiel werden von Autofahrern intensiv gehört.

Selektives Hören: Das selektive Hören dient dazu, dass punktuelle Informationen herausgehört werden. Ebenso gibt Stahl an, sollen die Hörer bestimmte Einzelinformationen erfassen (vgl. Stahl 2010: 119). Krumm führt als Beispiel das Hören des Wetterberichts an (vgl. Krumm 2010: 114).

Ästhetisches Hören: Hier wird ein Hörtext zum Vergnügen und zur Unterhaltung gehört. Der Hörtext dient zum Genuss der Sprache (vgl. Doff/Klippel 2007: 78f).

Beim **totalen Hören** sind alle Informationen des Hörtextes wichtig (vgl. Dahlhaus 1994: 186).

Die genannten Hörstile sind nicht immer leicht voneinander abzugrenzen.

2.6. Arbeit mit Hörtexten

Dieses Kapitel zeigt, wie mit einem Hörtext im Unterricht gearbeitet werden kann.

“Current thinking suggests that listening sequences should usually be divided into three parts: Pre- listening, while- listening and post- listening” (Wilson 2009: 60). J.J. Wilson stellt folgenden Ablauf der drei Phasen auf (Abbildung 4):

Pre- listening	1 Activate schemata: What do I know? 2 Reason: Why listen? 3 Prediction: What can I expect to hear?
While- listening	1 Monitor (1): Are my expectations met? 2 Monitor (2): Am I succeeding in the task?
Post- listening	1 Feedback: Did I fulfil the task? 2 Response: How can I respond?

Abb. 4 Vor, während und nach dem Hören (Wilson 2009: 61)

Vor dem Hören (Pre- Listening)

Nach Dahlhaus wird mit Aktivitäten vor dem Hören folgendes bezweckt:

Die Phase “vor dem Hören” soll Lernende neugierig auf den Hörtext machen und motivieren. Ein weiterer Punkt ist, dass diese Aktivitäten bei den Lernenden eine Erwartungshaltung aufbauen sollen (vgl. Dahlhaus 1994: 77). Koeppel folgend soll den Hörenden, im Besonderen bei Dialogen, klar sein, wer mit wem spricht, wo das Gespräch stattfindet, worüber gesprochen wird und welche Sprechintentionen die jeweiligen am Gespräch teilnehmenden Personen besitzen (vgl. Koeppel 2010: 249). Ein Vorschlag Koeppels ist, dass in einem Lehrwerk bzw. in anderen Hörverstehensmaterialien ein sogenanntes Situationsbild vorhanden⁵ sein soll. Damit wird der nachfolgende Dialog in eine Situation, in ein Setting, eingeordnet.

⁵ Koeppel führt als Beispiel einer solchen Visualisierung das Lehrbuch *Deutsch aktiv neu* (1986: 69) an (vgl. 2010: 249).

Dahlhaus und Wilson schlagen folgende Übungsformen, die vor dem Hören angewendet werden können, vor:

1. Assoziogramm (auch Wortigel oder Wortspinne genannt)
2. Visuelle Impulse (Bild, Foto, Illustration, Skizze) ⁶
3. Akustische Impulse (Musik, Stimmen, Geräusche)
4. Besprechung des Themas (Vorerfahrung, Weltwissen der Lernenden) in der Mutter- oder Fremdsprache
5. Vorgabe von Schlüsselwörtern (Wortgeländer, Strukturskizze, „roter Faden“ durch den Text)
6. Arbeit mit Satzkarten
7. Zuordnungsübungen (Bild-Bild, Bild-Text, Text- Text)
8. Richtige Reihenfolge herstellen (von Texten, Bildern)
9. Vorsprechen, Vorspielen einer sprachlich (und inhaltlich) vereinfachten Version des Hörtextes
10. Besprechung eines Lesetextes mit ähnlicher Thematik, Lesen einer inhaltlichen Zusammenfassung
11. Phonetische Vorentlastung
(vgl. Dahlhaus 1994: 125 und Wilson 2009: 60f)

Während des Hörens (While- Listening)

Wichtig für Aufgaben, die während des Hörens zu bearbeiten sind, ist, dass sie nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen und als Begleiter des Hörprozesses auftreten. Das bedeutet, dass die Lernenden den Hörtext trotz der Aufgaben, die sie zu machen haben, folgen können sollen (vgl. Dahlhaus 1994: 78). „Am wenigsten belasten Aktivitäten, die keine sprachlichen Reaktionen verlangen“ (Koeppel 2010: 252). Nach Koeppel sollten während dieser Phase auch Schreibaktivitäten stark eingeschränkt werden (vgl. Koeppel 2010: 252). Dahlhaus schlägt für Aufgaben während des Hörens folgende vor (vgl. Dahlhaus 1994: 125f). Dabei teilt sie die Aufgaben in Aufgaben, deren Ziel das intensive Hören und in Aufgaben, die das extensive Hören als Ziel haben, ein:

Ziel: Intensives Hören

⁶ Für Wilson sind visuelle Impulse in dieser Phase von großer Bedeutung- nach der Maxime „ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ (‘a picture is worth a thousand words’) (vgl. Wilson 2009: 65).

1. Einzelne Informationen (Ort, Namen, Zahlen: Bingo) aufschreiben, Rasterübungen
2. Text mitlesen
3. Lückentext mitlesen und Lücken schließen
4. Mitlesen der Schlüsselwörter, des Wortgeländers
5. Arbeit mit (umfangreichen) Wortlisten (Was wird tatsächlich gesagt?)
6. Beantworten von globalen W- Fragen (Wer?, Wo?, Wann?, Wie viele Personen?)
7. Visuelles Diktat, Körperbewegungen, Weg verfolgen: Landkarte, Stadtplan
8. Richtige Reihenfolge herstellen

Ziel: Extensives Hören, selektives Hören

1. Mehrwahlantworten (Multiple Choice)
2. Richtig- Falsch ankreuzen
3. Ja- Nein ankreuzen
4. Informationen zuordnen
5. Arbeit mit Wortlisten (nur einige wenige Wörter müssen herausgehört werden)
6. Einen bestimmten Auftrag ausführen
7. Stichwortartiges Beantworten von globalen Fragen (Wer?, Wann?, Wo?, Wie viele?)
8. Einzelne Informationen in Raster eintragen

Nach dem Hören (Post- Listening)

Hörverstehenstexte sollten mindestens zwei Mal von den Lernenden gehört werden (vgl. Koeppel 2010: 253). Dahlhaus und Wilson schlagen diese Aufgaben, die nach dem Hören gemacht werden, vor:

1. Zuordnungsübungen (Text-Text, Bild-Bild, Bild-Text)
2. Richtig- Falsch
3. Ja- Nein
4. Fragen zum Text: Raster mit 6 W-Fragen
5. Richtige Reihenfolge herstellen (Bilder, Wörter, Überschriften)
6. Raster ausfüllen
7. Welche Aussagen treffen zu?

8. Lingua Puzzle (Es ist eine Art von „Lückentext“, der rekonstruiert wird)⁷ (vgl. Dahlhaus 1994: 126 und Wilson 2009: 98f)

Wie bei der Fertigkeit Lesen wird die Aufgabe „Fragen zum Text“ als problematisch angesehen, da es nur darum geht, Fakten zu prüfen (vgl. Koeppel 2010:254). Wichtig ist auch hervorzuheben, dass Aufgaben nach dem Hören der Überprüfung dienen, aber nicht das Hörverstehen fördern.

2.7. Aufgaben- und Übungsformate

Die kommunikative Didaktik bildet den Ausgangspunkt für das Aufkommen von Aufgaben im Sprachunterricht (vgl. Legutke 2010: 17). Honnef- Becker stellt die Frage, wie die Fertigkeit Hörverstehen geübt werden kann (vgl. Honnef- Becker 1996: 59). Solmecke beschäftigt sich damit, wie Hörübungen gestaltet und diese ausgesucht werden. Folgende Fragen sollen Lehrende an Übungen zum Hören stellen:

- Schulen die Übungen das Textverstehen oder etwas anderes?
- Steht das Verstehen oder das Behalten im Vordergrund?
- Gehen die Lernenden mit einer Verstehensabsicht an den Hörtext, die ebenso außerhalb des Unterrichts denkbar wäre?
- Unterstützen die im Rahmen der Übung gestellten Aufgaben das Bemühen der Lernenden um Textverstehen oder testen sie es?

(vgl. Solmecke 1993: 46 in Krumm 2001: 1091)

Mittels Übungen werden sprachliche Teilfertigkeiten wie im Bereich der Grammatik und der Lexik geschult. Häussermann und Piepho geben drei Punkte an, die Höraufgaben und -übungen erfüllen müssen: Sie sollen einerseits leicht sein, andererseits müssen sie vielfältig und viel sein (vgl. Häussermann/Piepho 1996: 20). Für Hirschfeld besteht eine enge Verbindung zwischen Aussprache⁸- und Hörübungen (vgl. Hirschfeld 2007: 279).

⁷ Bei der Aktivität `Lingua Puzzle´ muss der Hörtext den Lernenden bereits bekannt sein, da es sonst demotivierend für die Lernenden werden kann. Das Lingua Puzzle ist eine wortgetreue Rekonstruktion einer Textpassage mit anschließender schriftlicher Fixierung (vgl. Buttaroni/Knapp 1988: 21).

⁸ Sehr oft werden die beiden Begriffe `Phonetik´ und `Aussprache´ in ihrer Bedeutung gleichgesetzt. Mit beiden Bezeichnungen sind „didaktisch-methodische Prinzipien der Vermittlung einer normgerechten Aussprache auf Basis phonetischer und phonologischer Grundlagen“ gemeint (Reinke 2013: 109).

Die Forschung ordnet die Übungen zur Schulung des Hörverstehens verschiedenen Kategorien zu (vgl. Grimm/Gutenberg 2013: 126). Segermann teilt die Übungen in ein Komponentenmodell und in ein Stufenmodell, beide basieren auf Wissen, und in ein Integrationsmodell, dass auf Tätigkeiten basiert, ein (vgl. Segermann 2003: 296-298 in: Grimm/Gutenberg 2013: 126). Das Integrationsmodell verwendet zu Beginn bereits authentische Hörtexte. Eine andere Einteilung führt Storch durch. Er unterscheidet zwischen Speicherübungen, Übungen zum antizipierenden Hören und datengeleitete Übungen (vgl. Storch 1999: 141-152 in: Grimm/Gutenberg 2013: 126). Kritisiert wird in beiden Einteilungen das Fehlen des Aufbaus von Hörkompetenz als Voraussetzung für Gesprächskompetenz. Schumann teilt Übungen zum Detailverstehen in Übungen zur Hördiskrimination, zur Textstrukturierung, zur Semantisierung, zum Sprachwissen über die Besonderheit gesprochener Sprache und zur Situations- bzw. Intentionsbestimmung ein (vgl. Schumann 1989: 203 in Eggers 1996: 28, Krumm 2001: 1091).

Ein weiteres Aufgabenformat beschreibt Dahlhaus (1994) mit ihrem Phasenmodell vor, während und nach dem Hören. Nach Eggers steht bei diesem Format die Lernprogression im Mittelpunkt (vgl. Eggers 1996: 29). Das Phasenmodell verwendet die thematischen, textstrukturellen und inhaltlichen Gegebenheiten des jeweiligen Hörtexts. (Die dazugehörigen Übungen sind in Kapitel 3.6 zu finden.)

2.8. Schwierigkeiten mit Hörtexten

Ein Fehler in Bezug auf die Arbeit mit Hörtexten im Sprachunterricht ist häufig, dass die Hörtexte ohne Vorbereitung und ohne Verstehensziele von den Lernenden gehört werden. Es wird erst nach dem Hören des Hörtextes auf Fragen eingegangen und es werden von der Lehrperson erst nach dem Hören Fragen gestellt. Die Lernenden wissen nicht, worauf sie zu achten haben und konzentrieren sich auf den gesamten Hörtext, was zu einer Überforderung der Lernenden führt (vgl. Koeppel 2010: 254). Nach Glaboniat bestimmen drei Faktoren den Schwierigkeitsgrad einer Hörverstehensaktivität (vgl. Glaboniat 2008: 53). Der erste Faktor ist der Schwierigkeitsgrad des jeweiligen Hörziels (ist z.B. globales Verstehen gefordert). Der nächste ist der Schwierigkeitsgrad des Hörtextes (was/wie viel will ich wie genau verstehen) und als letzter Faktor ist der Schwierigkeitsgrad der dazu gestellten Aufgabe (rezeptive Auswahl-aufgabe oder offene, produktive Aufgabe) zu nennen.

3. Die Fertigkeit Hören und der GERS

In diesem Kapitel wird ein kurzer Überblick über den GERS gegeben und beschrieben, wie der GERS die Fertigkeit Hören beschreibt.

3.1. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, im weiteren Verlauf mit GERS abgekürzt, ist ein Projekt des Europarates und wurde 2001 veröffentlicht⁹. Weitere Projekte des Europarates sind das europäische Sprachenportfolio (ESP), das europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) mit Sitz in Graz und das Language Education Policy Profile (LEPP). Krumm beschreibt das europäische Sprachenportfolio als ein wichtiges Instrument zur Förderung des Sprachenlernens (vgl. Krumm 2010: 73). Der Unterschied zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen ist der, dass das Sprachenportfolio das Eigentum des Lernenden ist und ihn in seiner Lernautonomie beim Sprachenlernen stärkt. Das europäische Fremdsprachenzentrum arbeitet an der Umsetzung sprachenspolitischer Empfehlungen, damit Mehrsprachigkeit in Unterricht und Praxis gefördert wird (vgl. Slivensky 2010: 62).

„Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“ (Trim 2001: 14). Doff/Klippel konstatieren, dass mit dem GERS eine Standardisierung des Fremdsprachenunterrichts zu erreichen versucht wurde (vgl. Doff/Klippel 2007: 14). Er wurde erstellt, um Tests, Lehrwerke und Curricula vergleichbar zu machen (vgl. Quetz 2010: 45-46). Das sprachenspolitische Ziel des GERS ist die Förderung der Mehrsprachigkeit und der individuellen Vielsprachigkeit (vgl. Quetz 2010: 101). Nach Hallet und Königs ist der Punkt des GERS, der die nachhaltigste Wirkung im sprachdidaktischen Handlungsfeld zeigt, das Referenzniveau. Es reicht von A1 bis C2. Die Buchstaben A, B und C stehen für die drei Stufen beginners (Grundstufe), intermediate (Mittelstufe) und advanced (Oberstufe). Jede dieser Stufen ist nochmals unterteilt in A1 und A2, B1 und B2, C1 und C2. Diese Skalen sind Kannbeschreibungen (vgl. Quetz 2010: 46).

⁹ Der Europarat wurde, mit Sitz im französischen Straßburg, 1949 gegründet. Er ist keine Institution der Europäischen Union (EU). Der Europarat besteht aus 47 Mitgliedsstaaten. Darunter sind die 28 Mitgliedsstaaten der EU, Mexiko, Kanada, Israel, Japan, die Vereinigten Staaten von Amerika und der Heilige Stuhl. Die letztgenannten sechs Staaten sind sogenannte Beobachterstaaten (vgl. Europarat-Werte 2016).

Der GERS sollte nur eine Messlatte darstellen, mit der Niveaus bestimmt und Konzeptionen miteinander verglichen werden können. In zunehmenden Maße entfaltet der GERS seine normative Wirkung, die nicht gewollt war (vgl. Quetz 2010: 48).

3.2. Die Fertigkeit Hören im GERS

Der GERS (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprache) teilt die fünf Fertigkeiten in produktive Aktivitäten und Strategien, in rezeptive Aktivitäten und Strategien, in interaktive Aktivitäten und Strategien und in Aktivitäten und Strategien der Sprachmittlung ein.

Zu den produktiven Aktivitäten und Strategien zählt der GERS

- die produktiven mündlichen Aktivitäten (Sprechen)
- die produktiven schriftlichen Aktivitäten (Schreiben)

Zu den rezeptiven Aktivitäten und Strategien werden

- die auditiv rezeptiven Aktivitäten (Hören)
- die visuell rezeptiven Aktivitäten (Lesen)
- die audiovisuelle Rezeption

gezählt.

Die interaktiven Aktivitäten und Strategien teilen sich in mündliche und schriftliche Interaktionen. Übersetzen und Dolmetschen werden zu den Aktivitäten und Strategien der Sprachmittlung gezählt (Trim 2001: 62-90).

Zu den Höraktivitäten gehören:

- Öffentliche Ankündigungen und Durchsagen (Informationen, Warnungen, Instruktionen) hören (und verstehen).
- Medien (Radio, Fernsehen, Kino, Tonaufnahme) rezipieren (hören, sehen und verstehen).
- Als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen (Theater, öffentliche Vorträge, öffentliche Versammlungen, Unterhaltungsveranstaltungen).
- Gespräche mithören.

(Trim 2001:71)

Auf der Basis dieser Höraktivitäten gibt es nachstehende Beispielskalen zu Hörverstehen allgemein, Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen, als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen, Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen, Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen (Tabelle 3). Zu jedem dieser Punkte sind Referenzniveaus vorhanden. Die Referenzniveaus zu dem Punkt Hörverstehen allgemein im GERS sind wie folgt definiert (vgl. Trim 2001:71f):

	Hörverstehen allgemein
A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.
A2	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird. Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen. Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird.
B2	Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argu-

	mentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis.
C1	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute, abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.
C2	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.

Tab. 3 Referenzniveaus (Trim 2001: 71f)

4. Die Begriffe Lehrwerk und Lehrbuch

Im folgenden Kapitel wird eine Definition der Begriffe Lehrbuch und Lehrwerk gegeben.

„Das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht“ (Neuner 1994: 8 in Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029). Im Alltag werden sehr oft die zwei Begriffe Lehrbuch und Lehrwerk in ihrer Bedeutung gleichgesetzt. Ein Lehrbuch ist nicht ident mit einem Lehrwerk. Als Lehrbuch wird ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren) verstanden. Im Lehrbuch befinden sich alle zum Lernen und Lehren benötigten Hilfsmittel (Übungen, Texte, Grammatikdarstellung, Vokabular) (vgl. Neuner 2007: 399). „Lehrwerke orientieren sich an vorhandenen Curricula oder Prüfungen“ (Rösler 2013: 212). Maijala folgend soll ein Lehrwerk einen strukturierten Überblick über den zu lernenden Stoff geben (vgl. Maijala 2007: 543). Ein Lehrwerk besteht aus mehreren Teilen mit unterschiedlicher didaktischer Funktion, zum Beispiel Arbeitsbuch, Kursbuch, auditive Medien oder visuelle Medien (vgl. Neuner 2007: 399). Es macht Vorgaben für den Gebrauch der im Lehrwerk enthaltenen Texte, schlägt Übungs- und Aufgabenformen vor, bestimmt die Progression und bietet im Lehrerhandbuch Unterstützung und Hilfestellungen für das Lernen und Lehren (vgl. Faistauer 2006: 10). „Das fremdsprachliche Lehrwerk ist auch eine Grundlage für die Vergleichbarkeit von Prüfungsergebnissen, es macht die Unterrichtsinhalte überschaubar, kann die Lernprogression der Lernenden organisieren und überprüfen, den Lernenden als Strukturierungshilfe dienen und selbstständiges Lernen auch (ohne Lehrer) außerhalb des Unterrichts ermöglichen“ (Maijala 2007: 543).

Das folgende Kapitel zeigt die Entwicklung der Lehrwerke anhand der Methodengeschichte auf.

4.1. Lehrwerksgenerationen

„In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts sind Lehrwerke eng mit der Entwicklung von Lehrmethoden verbunden (Faistauer 2006: 10)“. Nach Götze lassen sich deshalb in der Geschichte des Deutsch- als- Fremdsprache- Unterrichts fünf Phasen unterscheiden (vgl. Götze 1994: 29).

In der ersten Phase, die in den 1950er Jahren anzusiedeln ist, wurden Sprache und Grammatik gleichgesetzt. Die Grammatik stand hier im Zentrum, im Gegensatz zur Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Sprache. Die gesprochene Sprache stand selten im Mittelpunkt, die geschriebene Sprache hingegen sehr wohl. Lehrwerke der Grammatik-Übersetzungsmethode legen ihren Schwerpunkt auf die systematische Darstellung des Unterrichtsstoffes und weniger bis kaum auf die Gestaltung des Lernprozesses und des Lehrgeschehens (vgl. Neuner: 2007: 400). Das Lehrwerk „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“¹⁰ ist das bekannteste in dieser Phase. In den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts kann die zweite Phase angesiedelt werden. Diese Phase stand, wie die direkte Methode, unter dem Einfluss des Strukturalismus und des Behaviorismus. Hier war das dominante Merkmal die Einsprachigkeit. Das bedeutete, dass nur die deutsche Sprache (eben die Zielsprache) im Unterricht verwendet wurde. Das Lehren grammatischer Regeln trat hinter Hör- Sprechübungen mit Drillübungen zurück. In der zweiten Phase stand somit die gesprochene Sprache im Mittelpunkt. Das Kennzeichen der dritten Phase war die sogenannte pragmatische Wende, die in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts stattfand. Sprachliches Handeln wird Teil des sozialen Handelns. Ein Lehrwerk, das dieser Phase zugerechnet wird, ist das Lehrwerk „Deutsch aktiv“¹¹. In der vierten Phase traten sowohl adressatenspezifische Lehrwerke als auch Lehrwerke aus der Fremdperspektive bzw. interkulturelle Lehrwerke auf. Zu den letzteren zählen „Sichtwechsel“¹² und „Sprachbrücke“¹³. Lehrwerke der fünften Generation legen auf alle Fertigkeiten, besonders auf das Schreiben und auf das Lesen, wieder großen Wert. In die fünfte Phase gehört das Schlagwort „mentalistische Wende“. Das Lehrwerk „Die Suche“¹⁴ ist ein Lehrwerk der fünften Generation. Nach Rösler orientieren sich die Lehrwerke heutzutage, insbesondere die DaF-Lehrwerke, für die Benennung der Sprachniveaus am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprache. „Die klassische Zweiteilung von Grundstufen- und Mittelstufenlehrwerken ist übersetzt worden in Lehrwerke, die die Niveaustufen A1 bis B1 des Referenzrahmens abdecken, und solche, die ab B2 verwendet werden können“ (Rösler 2013: 214).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Entwicklung von Lehrwerken mit der Entwicklung der Lehrmethoden zusammenhängt. Seit der Grammatik-Übersetzungs-Methode, in der

¹⁰ Griesbach, Heinz/Schulz, Dora (1956): Deutsche Sprachlehre für Ausländer. München: Hueber.

¹¹ Neuner, Gerhard/Schmidt, Rainer/Wilms, Heinz/Zirkel, Manfred (1979): Deutsch aktiv. München: Langenscheidt.

¹² Hog, Martin/Müller, Bernd- Dietrich/Wessling, Gerd (1983): Sichtwechsel. München: Klett- Verlag.

¹³ Jenkins, Eva- Maria/Mebus, Gundula/ Pauldrach, Andreas/Rall, Marlene/Rösler, Dietmar (1987): Sprachbrücke. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. München: Klett- Verlag.

¹⁴ Eismann, Volker/Schneider, Peter (1995): Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Berlin und Wien: Langenscheidt.

das Lehrbuchkonzept dominierte, kamen immer mehr Komponenten hinzu und es wurde das Augenmerk auf den Lernprozess und das Lehrgeschehen gelegt (vgl. Neuner 2007: 399).

5. Das Lehrwerk *DaF im Unternehmen*

In dieser Arbeit wird das Lehrwerk *DaF im Unternehmen*¹⁵ auf dem Niveau A1 analysiert. Dieses Kapitel widmet sich dem Aufbau dieses Lehrwerks.

Das Wirtschaftslehrwerk *DaF im Unternehmen* orientiert sich an den Kannbeschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GERS) für die Niveaustufe A1. Es führt in vier Bänden von A1 bis B2¹⁶. Ab der Niveaustufe A2 werden die Prüfungsformate der telc GmbH und BULATS¹⁷ für berufsbezogene Prüfungen berücksichtigt (Lemmen 2015: 4). Die Zielgruppen des Lehrwerks sind, Erwachsene und junge Erwachsene ohne Vorkenntnisse, „die aus beruflichen Gründen Deutsch lernen wollen, weil sie bereits in Deutschland, Österreich oder der Schweiz arbeiten, dort später arbeiten wollen oder mit deutschsprachigen Geschäftspartnern zu tun haben“ (Lemmen 2015: 4) bzw. junge Erwachsene, die noch keinen Beruf ausüben, und wirtschaftsbezogenes Deutsch lernen möchten. Das Training sprachlicher Kompetenzen im beruflichen Kontext steht in *DaF im Unternehmen* im Vordergrund. Die Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen werden mit Hilfe beruflicher Szenarien eingeführt und trainiert (vgl. Lemmen 2015: 5). Die Konzeption des Lehrwerks wird wie folgt charakterisiert (Sander/ Farmache/Grosser/Hanke/Ilse/Mautsch/Schmeiser/Tellmann 2015: Klappentext):

Kompetent kommunizieren im Beruf

- Training wichtiger berufssprachlicher Kompetenz
- Redemittel und Wortschatz aus Alltag und Beruf
- Gezielte Ausspracheübungen in jeder Lektion

Sicher und gezielt vorankommen

- Kurze und klar strukturierte Lektionen
- Umfangreiches Übungsangebot
- Schrittweises Rechtschreibtraining

¹⁵ Sander, Ilse; Farmache, Andreea; Grosser, Regina; Hanke, Claudia; Ilse, Viktoria; Mautsch, Klaus F.; Schmeiser, Daniela; Tellmann, Udo (2015): *DaF im Unternehmen*, A1, Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Filmen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

¹⁶ Bisher sind *DaF im Unternehmen*, A1 und A2 erschienen. Das Lehrwerk auf der Niveaustufe B1 erscheint im Sommer 2016.

¹⁷ Die Abkürzung steht für Business Language Testing Service. Es ist ein computerbasierter Online- Test für das Testen und Überprüfen von Sprachkenntnissen am Arbeitsplatz. Entwickelt wurde es vom Goethe- Institut, der Alliance française, der Universidad de Salamanca und der University of Cambridge ESOL Examinations (Quelle: www.bulats.org/de, letzter Zugriff: 27.06.2016).

Lebendig und praxisnah lernen

- Zahlreiche Rollenspiele und Szenarien
- Grammatik im beruflichen Kontext
- Authentische Firmenporträts mit passenden Filmen

Das Lehrwerk *DaF im Unternehmen*, A1 besteht aus einem Kurs- und einem Übungsbuchteil, einer DVD und zwei CDs. Auf der CD 1 befinden sich die Hörtexte der Lektionen 1 bis 6 und auf der CD 2 die Lektionen 7 bis 10. Die Hörtexte des Übungsbuches sind ebenfalls auf der zweiten CD zu finden. Die Hörtexte sind im Kurs- und Übungsbuch durch einen weißen Pfeil auf grauem Hintergrund gekennzeichnet. Zusätzlich wird die CD angegeben, auf der der Hörtext zu finden ist und die Tracknummer des jeweiligen Hörtextes. Als Beispiel führe ich die Abbildung 5 an. Der Hörtext befindet sich auf der ersten CD und besitzt die Tracknummer 61.



Abb. 5 Tracknummer (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 6, S. 62)

Durch Verweise auf das jeweils andere sind Kurs- und Übungsbuch miteinander verbunden, wie die Abbildung 6 zeigt.

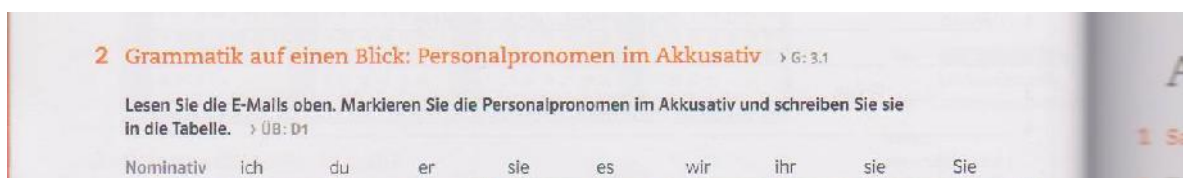


Abb. 6 Verweis Kurs- und Übungsbuch (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 4, S. 46)

So ist zum Beispiel im Kursbuch in der Lektion 4 das Grammatikthema 'Personalpronomen im Akkusativ' mit folgendem Verweis auf das Übungsbuch zu finden: > ÜB: D1. Das bedeutet, dass es im Übungsbuch, ebenfalls in der Lektion 4, auf der Doppelseite D vertiefende Übungen zu den Personalpronomen gibt.

Ein Lehrerhandbuch mit „Anmerkungen zu Aufgaben sowie praktische Tipps, Zusatzaufgaben und Varianten zu Übungen sowie Zusatzmaterialien für den Unterricht, wie Kopiervorlagen für Spiele oder Sprech- und Schreibübungen“ (Lemmen 2015: 4) ist zusätzlich vorhanden. Neben der Printausgabe ist das Lehrwerk vollständig auf CD-ROM verfügbar und für die Arbeit mit Beamer und Whiteboard vorgesehen.

Auf der Internetseite des Klett-Verlags¹⁸ wird das Zusatzangebot zum Lehrwerk präsentiert: Folgende vier Bereiche werden angeführt: Titelübersicht, Konzeption, Autoren und Online-Material/Downloads. Im Bereich `Titelübersicht` kann das Lehrwerk online bestellt werden. Der Bereich `Konzeption` präsentiert das Lehrwerk. Die Autoren/innen werden samt beruflichem Werdegang unter dem Punkt `Autoren` vorgestellt. Übungs- und Begleitmaterial zu *DaF im Unternehmen A1* und *A2* ist unter dem Punkt `Online-Material/Downloads` zu finden. Das Übungsmaterial dient zur Wiederholung und Vertiefung des Lernstoffes der jeweiligen Lektion im Selbststudium außerhalb des Unterrichts. Zu jeder Lektion sind drei Übungen vorhanden, die sich aus Lese-, Hör- und Einsetzübungen zusammensetzen. Die Übungen können mittels Anklicken des Auswerten-Buttons ausgewertet werden. Auf der Auswertungsseite besteht für die Lernenden die Möglichkeit, dass sie sich das Ergebnis per E-Mail schicken lassen können. Unter dem Punkt `Begleitmaterial` ist ein Leitfaden mit dem Titel „DaF im Unternehmen A1 Kompetenztraining“ zu finden, der als pdf-Datei downgeloadet werden kann. Der Leitfaden richtet sich an Lehrende und gibt an, welche Kompetenzen¹⁹ in dem Lehrwerk trainiert werden. Auf der Website www.klett-sprachen.de/daf-im-unternehmen-online befinden sich die gesamten Hörtexte als Hördateien, sowohl vom Kurs- als auch vom Übungsbuch, und die drei Filme der DVD, die gratis heruntergeladen und angehört bzw. angesehen werden können. Auf der letzten Seite des Lehrwerks besteht die Möglichkeit, mittels QR-Code²⁰ die Hörtexte und die Filme herunterzuladen und abzuspielen.

5.1. Kurs- und Übungsbuch

Kurs- und Übungsbuch bestehen aus jeweils zehn Lektionen. Die Tabelle 4 zeigt die Themenbereiche der einzelnen Lektionen wie sie in *DaF im Unternehmen* vorkommen.

¹⁸ Die Internetadresse des Klett- Verlags lautet: www.klett-sprachen.de/daf-im-unternehmen

¹⁹ Der Begriff `Kompetenz` wird hier synonym für den Begriff `Fertigkeit` verwendet.

²⁰ Die Abkürzung `QR` steht für `Quick response`. Der QR-Code ist ein zweidimensionaler Strichcode, der mittels Fotohandy, Notebook mit Kamera oder Tablet und der entsprechenden Lesesoftware gelesen wird (vgl. Hengstbach 2011).

Lektion	Themenbereiche
1	A Herzlich willkommen! B Guten Tag, das ist... C Kommen Sie aus...? D Mein Name ist... E Schlusspunkt
2	A Neu in der Firma B Im Personalbüro C Das Team D Arbeiten hier und dort E Schlusspunkt
3	A Arbeitsalltag B Ich habe ein Problem C Alles neu im Büro D Viele Grüße aus... E Schlusspunkt
Firmenporträt 1	Doppelmayr
4	A Termine wann und wo? B Hast du Zeit? C Arbeit und Urlaub D Ich grüße dich! E Schlusspunkt
5	A Das Werk B Die Werksbesichtigung C Die Firmenstruktur D Wie war die Besichtigung? E Schlusspunkt
6	A Ein Arbeitsessen B Ein bisschen Small Talk C Ich nehme... D Wir möchten zahlen! E Schlusspunkt
Firmenporträt 2	Liebherr
7	A Wo finde ich Sie? B Wenden Sie bitte! C Ziehen Sie um mit... D Besuch mich mal! E Schlusspunkt
8	A Einladung zum Firmenjubiläum B Nur noch 14 Tage!

8	C Das Fest D Sommer-Small-Talk E Schlusspunkt
9	A Der erste Tag bei Holzer B Was hast du denn gemacht? C Am Computer arbeiten D Beim Trainee-Stammtisch E Schlusspunkt
Firmenporträt 3	Schade Maschinenbau
10	A Eine Dienstreise B Wetter und Kleider C Die Niederlassung D Frühstück international E Schlusspunkt

Tab. 4 Themenbereiche des Lehrwerks (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Inhaltsverzeichnis, A1: 5-7)

Im Lehrerhandbuch sind die Themen aufgelistet. Es handelt sich um berufssprachliche Themenbereiche wie ein Vorstellungsgespräch bzw. dem ersten Tag in einer neuen Firma (Lektion 1), einem Gespräch im Personalbüro (Lektion 2), Bestellungen von Waren per E-Mail und Telefon (Lektion 3), Terminvereinbarungen für Konferenzen und Messen (Lektion 4), der Werkbesichtigung (Lektion 5), einem Arbeitsessen im Restaurant (Lektion 6), Wegbeschreibungen (Lektion 7), der Organisation eines Firmenjubiläums (Lektion 8), der Aufgabenverteilung im Unternehmen (Lektion 9) und der Organisation einer Dienstreise (Lektion 10). Jede der zehn Lektionen des Kursbuches besteht aus einer in sich abgeschlossenen Lektionsgeschichte, die sich auf den vier Doppelseiten (A bis E) des Lehrwerks entwickelt (vgl. Lemmen 2015: 5). Die Doppelseiten A bis D beinhalten jeweils einen thematischen Teil der Lektion. Jede Lektion besitzt auch eine Hauptfigur, die den Lernenden/die Lernende durch die Lese-, Hörtexte und Übungen der Lektion führt. Auf der jeweils rechten Seite der Doppelseiten A bis D befindet sich am oberen Seitenrand ein grauer Balken. In diesem Balken werden die Lernziele jeder Doppelseite angegeben. Als Beispiel sei Lektion 9, Doppelseite A (Abbildung 7) genannt. Hier werden als Lernziele „Lageplan verstehen“, „Informationen zu Ortsangaben verstehen“ und „über seinen Beruf sprechen“ genannt (vgl. Lemmen 2015: 4).

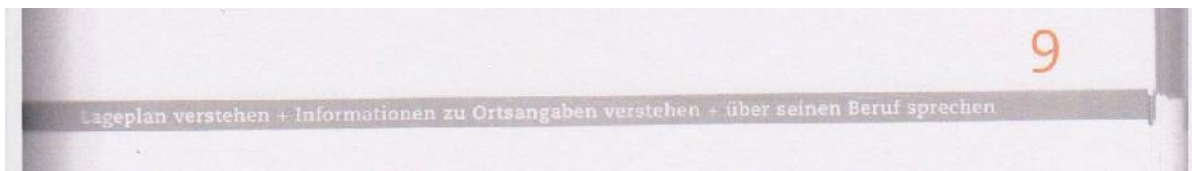


Abb. 7 Lernziele im Kursbuch (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 9, S. 93)

Die Einführung in die Geschichte durch Fotos Skizzen oder Illustrationen bildet die Doppelseite A. Dem Bild folgt entweder ein Lesetext (Lektionen 5, 6, 7 und 8) oder ein Hörtext (Lektionen 1, 2, 3, 4, 9 und 10) mit Übungen. Einen Aussprachteil beinhaltet die Doppelseite D. Die Doppelseite E trägt den Titel „Schlusspunkt“. Auf der linken Seite werden Rollenspiele im berufssprachlichen Setting angeboten. Die rechte Seite gibt einen Überblick über den Lektionswortschatz. Zwischen den Lektionen 3 und 4, 6 und 7 und 9 und 10 befindet sich jeweils ein authentischer Firmenporträtfilm einer real existierenden österreichischen (Seilbahnhersteller Doppelmayr), schweizerischen (Baumaschinenhersteller Liebherr) und deutschen (Schade Maschinenbau) Firma. Zusätzlich zu den Filmen sind im Kursbuchteil je eine Doppelseite mit Informationen über die vorgestellte Firma und Aufgaben zum Film vorhanden (vgl. Sander/ Farmache /Grosser/ Hanke/ Ilse/ Mautsch/ Schmeiser/ Tellmann 2015: 3). Lemmen folgend dienen die Firmenporträts dazu, dass die Lernenden dadurch mit Unternehmensstrukturen vertraut werden, existierende Firmen in DACH und unterschiedliche Branchen kennenlernen. Im Anhang, nach dem Übungsbuchteil, befinden sich sechs Datenblätter-Doppelseiten, jeweils drei für die Person A und drei für die Person B. Es ist ein Wechselspiel, bei dem die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden spielerisch geübt werden sollen (vgl. Lemmen 2015: 4). Nach den Datenblättern folgt ein ausführlicher 19-seitiger Grammatikteil. Sowohl im Kurs- als auch im Übungsbuch gibt es bei den Grammatikaufgaben Verweise auf die Erklärung im Grammatikteil. Auf den Grammatikabschnitt folgen die Lösungen zum Übungsbuch und die Transkripte zu den Hörtexten im Übungsbuch. Die Transkripte der Hörtexte, die sich im Kursbuch befinden, sind im Lehrerhandbuch abgedruckt.

II Empirischer Teil

6. Lehrwerksanalyse

In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts herrschte eine weitgehend kritiklose Lehrbuchgläubigkeit, die ein Jahrzehnt später durch ein wachsendes kritisches Bewußtsein zu den Möglichkeiten einer Lehrwerkverwendung²¹ abgelöst wurde (vgl. Heindrichs/Gester/Kelz 1980: 149). Die Lehrwerksanalyse umfasst die Beschreibung und Bewertung von Lehrwerken bzw. Lehrmaterialien nach der wissenschaftlichen Qualität (Methodik/Didaktik; Spracherwerbsforschung; Lernpsychologie) und die Eignung für den Einsatz in Sprachkursen (Adressatenbezug; kurstragend/als Zusatzmaterial) (von der Handt 2010: 189). Heindrichs/Gester/Kelz konstatieren, dass die Lehrwerksbeurteilung in drei Gebiete eingeteilt werden kann:

- Die spekulative Lehrwerkkritik: Dabei werden Lehrwerke an linguistischen und lerntheoretischen Methoden gemessen.
- Die quantitative Lehrwerkanalyse: Hierbei werden Daten aus Lehrwerken erfasst, verarbeitet und einem Vergleich zugänglich gemacht.
- Die empirische Lehrwerkforschung: Die Überprüfung der Effektivität von Lehrwerken an bestimmten Zielgruppen unter kontrollierten Bedingungen ist das Ziel bei der empirischen Lehrwerkforschung.

(vgl. Heindrichs/Gester/Kelz 1980: 149)

6.1. Methode

Die Arbeit analysiert die Fertigkeit Hören im Lehrwerk *DaF im Unternehmen*. Das Forschungsfeld, in der die Arbeit zu verorten ist, ist die Lehrwerks- und Materialienforschung. Der Schwerpunkt der Masterarbeit liegt auf der Analyse der Hörtexte des gesamten Lehrwerks *DaF im Unternehmen* auf dem Niveau A1. Die Forschungsfrage lautet: Inwiefern ist die Fertigkeit Hören im Lehrwerk *DaF im Unternehmen*, A1 realisiert? Als Methode für die Analyse der Hörtexte im Kurs- und im Übungsbuch dient sowohl die kriteriengeleitete quantitative als auch die kriteriengeleitete qualitative Lehrwerksanalyse. Die quantitative Analyse erfasst Daten aus dem Lehrwerk, verarbeitet diese und macht sie einem Vergleich zugänglich (vgl. Heindrichs/ Gester/Kelz 1980: 149).

²¹ Zu bemerken ist hier, dass die Begriffe 'Lehrbuch' und 'Lehrwerk' in ihrer Bedeutung gleichgesetzt werden. Zu den Unterschieden 'Lehrbuch' - 'Lehrwerk' vgl. Kapitel 6 in dieser Arbeit.

Die qualitative Analyse ist als eine Auswertungsmethode anzusehen, bei der das zu analysierende sprachliche Material bereits fertig vorhanden ist. Am Anfang dieser Analyseweise steht die „Bestimmung des Ausgangsmaterials“ (Mayring 2010: 52).

Nach Mayring gibt es drei Grundformen der Analyse (vgl. Mayring 2010: 65):

- Zusammenfassung

Das zu untersuchende Material soll soweit reduziert werden, dass die relevanten Inhalte noch erhalten sind.

- Explikation

Hier wird als Ziel das zusätzliche Herantragen von Material zu einzelnen Textteilen genannt, die das Verständnis des gewählten Textteils erklärt und bestimmt.

- Strukturierung

Dabei werden bestimmte Aspekte aus dem analysierten Material herausgenommen bzw. mit Hilfe von Kriterien analysiert.

Für meine Arbeit wählte ich die Grundform der Strukturierung, da mittels vorher festgelegter und theoretisch belegter Kriterien das zu analysierende Material thematisch eingeteilt und daran anschließend interpretiert wird. Abbildung 8 zeigt das Schema der strukturierenden Inhaltsanalyse.

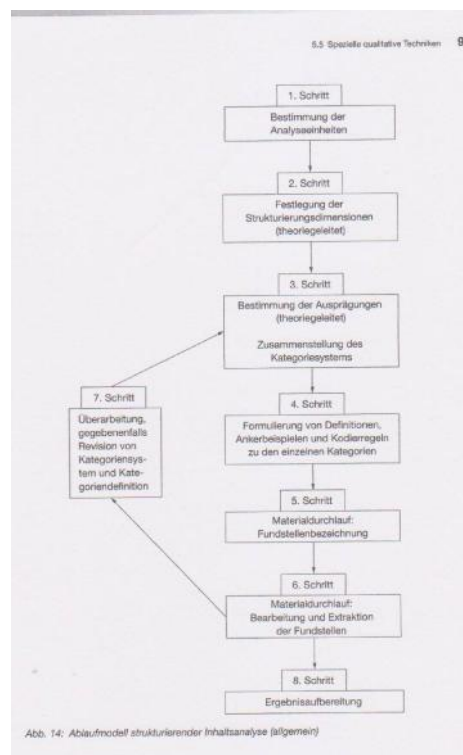


Abb. 8 Strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring 2010: 93)

Mayring erstellt ein sogenanntes Ablaufmodell für eine strukturierende Inhaltsanalyse. Das Modell besteht aus acht ineinandergreifenden Schritten (vgl. Mayring: 2010: 93).

Die Lehrwerkanalyse besteht aus den Komponenten der `Beschreibung von Lehrwerken`, der `Analyse von Lehrwerken`, der `Kritik von Lehrwerken` und der `Erprobung von Lehrwerken im Unterricht` (vgl. Henrici/Riemer 1996: 400). Keine Komponente steht für sich allein, wie auch Abbildung 9 zeigt. So setzt die Analyse von Lehrwerken die Beschreibung voraus.

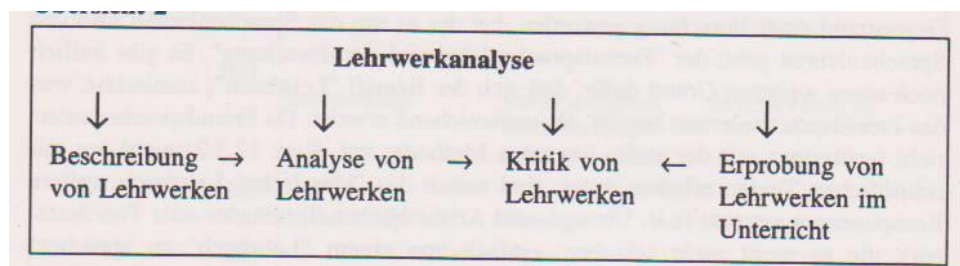


Abb. 9 Komponenten der Lehrwerksanalyse (Henrici/Riemer 1994: 400)

Die Beschreibung gibt den Aufbau (aus welchen Teilen und Bänden besteht es, für welche Zielgruppe und Niveaustufe ist es vorgesehen) des Lehrwerks wieder. Die Analyse wird mittels selbst erstellten oder vorgegeben Kriterienkatalogen durchgeführt. Die Kritik gibt ein begründetes Werturteil über das zu untersuchende Lehrwerk ab (vgl. Henrici/Riemer 1994:400).

6.2. Lehrwerksanalysekataloge

„Jede Analyse braucht Kriterien“ (Funk 1994: 109). Zu nennen sind hier das Mannheimer Gutachten, der Brünner Kriterienkatalog, der Stockholmer Kriterienkatalog und das Mainzer Gutachten. Im Folgenden wird auf zwei Kriterienkataloge, das Mannheimer Gutachten und den Brünner Kriterienkatalog, näher eingegangen.

6.2.1. Mannheimer Gutachten

Im Jahr 1974 beauftragte die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes zehn Experten, DaF-Lehrwerke fachlich zu prüfen. Fremdsprachendidaktik, Linguistik und Deutschlandkunde waren die drei Gesichtspunkte, nach denen die Lehrwerke analysiert werden sollten (vgl. Engel, u.a. 1981:1).

Folgende Kriterien wurden für die Auswahl der zu analysierenden Lehrwerke angelegt: Die zu prüfenden Lehrwerke erschienen allesamt in Deutschland. Weiters mussten es Lehrwerke sein, die nicht regional begrenzt und für Lernende ab der Sekundarstufe II geeignet waren (vgl. Krumm: 2010: 205/Engel 1981: 3). Den Ausführungen Heindrichs/Gester/Kelz folgend, wurden im ersten Gutachten (1977) 15 Lehrwerke, im zweiten Gutachten acht Lehrwerke analysiert (vgl. Heindrichs/Gester/Kelz 1980: 150). Tagungsort der zehnköpfigen Expertengruppe²² war das Institut für Deutsche Sprache²³ in Mannheim, daher die Bezeichnung 'Mannheimer Gutachten' (vgl. Krumm 2010: 205). Die Mitglieder kamen von den Universitäten Hamburg und Heidelberg, vom Goethe-Institut, dem Institut für deutsche Sprache, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und dem deutschen Volkshochschulverband (vgl. Engel 1981: 2). Nach Engel konstituierte sich die Expertengruppe als „Kommission zur Begutachtung von Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache“ (vgl. Engel 1981:1).

Es wurden drei Arbeitsgruppen gebildet. Die Arbeitsgruppe Didaktik mit fünf Mitgliedern leitete Hans-Jürgen Krumm. Die zweite Arbeitsgruppe (Linguistik) mit drei Mitgliedern leitete Gerhard Stickel und Alois Wierlacher war der Leiter der dritten Arbeitsgruppe (zwei Mitglieder) mit dem Titel Themenplanung (vgl. Engel, u.a. 1981: 2). Im Mannheimer Gutachten sind zwei Aspekte als Grundlage für die Entwicklung von Leitlinien zu finden (vgl. Neuner 1994: 21): Der erste Aspekt ist die Erstellung von Hilfen für den Lehrer zur Beurteilung der Eignung des Lehrwerks für den Unterricht. Der zweite Aspekt macht Angaben zur fachwissenschaftlichen und- didaktischen Grundkonzeption.

Die Ergebnisse der Lehrwerksanalysen als auch die Analysekriterien wurden 1977 veröffentlicht (vgl. Krumm 2010: 205). Die Kriterien des Mannheimer Gutachtens sind folgende:

²² Die Namen dieser Expertengruppe sind im Anhang zu finden.

²³ Das Institut für Deutsche Sprache wurde 1964 in Mannheim gegründet. Das Ziel des Instituts ist die Erforschung und Dokumentierung der deutschen Sprache in ihrer neueren Geschichte und in ihrem gegenwärtigen Gebrauch. Das Institut veranstaltet Jahrestagungen (08.- 10. März 2016, die nächste findet, laut Homepage des Instituts, vom 14.- 16. März 2017 statt) und gibt die Zeitschrift „Deutsche Sprache“ heraus (vgl. Eichinger 2010: 132f).

Untersuchte Materialien

0. Lernziele und Methoden
 1. Struktur des Lehrwerks
 2. Verwendung des Lehrwerks
 3. Fertigkeiten
 4. Übungen
 5. Sprachdidaktische Konzeption
 6. Deutsch: Abgrenzung, Texte
 7. Phonik
 8. Morphologie und Syntax
 9. Lexik
 10. Kontrastivität
 11. Thematische Zielangabe
 12. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen
 13. Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild
 14. Zusammenfassung
- (vgl. Engel u.a. 1981: 11f)

Kritikpunkte, die an das Mannheimer Gutachten gerichtet wurden, waren erstens die Heterogenität der analysierten Lehrwerke, zweitens die Verschiedenheit der Personen, an die sich das Lehrwerk in Bezug auf Alter, Lernintention und (Vor)Bildung richtete, drittens das fast vollständige Fehlen der Unterscheidung zwischen dem Lernen der deutschen Sprache in einem deutschsprachigen²⁴ und in einem nichtdeutschsprachigen Land und viertens, dass es unter den Gutachtern keine Person gab, die die deutsche Sprache selbst gelernt hatte (vgl. Heindrichs/Gester/Kelz 1980: 151).

6.2.2. Brünner Kriterienkatalog

In Brünn, Tschechien, wurde der Brünner Kriterienkatalog (Der vollständige Name lautet: Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien) von 15 Deutschlehrern/nnen aus Mähren in einem Seminar zum Thema Lehrwerksanalyse im Jahr 1996 entwickelt.

²⁴ Wenn Lernende eine Sprache in dem Land lernen, in dem die Sprache gesprochen wird, sind sie einer Vielzahl von sprachlichen Einflüssen außerhalb des Unterrichts ausgesetzt (vgl. Heindrichs/Gester/Kelz 1980: 151).

Die Projektleitung hatte Eva- Maria Jenkins inne (vgl. Jenkins 1997: 182). Der Brünner Kriterienkatalog ist wie folgt aufgebaut:

1. Übereinstimmung mit dem Lehrplan/ der Zielgruppe
 2. Gestaltung
 3. Bestandteile des Lehrwerks, Medien
 4. Aufbau des Buches
 5. Inhaltskonzeption
 - a.) Themen
 - b.) Situationen
 - c.) Landeskunde/Interkulturelles Lernen
 - d.) Visuelle Komponente
 - e.) Texte und Textsorten
 6. Sprache, sprachliche Fertigkeiten
 7. Wortschatz
 8. Grammatik
 9. Übungen
 - a.) Sozialformen und Übungstypen
 - b.) Aussprache
 - c.) Sprachliche Fertigkeiten
 - Hören- Lesen- Sprechen- Schreiben
 - d.) Wortschatz
 - e.) Grammatik
 - f.) Bildimpulse
 - g.) Wiederholung
 - h.) Selbststudium/Tests/Autonomes Lernen
 - i.) Lernstrategien
 10. Perspektive der Lernenden
 11. Perspektive der Lehrenden
 - Unterrichtsmaterialien
 - Lehrerhandbuch
- (vgl. Jenkins 1997: 182f)

Der Brünner Kriterienkatalog wurde im Gegensatz zum Mannheimer Gutachten zielgruppenspezifisch und von Lernenden erstellt.

7. Entwicklung der Kriterienliste

In der vorliegenden Masterarbeit werden zwei Kataloge zur Lehrwerksanalyse beschrieben. Diese zwei Kataloge sind der Brünner Kriterienkatalog und das Mannheimer Gutachten (vgl. Kapitel 7.2.1. und 7.2.2.). Für die Analyse der Hörtexte werden Kriterien aus den beiden Katalogen verwendet, aber auch eigene Kriterien, auf Basis der entsprechenden Fachliteratur, erstellt. Die Auswahl der selbst erstellten Kriterien wird in der Arbeit thematisiert und mit Fachliteratur unterlegt und begründet, ebenso die aus den zwei Kriterienkatalogen entnommenen Kriterien.

In Anlehnung an Kapitel 3.4., 3.5. und 3.7., die sich mit Authentizität, Hörstilen und Aufgaben- und Übungsformaten beschäftigen, teile ich die Kriterien in fünf Themenblöcke ein, auf die im folgenden Verlauf der Arbeit eingegangen wird.

1. Anzahl der Hörtexte im Lehrwerk

Unter diesem Punkt möchte ich eine statistische Aufstellung des Vorkommens der Hörtexte im gesamten Lehrwerk aufzeigen.

Folgende zwei Fragen werden dafür verwendet:

- Wie viele Hörtexte kommen in den einzelnen Lektionen vor (sowohl im Kurs- als auch im Übungsbuch)?
- Wie viele Hörtexte befassen sich mit der Aussprache (sowohl im Kurs- als auch im Übungsbuch)?

2. Themen, Inhalte und Protagonisten

Solmecke konstatiert, dass Hörtexte „inhaltlich an die Vorkenntnisse der Lernenden anknüpfen und ihr Interesse wecken sollten“ (Solmecke 2001: 898). Übereinkunft herrscht auch in dem Punkt, dass die Rezipienten mit verschiedenen Hörtextsorten im Unterricht in Berührung kommen sollen (vgl. Solmecke 2001: 898).

Daraus gehen folgende Fragen hervor:

- Mit welchen Inhalten bzw. Themen sind die Hörtexte verknüpft?
- Wer sind die Protagonisten?

3. Textsorte und Authentizität

Hörtexte sind, wie bereits in Kapitel 3.4. gezeigt, entweder spontan oder vorbereitet. Hellmich (vgl. Hellmich 1979: 145 in Eggers 1996: 34) versteht Hörtexte als Texttypen und teilt sie in berichtende, beschreibende, charakterisierende und erörternde Texte ein. Er erstellt zwei Präsentationsformen, die monologische und die dialogische Rede, die er den erwähnten Texten zuordnet (vgl. Hellmich 1979: 145 in Eggers 1996: 34). Honnef-Becker folgend, ist der verbreitetste Hörtexttyp in Anfängerlehrwerken der Alltagsdialog (vgl. Honnef-Becker 1996: 51).

Folgende Frage stellt sich nach diesen Ausführungen:

- Welche Textsorten repräsentieren die Hörtexte?

Das Kapitel 3.4. beschäftigt sich mit dem Begriff der Authentizität und den Authentizitätsgraden. Krumm stellt fest, dass derzeit die Auffassung vorherrscht, besonders Lernende, die sich nicht im Zielsprachenland aufhalten, sehr früh in ihrem Spracherwerb mit authentischen Hörtexten zu konfrontieren (vgl. Krumm 2010: 111). Wichtig für das Hörverstehen sind sowohl die Sprechgeschwindigkeit, Aussprache, regionale Markiertheit der SprecherInnen als auch non-bzw. paralinguale²⁵ Merkmale, die vom Sprecher, von der Sprecherin mit der gesprochenen Mitteilung mitschwingt (vgl. Glaboniat 2008: 60). Ebenso kann die „...Unterscheidbarkeit der Sprecherstimmen fundamentale Auswirkungen auf die Verstehbarkeit von Hörtexten“ haben (Glaboniat 2008: 60).

Solmecke stellt sieben Forderungen an Dialoge in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien, die diese besitzen müssen, wenn sie Lernende auf das Verstehen von Hörtexten in Realsituationen vorbereiten wollen:

- Dialoge enthalten nur Äußerungen, die in der gegebenen Situation wahrscheinlich und möglich sind.
- Dialoge weisen sowohl Gesprächseinleitungen als auch Gesprächsbeendigungen auf, die den Konventionen des Sprachgebrauchs entsprechen.
- Dialoge enthalten die für diese Textsorte charakteristischen Rückmeldesignale, wie zum Beispiel die Bezugnahme des Sprechers auf Reaktionen des Hörers, Nachfragen, Verständnissicherung und inhaltliche Bestätigungen durch den Hörer.

²⁵ Glaboniat folgend sind paralinguale Merkmale Selbstunterbrechungen, Sprechpausen, unregelmäßiges Sprechtempo, nervöses Räuspern, Verzögerungen und Gespanntheit (vgl. Glaboniat 2008:60).

- Dialoge sollen ebenfalls, wie bei Alltagsdialogen, Abbrüche Pausen und Reformulierungen besitzen.
- Dialoge verlaufen nicht glatt und ohne Komplikationen bzw. Missverständnissen. Sie sollen Quelle von diesen und deren Behebungen sein.
- Es sollen Elemente der Beziehungsregelung zwischen den Gesprächspartnern vorhanden sein. Als solche sind die Elemente der Freundlichkeit, der Vertrautheit und der Höflichkeit zu nennen.
- Nicht nur Elemente der Beziehungsregelung, sondern auch die der Gesprächsorganisation, wie die der Regelung des Sprecherwechsels, sollen in den Dialogen auftreten (vgl. Solmecke 1996: 86f).

Dadurch ergibt sich diese Fragestellung:

- Entsprechen die Hörtexte den Kriterien der Authentizität bzw. der didaktischen Authentizität?

Hirschfeld und Siebenhaar weisen darauf hin, dass sowohl Lehrende als auch Lernende der deutschen Sprache sehr überrascht seien, wenn sie in den deutschsprachigen Ländern ein Deutsch wahrnehmen, das sie nicht verstehen und völlig anders klingt als das im Unterricht gelernte (vgl. Hirschfeld/Siebenhaar 2013: 131). Die deutsche Sprache ist eine plurizentrische Sprache. Es sind verschiedene Standardvarietäten²⁶ vorhanden und zwar „die Standardvarietät des Deutschen in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz“ (Hirschfeld/Siebenhaar 2013: 131). Ein wichtiger Punkt, den Hirschfeld und Siebenhaar zu bedenken geben, ist der, dass es Ausspracheunterschiede zwischen den erwähnten Standardvarietäten gibt. Diese Unterschiede sind im Bereich der Prosodie, der Konsonanten und der Vokale festzustellen (Hirschfeld/Siebenhaar 2013: 133). Die deutsche Sprache ist eine plurizentrische Sprache. Das bedeutet, dass die Sprache zumindest zwei sogenannte Standardvarietäten besitzt, die sich so ähnlich sind, dass sie nicht als zwei unterschiedliche Sprachen angesehen werden (vgl. de Cillia 2010: 253). Höhle folgend, wird im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht sehr oft die deutsche Standardvarietät unterrichtet, jedoch werden in der jüngsten Vergangenheit sowohl die österreichische als auch die schweizerische Standardvarietät den Lernenden vermittelt (vgl. Höhle 2010: 319).

²⁶ Damit meint Ammon die im öffentlichen Sprachgebrauch verwendete normale Sprachform (vgl. Ammon 2005: 29 in: Hirschfeld/Siebenhaar 2013: 131).

Daraus ergibt sich diese Frage:

- Welche sprachlichen Varietäten kommen in den Hörtexten vor? Gibt es bei den Sprechenden dialektale Färbungen?

4. Präsentation der Hörtexte

Dahlhaus konstatiert unterschiedliche Präsentationsformen für Hörtexte. Bildliche Darstellungen unterstützen den Lernenden beim Verstehen des Hörtextes und geben ihnen Verstehenshilfen, da sie Mimik, Gestik, Körpersprache und Informationen zur Landeskunde abbildet. Wichtig ist bei dieser Präsentationsform, dass Hörtext und Bild zusammenpassen. Ist dies nicht der Fall, wird die Erwartungshaltung der Lernenden in eine andere, falsche Richtung gelenkt. Eine weitere Möglichkeit, Hörtexte im Unterricht zu präsentieren, ist die der Präsentation des gesamten Hörtextes ohne Unterbrechung. Hierbei haben die Rezipienten Gelegenheit, sich in den Text und in das Thema „einzuhören“. Das Problem, das hier entstehen kann, ist, dass sich die Lernenden überfordert fühlen und während des Hörens „abschalten“. Dieser Situation wirkt die Präsentation des Hörtexts in Abschnitten entgegen. Dabei können die Lernenden ihre Angst vor dem Hörtext abbauen, Fragen stellen und Gehörtes rekapitulieren, antizipieren bzw. darüber spekulieren. Diese Präsentationsform versteht sich, im Gegensatz zur Präsentation ohne Unterbrechung, nicht als Abbildung einer realen Kommunikationssituation. Sie wird im Anfängerunterricht verwendet. Zwei weitere Optionen sind die Präsentation mit bzw. ohne Schriftbild (vgl. Dahlhaus 1994: 66). Hier gibt es in der Fachliteratur unterschiedliche Ansichten und Meinungen (vgl. Kapitel 3.3.).

Aus diesen Ausführungen gehen folgende Fragen für meinen Kriterienkatalog hervor:

- Wie werden die Hörtexte präsentiert?
- Sind Phasen vor-während-nach dem Hören vorhanden?
- Wo sind die Hörtexte im Lehrwerk situiert?

5. Übungs- und Aufgabenformate

Im Rahmen der Masterarbeit werden die Begriffe `Übung` und `Aufgabe` synonym gebraucht. Hirschfeld bezeichnet das Arbeiten an der Aussprache und am Hörverstehen als essentiell für die Entwicklung der gesamten sprachlichen Fertigkeiten. Dafür zu nennen sind das (freie) Sprechen, das Lesen, das Schreiben und das (verstehende) Hören (vgl. Hirschfeld 2007: 279). In den vergangenen Jahrzehnten kam es zu mehrmaligen Veränderungen, was den Stellenwert der Phonetik betraf. Bis zu den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts waren Übungen zur Aussprache ein fester Bestandteil in Lehrwerken.

Hirschfeld kritisiert, dass dieser Ausspracheunterricht in Hinblick auf die Methoden eintönig war, dass es keine erkennbare Verbindung zum restlichen Lernprozess gab und dass es sich dabei um reine Nachsprechübungen handelte. Nach fast zwei Jahrzehnten fehlender Ausspracheübungen in Lehrwerken und einer recht stiefmütterlichen Behandlung des Bereichs der Aussprache im Fremdsprachenunterricht ist seit den 90er Jahren ein steigendes Interesse auf diesem Gebiet zu beobachten (vgl. Hirschfeld 2001: 872f). „Basis der Ausspracheschulung ist die sogenannte Standardaussprache einer der drei Standardvarietäten des Deutschen, das als plurizentrische Sprache angesehen wird.“ (Reinke: 2013: 109). Dazu bemerkt Hirschfeld, dass die Standardaussprache eine von vielen Ausspracheformen ist, mit der Lernende in Kontakt kommen (vgl. Hirschfeld 2001: 874).

Nach Reinke und Hirschfeld ist es für einen Ausspracheunterricht wichtig, dass die Phonetik im Unterricht nicht isoliert behandelt wird (vgl. Reinke 2013: 116). Im Rahmen der Ausspracheschulung müssen alle kommunikativen Möglichkeiten verwendet werden. Diese Möglichkeiten sind Gestik, Mimik, Bewegungen (als Beispiel kann der Rhythmus mit Gesten unterstrichen werden), Visualisierungen (die Lernenden setzen Rhythmuspunkte) und Assoziationen (vgl. Reinke 2013: 117). Dieling und Hirschfeld unterscheiden zwischen vorbereitenden und angewandten Hörübungen. Eintauchübungen, Diskriminierungsübungen und Identifizierungsübungen werden zu den vorbereitenden Übungen gezählt. Eine Variante, mit Eintauchübungen im Unterricht zu arbeiten, ist die, dass die Lehrperson den Lernenden Hörtexte vorspielt, die eine suggestive Ausstrahlung besitzen. Dieling/Hirschfeld bezeichnen diese Texte auch als „Hörtexte zum Einfühlen in den Klang der Sprache“. Hier ist es nicht wichtig, ob der Inhalt verstanden wurde. Diskriminierungsübungen trainieren die Differenzierung von fremdsprachigen Lauten. In diesem Übungstyp wird die Technik der Kontrastierung benutzt. Dabei werden Familiennamen, Einzelwörter oder sogenannte Nonsense-Wörter einander gegenübergestellt, damit die Unterschiede den Lernenden klar werden. Bei den Identifizierungsübungen geht es im Gegensatz zur vorangegangenen Übung darum, die Laute wiederzuerkennen (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000: 49ff).

Die vorgestellten Übungstypen beschäftigen sich explizit mit der Phonetik. Angewandte Hörübungen bilden die Verbindung zu den Übungen, die sich mit den Inhalten der jeweiligen Hörtexte befassen. Dazu werden die Textsorten Lieder und Dialoge gezählt.

Folgende Hilfsmittel können von den Lernenden als Unterstützung zu den Hörübungen eingesetzt werden:

- Gestische und taktile Mittel (Körperbewegungen, Gesten für die Sichtbarmachung und Wahrnehmung von Vokallängen²⁷ und Rhythmus)
- Visuelle Mittel (Markierungen von Melodie und Rhythmus, Abbildungen von Zungen- und Lippenstellungen bei speziellen Lauten)
- Auditive und audiovisuelle Mittel (CD, Computer, DVD)
- Gegenstände (Papier zur Sichtbarmachung von Behauchung)
(vgl. Dieling/Hirschfeld 2000: 87ff in Reinke 2013: 118)

Die Intonation kann mittels Einzeichnung eines von drei Pfeilen dargestellt werden. In der deutschen Sprache sind drei Intonationsformen zu nennen. Die erste ist die der fallenden Intonation. Sie wird mit einem schräg nach rechts unten weisenden Pfeil gekennzeichnet und kommt am Ende von Aussagesätzen, Befehlen und W-Fragen vor. Bei steigender Intonation weist der Pfeil schräg nach rechts oben. Ja-/Nein- Fragen sind Sätze mit steigender Intonation an ihrem Ende. Die letzte ist die der progredienten oder weiterführenden Intonation, die mittels waagrechtem, nach rechts zeigendem Pfeil dargestellt ist. Diese Form weisen Nebensätze auf (vgl. Cauneau 2012: 70).

Hirschfeld schlägt für heterogene Lernergruppen folgende Übungsschwerpunkte vor:

- Akzentuierung und Rhythmus
- Sprechmelodie
- Vokallänge und Vokalspannung
- Ö- und Ü-Laute
- Vokalneueinsatz
- Konsonantenspannung und Stimmbeteiligung
- Auslautverhärtung
- Ich- und Ach-Laute
- Hauchlaut [h]
- R-Laute (frikativ-vokalisiert)
- Assimilation (vgl. Hirschfeld 2001: 876 in: Krumm/Helbig/Götze/Henrici 2001: 876)

Daraus ergibt sich folgende Fragestellung für den Kriterienkatalog:

- Gibt es Übungen zur Aussprache? Wenn ja, wie sind diese aufgebaut?

²⁷ In der deutschen Sprache können Vokale offen bzw. geschlossen, kurz bzw. lang und gespannt bzw. entspannt sein (vgl. Cauneau 2012: 70).

Segermann folgend stellen Übungen zur Entwicklung des Hörverstehens eine didaktische und methodische Herausforderung dar. Die Gründe dafür sind erstens die methodische Unsicherheit der Lehrperson in Bezug auf den Umgang mit Hörtexten und zweitens der Mangel an geeignetem Hörmaterial (vgl. Segermann 2007: 295). Eine mögliche Einteilung der Aufgaben und Übungen²⁸ erfolgt durch Adamczak- Kristofowicz. Sie teilt die Aufgabenarten wie folgt ein:

a.) Aufgabenart- erwartete Reaktion

➤ verbale Aufgaben

Dabei kommen Verfahren mit Sprachproduktion bzw. Reproduktion zum Tragen. Ein Beispiel dazu ist die Beantwortung von Fragen.

➤ nonverbale Aufgaben

Zu diesem Punkt werden Verfahren ohne einer Sprachproduktion gezählt, wie das Folgen und Aufzeichnen einer Wegbeschreibung, die in einem Hörtext vorkommt.

b.) Aufgabenart- Grad der Offenheit

➤ geschlossene Aufgabe

Bei diesem Aufgabentyp müssen die Lernenden die korrekte Lösung unter einer Anzahl von vorgegebenen Antwortmöglichkeiten ankreuzen. Zuordnungsaufgaben, Multiple-Choice-Aufgaben und Alternativaufgaben²⁹ sind typische Formen, die zu diesem Bereich gezählt werden.

➤ halboffene Aufgabe

Die Lernenden produzieren ihre Antworten zu einem abgesteckten Inhalt teilweise selber. Als Aufgabentypen sind Lückentexte und Ergänzungsaufgaben zu nennen.

➤ offene Aufgabe

Dabei erfordert die Beantwortung der Aufgaben eine relative Selbstständigkeit der Lernenden. W-Fragen in Stichwörtern beantworten, Informationen in einen Raster eintragen, Zusammenfassen der Hauptinformation des Hörtextes, und die Beantwortung offener Fragen zum Textinhalt gehören in dieses Format (vgl. Adamczak- Kristofowicz 2009: 120f).

Dazu wird folgende Frage in den Kriterienkatalog aufgenommen:

- Welche Übungen/Aufgaben gibt es zu den Hörtexten?

²⁸Aufgaben ermöglichen es den Lernenden, die zu lernende Sprache zu verstehen, mit ihr zu interagieren und Äußerungen zu produzieren. Der Schwerpunkt liegt hier nicht auf den sprachlichen Formen, sondern auf den Inhalten, die von den Lernenden produziert werden (vgl. Legutke 2010: 17). Nach Legutke werden mit Übungen sprachliche Teilfertigkeiten in den Bereichen der Grammatik, der Phonologie, der Syntax und der Lexik geübt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den sprachlichen Formen (vgl. Legutke 2010: 17). In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Aufgabe und Übung nahezu synonym gebraucht.

²⁹ Alternativaufgaben sind Aufgaben, bei denen Richtig bzw. Falsch oder Ja/Nein von den Lernenden angekreuzt werden soll (vgl. Adamczak- Kristofowicz 2009: 120).

7.1. Eigener Kriterienkatalog

Im folgenden Kapitel werden die eigenen Kriterien, nach denen das Lehrwerk analysiert wird, für den Zweck einer besseren Übersicht zusammengefasst. Die Kriterien lassen sich in fünf Kategorien einteilen, die wie folgt lauten:

- Anzahl der Hörtexte im Lehrwerk
- Themen, Inhalte, Protagonisten
- Textsorten und Authentizität
- Präsentation der Hörtexte
- Übungs- und Aufgabenformate

Jede dieser Kategorien setzt sich aus ein bis drei Unterkategorien zusammen.

1.) Anzahl der Hörtexte im Lehrwerk

- Wie viele Hörtexte kommen in den einzelnen Lektionen vor (sowohl im Kurs- als auch im Übungsbuch)?
- Wie viele Hörtexte befassen sich mit der Aussprache (sowohl im Kurs- als auch im Übungsbuch)?

2.) Themen, Inhalte und Protagonisten

- Wer sind die Protagonisten?
- Mit welchen Inhalten bzw. Themen sind die Hörtexte verknüpft?

3.) Textsorten und Authentizität

- Welche Textsorten repräsentieren die Hörtexte?
- Entsprechen die Hörtexte den Kriterien der Authentizität bzw. der didaktischen Authentizität?
- Welche sprachlichen Varietäten kommen in den Hörtexten vor? Gibt es bei den Sprechenden dialektale Färbungen?

4.) Präsentation der Hörtexte

- Wie werden die Hörtexte präsentiert?
- Sind Phasen vor-während-nach dem Hören vorhanden?
- Wo sind die Hörtexte im Lehrwerk situiert?

5.) Übungs- und Aufgabenformate

- Gibt es Übungen zur Aussprache? Wenn ja, wie sind diese aufgebaut?
- Welche Übungen/Aufgaben gibt es zu den Hörtexten?

8. Analyse des Lehrwerks

Der für diese Masterarbeit erstellte Kriterienkatalog beinhaltet 12 Kriterien, nach denen im folgenden Kapitel die Hörtexte des Lehrwerks *DaF im Unternehmen, A1* analysiert werden.

8.1. Quantitative Analyse

1.) Anzahl der Hörtexte im Lehrwerk

Wie viele Hörtexte kommen in den einzelnen Lektionen vor (sowohl im Kurs- als auch im Übungsbuch)?

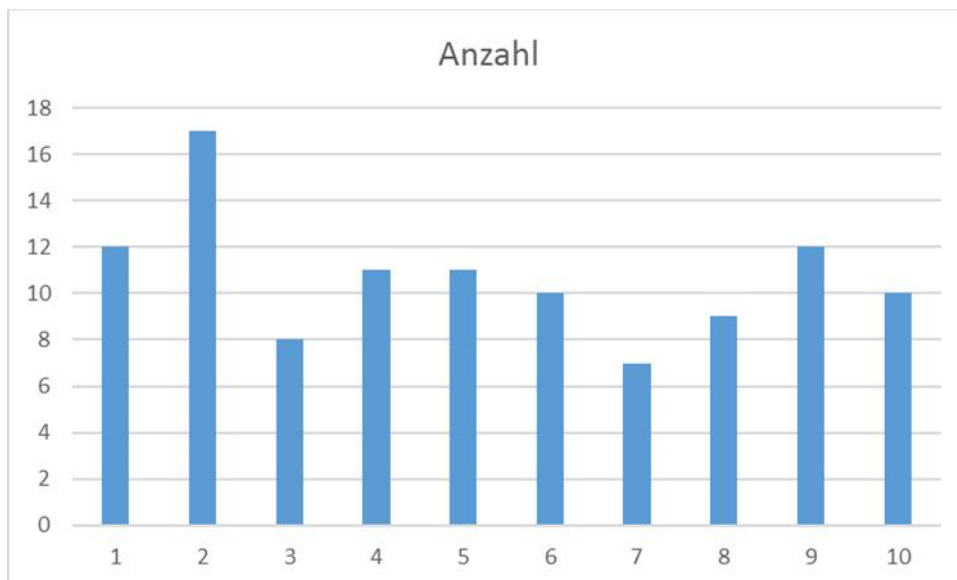


Abb. 10 Verteilung der Hörtexte im Kursbuch

Die Abbildung 10 zeigt das Vorkommen der Hörtexte in den Lektionen des Kursbuchs. Insgesamt kommen im Lehrwerk, bestehend aus zehn Lektionen, 107 Hörtexte vor. Die Lektion mit den meisten Hörtexten (17) ist die zweite Lektion, gefolgt von den Lektionen eins und neun, die jeweils 12 Hörtexte beinhalten. Die Lektion mit dem wenigsten Hörtexten ist Lektion sieben mit sieben Hörtexten.

Das Vorkommen der Hörtexte im Übungsbuch gibt die Abbildung 11 an. In den Lektionen eins, drei und neun existieren keine Hörtexte. Wie im Kursbuch ist auch im Übungsbuch die Lektion zwei die Lektion mit den meisten Hörtexten (10).

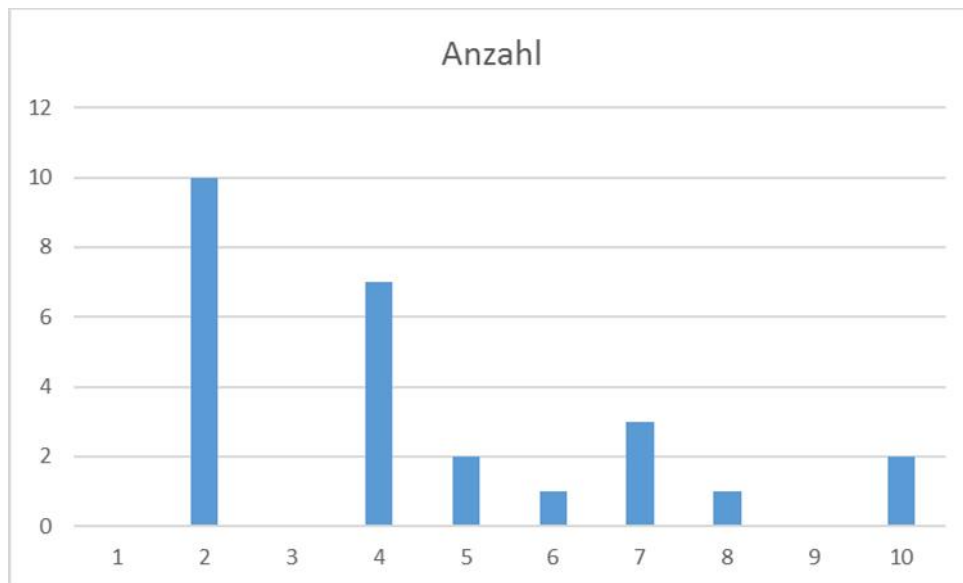


Abb. 11 Verteilung der Hörtexte im Übungsbuch

Wie viele von den Hörtexten befassen sich mit der Aussprache (sowohl im Kurs- als auch im Übungsbuch)?

In jeder Lektion des Kursbuchs sind Hörtexte, die sich explizit mit der Aussprache beschäftigen, zu finden. Die Abbildung 12 zeigt die Anzahl der gesamten Hörtexte der jeweiligen Lektion. Das sind die blauen Balken. Die orangenen Balken geben die Zahl der sogenannten 'Aussprache-Hörtexte' in den einzelnen Lektionen an.

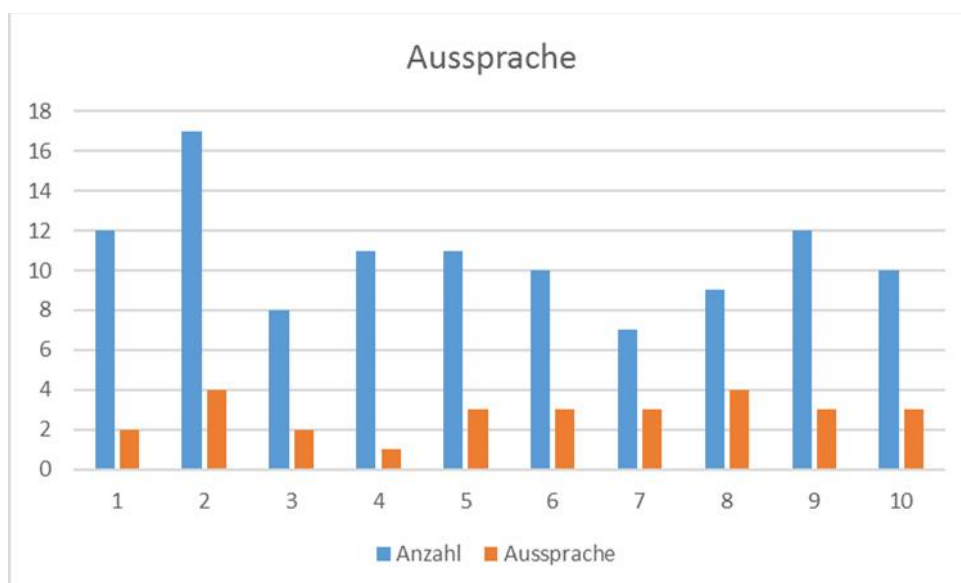


Abb. 12 Vergleich der Anzahl der Hörtexte und der Hörtexte, die explizit die Aussprache behandeln

Im Vergleich zu den Hörtexten sind die, die sich explizit mit der Aussprache beschäftigen, in der Minderheit. Sie bilden den Abschluss der jeweiligen Lektion.

Die Lernenden sollen sich in jeder Lektion immer nur auf ein Phänomen der Aussprache konzentrieren, zum Beispiel auf die Satzmelodie. Meiner Meinung nach sind beide Hörtexttypen für die Vermittlung einer Sprache wichtig, sowohl das Hörverstehen als auch die Aussprache sind wichtig für das Sprechen. Dabei geht es nicht darum, wie ein sogenannter „native speaker“ zu sprechen.

8.2. Qualitative Analyse

2.) Themen, Inhalte, Protagonisten

Wer sind die Protagonisten?

Kurs- und Übungsbuch bestehen aus je 10 Lektionen. Jede dieser Lektionen besitzt ein bis zwei Hauptfiguren, die die Lernenden durch die jeweilige Lektion führen. Sie stammen aus unterschiedlichen Bereichen der Arbeitswelt und bekleiden verschiedene Positionen innerhalb ihrer jeweiligen Firmen. Als Positionen in den Firmen kommen vor: eine Praktikantin und ihr Praktikanten-Mentor (Lekt.1), eine Marketingassistentin (Lekt. 2), ein neuer Mitarbeiter (Lekt. 3), eine Teamleiterin (Lekt. 4), ein Journalist einer Zeitung und ein Mitarbeiter, der den Journalisten durch die Firma führt (Lekt. 5), zwei Projektpartner (Lekt. 6), zwei IT-Experten (Lekt. 7), ein Chef und seine Mitarbeiterin (Lekt. 8), ein Trainee (Lekt. 9) und eine Mitarbeiterin, die eine Dienstreise in die Schweiz plant (Lekt. 10). Die Figuren hinter den genannten Positionen sind in Lektion eins Axel Berg, der Praktikanten-Mentor der Firma TELD-Tec, und Michèle Morel, eine der neuen PraktikantenInnen im Unternehmen. Eva Seidel ist in Lektion zwei die Hauptprotagonistin. Sie ist die neue Marketingassistentin bei der Firma Erler &Co. In den drei folgenden Lektionen sind es Marvin Mindt, der neue Mitarbeiter, Barbara Schmidt, die Teamleiterin, und Roland Becker, ein Journalist der „Thüringer Zeitung“, die die Hauptfiguren der jeweiligen Lehrwerkslektionen sind. In den Lektionen sechs sind es die Geschäftspartner Achim Kehl und Raffaele Amato, die zwei IT-Experten Udo Mahlberg und Herr Jung in Lektion sieben, die Mitarbeiterin Ulrike Ehlert und ihr Chef Herr Schade in Lektion acht, der Trainee Bastian Pauls in Lektion neun und die Mitarbeiterin Jutta Peters in Lektion zehn. Alle Protagonisten stehen im Berufsleben.

Es kommen Hauptprotagonisten vor, die ihren ersten Arbeitstag (Lektion 1, 2, 3, 9) haben, die etwas organisieren müssen (Lektion 4, 8), die eine Werkbesichtigung machen (Lektion 5), die sich mit KollegenInnen zu einem Arbeitsessen treffen (Lektion 6), die im Außendienst tätig sind (Lektion 7) oder die eine Dienstreise antreten (Lektion 10). Die Zielgruppe des Lehrwerks sind Lernende, die sowohl im Berufsleben stehen, als auch solche, die noch am Anfang ihrer beruflichen Karriere stehen. Da das Lehrwerk auch für Berufstätige ist, besitzen vier Lektionen Hauptfiguren, die ins Berufsleben starten. Die Berufsanfänger können sich mit ihnen identifizieren und erfahren, wie es ist, in einer Firma neu anzufangen, die verschiedenen Abteilungen und MitarbeiterInnen kennenzulernen und machen sich mit ihren Aufgabenbereichen vertraut.

Den Stimmen zufolge sind alle Figuren, bis auf eine Ausnahme, junge Leute. Die Ausnahme ist Herr May, der zum Firmenfest des Unternehmens Schade Maschinenbau (Lektion 8) kommt. Er ist Pensionist und arbeitete viele Jahre für die Firma.

In den Hörtexten ist eine Gleichstellung von Mann und Frau zu bemerken. Sowohl Frauen als auch Männer arbeiten als PraktikantenInnen, ebenso gibt es weibliche und männliche AssistentenInnen.

Mit welchen Inhalten bzw. Themen sind die Hörtexte verknüpft?

Die Themen, die im Lehrwerk vorkommen, stammen sowohl aus der Alltags- als auch aus der Berufswelt der Lernenden. Jede der zehn Lektionen besteht aus einer in sich geschlossenen Lektionsgeschichte. Die Hörtexte sind Bestandteile dieser Geschichten. Die Hörtexte, die im Lehrwerk zu finden sind, haben folgende Themen zum Inhalt: Lektion 1 beschäftigt sich mit der Vorstellung und dem Kennenlernen der neuen PraktikantenInnen im Unternehmen durch ihren Betreuer, den Praktikanten-Mentor Axel Berg. In Lektion 2 wird der erste Arbeitstag der neuen Marketingassistentin Eva Seidel in der Firma dargestellt. Mit dem Personalchef Herrn Heller füllt sie ihren Personalfragebogen aus. Für Marvin Mindt in Lektion 3 ist es, ebenso wie für Eva Seidel, der erste Tag am neuen Arbeitsplatz. Er bezieht sein neues Büro, kämpft mit Computerproblemen und bestellt telefonisch Bürobedarf. Die Lektion 4 startet mit einer Teambesprechung der MitarbeiterInnen der Firma „Messebau-Müller“, deren Leiterin Barbara Schmidt ist. Zusammen mit einem Kollegen organisiert sie eine Skype-Konferenz mit zwei Geschäftspartnern aus Japan und Argentinien. Danach wird Barbara Schmidt von ihrer Freundin Anna Wagner angerufen. Nach einigen Schwierigkeiten können sie sich auf einen Termin für ein gemeinsames Abendessen einigen.

Das Thema der fünften Lektion ist die Werkbesichtigung der Firma „Compogroup“ durch zwei Journalisten, Roland Becker und seiner Praktikantin Sabine Wahner. Sie werden durch einen Firmenmitarbeiter mit Namen Thomas Ziemer durch das Werk geführt, der sie auf Ver- und Gebote innerhalb des Unternehmens aufmerksam macht und ihnen die Firmenstruktur anhand eines Organigramms erklärt. Nach der Führung interviewen die beiden Reporter drei Angestellte von „Compogroup“ zu folgenden Fragen: ‘Was sind Sie von Beruf?’ und ‘Was machen Sie in der Firma?’ Den Abschluss bildet ein Gespräch über die Besichtigung, während Becker und Wahner mit dem Auto fahren. Er ist negativ, sie positiv gestimmt. Um die Planung eines Arbeitsessens sowie über die Unterhaltung (Small talk) während des Essens geht es in der Lektion sechs. Die Hauptfigur ist Achim Kehl, der per Telefon einen Tisch im Restaurant reserviert und mit seiner Kollegin Bettina Heller und seinem Projektpartner Raffaele Amato zu Mittag isst. In Lektion sieben sind die zwei IT-Experten Udo Mahlberg und Jens Jung auf dem Weg zu einem Kunden. Dort kommen die beiden nach einigen Problemen mit der Wegbeschreibung an. Eine Kaffeepause später beginnen sie mit ihrer Arbeit. Das Unternehmen „Schade“ feiert sein Firmenjubiläum. Aus diesem Grund planen Ulrike Ehlert und ihr Chef Herr Schade ein Fest, das dann auch stattfindet. Zur Feier kommt die gesamte Belegschaft der Firma zusammen. Es wird über den Sommerurlaub und über den Beruf gesprochen. In Lektion neun beginnt der Trainee Bastian Paul seinen ersten Arbeitstag bei „Holzer & Co.“ Greta Bertolt ist seine Trainee-Mentorin und erklärt ihm die Abteilungen der Firma und seine Aufgabenbereiche. In der Buchhaltungsabteilung hilft Bastian Pauls dem Außendienstmitarbeiter Berlinger bei seiner Reisekostenabrechnung. Die letzte Lektion des Lehrwerks befasst sich mit der Dienstreise von Jutta Peters nach Zürich, angefangen von der Buchung der Reise über das Kofferpacken mit Hilfe einer Freundin bis zum Zusammentreffen mit dem Niederlassungsleiter der Firmenzweigstelle Herrn Steiner in Zürich. Den Abschluss bilden das Frühstück und der dazugehörige Small talk mit anderen Gästen im Frühstücksraum des Hotels von Jutta Peters.

Die Themen der Hörtexte verbinden Alltagssprachliche und berufliche Themen miteinander. Als Beispiel führe ich den Small Talk beim Firmenfest und beim Arbeitsessen in den Lektionen 8 und 9 an. In der Arbeitswelt ist es wichtig, dass sowohl Alltagsthemen als auch berufliche Themen als Gesprächsgrundlagen dienen können.

In den Hörtexten treten keine Konflikte auf. Zwei Problemfälle kommen vor: In Lektion 9 hat ein Mitarbeiter (Dieter Berlinger), der das Reisekostenformular ausfüllen muss, Probleme damit. Er ruft in der Buchhaltung an. Am Apparat ist der Praktikant Bastian Pauls.

Dieser hilft Herrn Berlinger, indem er ihm telefonisch Anweisungen und Hilfestellungen gibt. Der zweite Hörtext, bei dem „nicht alles glatt läuft“ befindet sich in Lektion 4. Zwei Freundinnen machen per Telefon einen Termin für ein gemeinsames Abendessen aus. Nach einigen Absagen der einen Freundin können sie sich am Ende doch noch auf einen Termin einigen.

3.) Textsorten und Authentizität

Welche Textsorten repräsentieren die Hörtexte?

Im Lehrwerk kommen folgende Textsorten der direkten Kommunikation vor: Interviews, Dialoge, Gespräche und Telefongespräche. Daraus ergibt sich für die Lernenden die Rolle des Mithörers. Ein Radiobeitrag, ein Wetterbericht und drei Gespräche auf einem Anrufbeantworter sind Textsorten der indirekten Kommunikation. Dabei sind die Lernenden ZuhörerInnen. Die Mehrheit der Hörtexte sind (Telefon)Gespräche. Diese werden meistens in mehreren Abschnitten mit verschiedenen Übungen gehört.

Die AutorInnen des Lehrwerks geben den Lernenden die Möglichkeit, mit vielen unterschiedlichen Textsorten in Kontakt zu kommen. Außerhalb des Unterrichts finden sie auch mehrere Textsorten vor, auf die sie sich einstellen müssen. Bevor der jeweilige Hörtext beginnt, sagt eine Frauenstimme, um welche Textsorte es sich handelt. Das erfolgt folgendermaßen: Ist der Hörtext ein Telefongespräch, macht eine Frauenstimme zu Beginn des Hörtextes die Ansage 'Telefongespräch'. Es ist nicht klar, wozu diese Ansage dienen soll, denn die Nebengeräusche, das Läuten eines Telefons, geben das Setting des Telefongesprächs bereits vor.

Entsprechen die Hörtexte den Kriterien der Authentizität bzw. der didaktischen Authentizität?

Im gesamten Lehrwerk ist kein authentischer Hörtext vorhanden. Die Mehrheit der Hörtexte fällt unter den Bereich der didaktischen Authentizität und der lehrwerksgebundenen Texte (vgl. Kapitel 2.4.), wie nachstehendes Beispiel zeigt.

Im Lehrwerk kommt die Textsorte 'Radiobericht-Ratgebersendung im Radio' vor. Es ist kein authentischer, sondern ein lehrwerkgebundener Hörtext. Die Textsorte 'Radiobericht' wird sehr langsam gesprochen.

Der Radiobericht beginnt mit einer instrumentalen Einstiegsmelodie, die charakteristisch für Radiosendungen ist. Illustriert wird der Hörtext mit einer Tabelle der Stiftung Warentest mit dem Titel 'Notebookreparaturservice'. Die Lernenden sollen mit Hilfe des Hörtextes Bewertungszahlen in die gelbe Tabelle eintragen. Die Illustration in der Abbildung 13 erweckt den Eindruck, als sei es ein authentischer Text und stamme aus der Zeitschrift der Stiftung Warentest. Doch sucht man nach der Textquelle, stellt man fest, dass es sich um eine für dieses Lehrwerk zusammengefasste Tabelle eines Artikels in der erwähnten der Zeitschrift handelt.³⁰

5 Wer repariert gut?

1|32 Welche Noten bekommen die Anbieter von Notebooks? Hören Sie die Radiosendung und notieren Sie die Noten von Stiftung Warentest.

test		Notebookreparaturservice		7 / 2010
www.test.de	Reparatur	Kundenservice	test - QUALITÄTSURTEIL	
Gewichtung	60 %	40 %	100 %	
Apple	+	+	GUT (2,3)	
HP	+	○	GUT ()	
Dell	○	○	BEFRIEDIGEND ()	
Sony	○	○	BEFRIEDIGEND ()	
Toshiba	○	○	BEFRIEDIGEND ()	
Acer	⊖	○	AUSREICHEND ()	
Fujitsu	⊖	⊖	AUSREICHEND ()	
Samsung	⊖	○	AUSREICHEND ()	
Medion	⊖	⊖	AUSREICHEND ()	

Bewertungsschlüssel der Prüfergebnisse: ++ = Sehr gut (2,5–1,5), + = Gut (1,5–2,5), ○ = Befriedigend (2,6–3,5), ⊖ = Ausreichend (3,6–4,5), — = Mangelhaft (4,6–5,5). Bei gleichem Qualitätsurteil Reihenfolge nach Alphabet.

Abb.13 Radiobericht (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 3, S.31)

Drei Hörtexte in der Lektion 2, die in Abbildung 14 dargestellt werden, sind ebenfalls lehrwerkgebundene Texte, wie nachstehende Abbildung zeigt. Der erste Hörtext mit der Tracknummer 23 ist ein Dialog zwischen der neu in die Firma gekommenen Marketingassistentin Frau Seidel und dem Personalchef Herrn Heller. Sie unterhalten sich über die internationale Zusammensetzung der MitarbeiterInnen der Firma. Die Lernenden sollen die gehörten Prozentzahlen eintragen. Der zweite Hörtext ist ein Monolog von Herrn Heller. Er nennt nur den Kontinent und die dazugehörige Prozentzahl. Das Transkript sieht wie folgt aus:

Lektion 2 CD1 Tracknummer 24

01 Hr. Heller: Europa: 68,2 %

02 Amerika: 17,6%

03 Asien: 12,4%

04 Afrika: 1,8%

Der Hörtext wird sehr langsam gesprochen und es werden lange Pausen gemacht.

Im letzten Text haben die beiden Sprechenden keine Namen. Sie werden als Sprecher und Sprecherin bezeichnet.

³⁰ Die Internetadresse zu dem Artikel der Stiftung Warentest lautet: www.test.de/Notebookreparaturen-Nur-HP-und-Apple-reparieren-gut-4108181-4108191/ (letzter Zugriff: 11.07.2016)

Der Sprecher stellt der Sprecherin Fragen zu den im Diagramm angeführten Ländern. Die Frage lautet: Wie viel Prozent kommen aus Polen/ Rumänien/Bulgarien usw. In der Antwort werden das jeweilige Land und die Prozentzahl überbetont. Zudem wird, wie im vorangegangenen Hörtext, sehr langsam gesprochen.

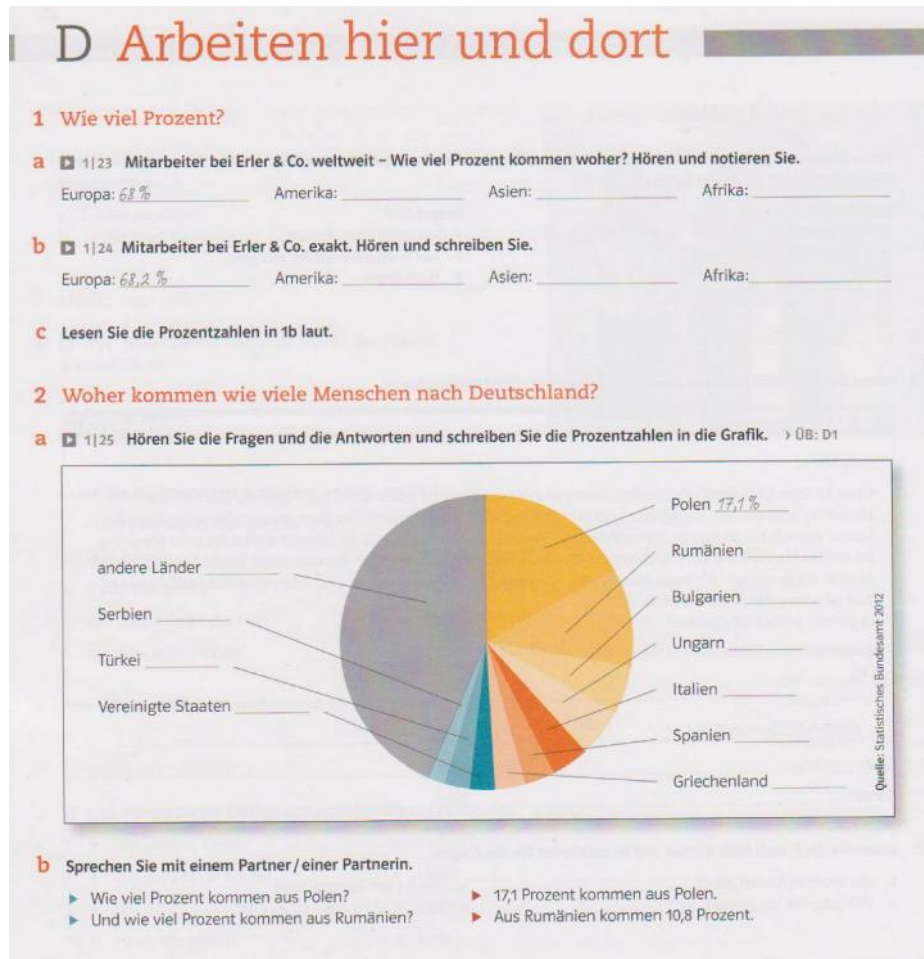


Abb. 14 Mitarbeiter in Prozent (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 2, S. 24)

Die Hörtexte der ersten Lektionen (Lektionen 1 und 2) kommen ohne eine Geräuschkulisse aus. Erst mit dem Hörtext in Lektion 3 kommen Neben- und Hintergrundgeräusche zu den Stimmen dazu. Diese Geräusche machen den Hörtext lebendiger. Die Lernenden können sich besser auf die jeweilige Situation einstellen (vgl. Glaboniat 2008:60). Als Hintergrund- bzw. Nebengeräusche treten Klopfen an der Tür, Öffnen und Schließen der Tür, Telefonläuten, Schritte, Rascheln von Papier, das Öffnen und Zuschlagen einer Autotür, das Fahren eines Autos und das Einschenken einer Flüssigkeit (Tee oder Kaffee) auf. Zusätzlich zu den Geräuschen sind die Hörtexte in Lektion 4 (Thema des Hörtextes ist 'Termine in der Firma - Mitarbeitermeeting') und in Lektion 8 (Thema der Hörtexte ist 'Small-Talk am Firmenfest') mit Stimmengemurmel im Hintergrund unterlegt.

Dadurch gewinnen die Lernenden den Eindruck eines realitätsnahen Hörtextes, obwohl der Hörtext für ein Lehrwerk erstellt wurde. Interessant sind in dieser Beziehung die Lektionen 6 und 10. Die Themen der genannten Lektion sind `Arbeitsessen´ und `Eine Dienstreise machen´. Die hier vorkommenden Hörtexte in Lektion 6 beschäftigen sich mit einem Arbeitsessen dreier Personen in einem Restaurant. Der Hörtext im Restaurant kommt ganz ohne Hintergrundgeräusche und Stimmengemurmel aus. Dadurch vermittelt der Hörtext nicht den Eindruck von drei Personen im Restaurant, sondern von einem typischen Hörtext in einem Lehrwerk. Im Hörtext der Lektion 10 befinden sich die Protagonisten im Frühstücksraum eines Hotels. Es kommen Nebengeräusche wie das Hinstellen einer Tasse, ebenso Stimmengemurmel vor. Zusätzlich wird im Frühstücksgespräch (Lektion 10: D/Nummer 34 und 35 auf der zweiten CD) mit Stereotypen gearbeitet. Drei Personen sitzen an einem Tisch und unterhalten sich über die Frühstücksgewohnheiten `ihrer´ Länder. Die Personen kommen aus Deutschland, Frankreich und England. Der Engländer trinkt Tee und die Deutsche isst Schwarzbrot.

Wie bereits festgestellt, sind keine authentischen Hörtexte im Lehrwerk vorhanden. Es treten didaktisch-authentische und lehrwerkgebundene Hörtexte auf. Trotz der Bemühungen der LehrwerksautorenInnen um das Einfließen von authentischen Merkmalen in die Hörtexte wird langsam gesprochen und es ist sehr oft eine überdeutliche Aussprache vorhanden. Zudem kommen in den Gesprächen keine Merkmale gesprochener Sprache vor.

Welche sprachlichen Varietäten kommen in den Hörtexten vor? Gibt es bei den Sprechenden dialektale Färbungen?

In den Hörtexten vorherrschend ist die deutsche Standardsprache. Es gibt zwei Ausnahmen. Die eine Ausnahme ist die Figur des Praktikanten-Mentors Axel Berg in Lektion 1. Bei der Vorstellungsrunde der neuen Praktikanten stellt er sich aus Österreich kommend vor (Lektion 1: 8/Nummer 1). Die andere ist in Lektion 10 die Figur des Herrn Steiner. Die Hauptfigur der Lektion, Jutta Peters, macht eine Dienstreise nach Zürich. Dort trifft sie in der Niederlassung einer Medizintechnik-Firma den dortigen Leiter, Herrn Steiner. Er spricht schweizer Standardsprache.

Im Übungsbuch treten ebenso Sprecher/Sprecherinnen deutscher, schweizer und österreichischer Varietäten auf (Lektion 2: 127/Nummer 2a Thema: „Guten Tag“ und „Auf Wiedersehen!“ in Deutschland, Österreich und der Schweiz) wie im Kursbuch.

Abbildung 15 zeigt den Hörtext aus dem Übungsbuch, der sich mit den verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache beschäftigt. Dabei sind die Begrüßungs- und Verabschiedungsfloskeln das Thema des Hörtexts. Im ersten Schritt beurteilen die Rezipienten, ob es sich bei der gehörten Situation um eine formelle oder informelle handelt. Als zusätzliche Schwierigkeit entsprechen die Hörtexte nicht der Reihenfolge der Bilder. Das bedeutet, dass die Lernenden die Gespräche den Bildern zuordnen müssen und, wie erwähnt, den formellen bzw. informellen Charakter des jeweiligen Gesprächs feststellen. Die Autoren/innen des Lehrwerks schlagen vor, dass die Lernenden vor dem ersten Hören die Entscheidung, ob die auf dem jeweiligen Bild dargestellte Situation formell oder informell ist, treffen sollen.

2 „Guten Tag!“ und „Auf Wiedersehen!“ in Deutschland, Österreich und der Schweiz > KB: C4

3 2 | 45–48 Ist die Situation auf dem Foto formell oder informell? Kreuzen Sie an. Hören Sie dann die Gespräche. Welches Gespräch passt zu welchem Foto? Notieren Sie.

			
1	2	3	4
a. ☐ formell	a. ☐ formell	a. ☐ formell	a. ☐ formell
b. ☒ informell	b. ☐ informell	b. ☐ informell	b. ☐ informell
Gespräch 1: Foto <u>3</u>	Gespräch 2: Foto _____	Gespräch 3: Foto _____	Gespräch 4: Foto _____

einhundertsiebenundzwanzig **127**

Abb. 15 Sprachliche Varietäten Teil 1 (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Übungsbuch, Lektion 2, S. 127)

Die Gespräche sind sehr übertrieben und überbetont gesprochen: Sie klingen mitunter etwas lächerlich und komisch. Die Lernenden sollen explizit auf die unterschiedlichen Varietäten aufmerksam gemacht werden. Jedes der vier Gespräche stellt einen Gesprächsausschnitt dar und vermittelt den Eindruck, als befänden sich die Lernenden im selben Raum und wären stumme Mithörer. Im weiteren Verlauf wird der Hörtext den Lernenden nochmals vorgespielt. Dabei sollen sie die im Hörtext vorkommenden Personen der richtigen Begrüßung zuordnen (Abbildung 16).

b Hören Sie die Gespräche in 2a noch einmal. Woher kommen die Sprecher: A, CH oder D?

1. Uf Wiederluege (CH)	4. Grüezi ()	7. Guten Tag ()	10. Hallo ()
2. Auf Wiederschau'n ()	5. Auf Wiederschen ()	8. Tschüss ()	11. Tschau ()
3. Servus ()	6. Grüß Gott ()	9. Hoi ()	12. Servus ()

c Formell oder informell? Schreiben Sie die Redemittel aus 2b in die Tabelle.

	begrüßen	verabschieden
formell		Uf Wiederluege,
informell		

Abb. 16 Sprachliche Varietäten Teil 2 (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Übungsbuch, Lektion 2, S. 128)

Personen mit nichtdeutscher Erstsprache treten in den Hörtexten häufig auf. In den Hörtexten kommen eine Französin (Lektion 1), eine Peruanerin (Lektion 1), ein Chinese (Lektion 1), eine Schweizerin aus der französischsprachigen Schweiz (Lektion 1), ein Italiener (Lektion 6) und zwei Engländer (Lektion 1 und Lektion 10) vor. Die Aussprache und die jeweiligen Akzente der Personen werden berücksichtigt.

Die in der Mehrheit der Hörtexte vorkommende Standardsprache ist die deutsche Standardsprache. Der Vergleich der drei Varietäten, wie sie in den Abbildungen 15 und 16 beschrieben werden, erfolgt nur im Übungsbuch in der zweiten Lektion. Danach wird dieses Thema nicht mehr explizit behandelt, obwohl in Lektion 10 ein Protagonist die schweizer Standardsprache gebraucht. Das ist schade, da die deutsche Sprache eine plurizentrische Sprache ist (vgl. Kapitel 7). Alle Varietäten sind gleichwertig und sollen den Lernenden nähergebracht werden.

4.) Präsentation der Hörtexte

Wie werden die Hörtexte präsentiert?

Es kommen sowohl Hörtexte in direkter Kommunikation, das heißt es findet eine direkte Kommunikation zwischen Gesprächspartnern statt als auch Texte der indirekten Kommunikation (zum Beispiel ein Vortrag oder ein Radiobericht) vor. Einige Telefongespräche und Gespräche werden im Lehrwerk nicht im Ganzen gehört. Es ist ein erster und ein zweiter Teil vorhanden. Nach jedem Teil gibt es Arbeitsanweisungen an die Rezipienten.

Als Beispiel führe ich den Hörtext in Abbildung 17 an. Der Hörtext ist ein Telefongespräch zwischen zwei Freundinnen. Für den ersten Teil sollen 'Richtig/Falsch-Antworten' angekreuzt werden. Störend ist der abrupte Abbruch in Teil 1 und die Stimme, die im zweiten Teil die nochmalige Information zur Textsorte gibt.

B Hast du Zeit?

inoffizielle Uhrzeit

1 Termine privat

a 1|42 Hören Sie Teil 1 vom Telefongespräch. Was ist richtig (r), was ist falsch (f)? Kreuzen Sie an.

	r	f
1. Barbara ist eine Freundin von Anna.	☒	☐
2. Barbara arbeitet heute lange.	☐	☐
3. Barbara hat heute Abend Zeit.	☐	☐

b 1|43 Hören Sie Teil 2 vom Telefongespräch und ergänzen Sie die Uhrzeiten.

zwei | vier | sieben | zehn | halb fünf | halb elf |
Viertel nach drei | Viertel vor acht

Dienstag:
Abendessen mit Frau Ogashi:
um sieben

Mittwoch:
Meeting mit Kollegen:
um _____

Donnerstag:
Treffen mit Herrn Schulz:
um _____



Freitag:
Präsentation:
von _____ bis _____

Freitag:
Kino:
um _____

Samstag und Sonntag:
EDV-Weiterbildung:
von _____ bis _____

TIPP

Uhrzeit inoffiziell:



Es ist acht Uhr.



Es ist zehn nach acht.



Es ist Viertel nach acht.



Es ist halb neun.



Es ist zwanzig vor neun.



Es ist Viertel vor neun.

Abb. 17 Zweiteilung Hörtext (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 4, S. 42)

Diese Zweiteilung taucht sowohl bei allen Telefongesprächen als auch bei fast allen Gesprächen auf. Nur in den Lektionen 1 und 2 gibt es keine Zweiteilung der Hörtexte.

In diese Kategorie fällt auch die Feststellung, mit welchen Hörstilen der jeweilige Hörtext gehört werden soll.

B Wenden Sie bitte!

mündliche Wegbeschreibungen verstehen

1 Hilfe! Ich finde die Straße nicht.

a ☒ 2/2 Hören Sie das Telefongespräch. Warum findet Herr Mahlberg die Straße nicht?

- ☐ Das Navigationsgerät zeigt keine Informationen.
- ☐ Die Informationen vom Navigationsgerät sind nicht richtig.

b Hören Sie das Telefongespräch noch einmal. Was sagen Frau Häuser und Herr Mahlberg: a oder b? Kreuzen Sie an und vergleichen Sie im Kurs.

- ☒ Wenden Sie bitte.
 - ☐ Sie müssen wenden.
- ☐ Sie fahren zurück.
 - ☐ Fahren Sie zurück.
- ☐ Biegen Sie die erste Straße links ab.
 - ☐ Biegen Sie die zweite Straße links ab.
- ☐ Sie fahren immer geradeaus.
 - ☐ Fahren Sie immer geradeaus.
- ☐ Biegen Sie dann nach ca. 200 m rechts in die Conrad-Röntgen-Straße ein.
 - ☐ Sie biegen dann nach ca. 200 m rechts in die Conrad-Röntgen-Straße ein.
- ☐ Seien Sie unbesorgt!
 - ☐ Seien Sie besorgt!

c Hören Sie das Telefongespräch noch einmal und zeichnen Sie den Weg in die Karte rechts ein.

2 Grammatik auf einen Blick: Imperativsätze – formell > G: 1.5

a Markieren Sie in 1b die Sätze im Imperativ und ergänzen Sie die Regeln. > Ü8: B1

- Anweisungen → Imperativ, z. B. „Biegen Sie rechts ab.“ Verb: Position _____.
- Trennbare Verben → konjugiertes Verb: Position _____, Vorsilbe am _____.
- Formeller Imperativ von „sein“: „_____!“

G

Abb. 18 Wegbeschreibung (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 7, S. 74)

Der Hörtext in Abbildung 18 hat eine Wegbeschreibung im Zuge eines Telefongesprächs zum Thema. Die Lernenden sollen beim ersten Hören herausfinden, warum Herr Mahlberg den Weg nicht findet. Der Hörstil, der hier eingesetzt wird, ist das globale Hören. Es soll der sogenannte 'rote Faden' und das Thema herausgehört werden. Meistens wird noch die Frage 'Was ist das Thema?' angeführt. Dabei stehen immer zwei Antworten zur Auswahl. Der Hörtext wird ein zweites Mal gehört. Jetzt müssen die Sätze angekreuzt werden, die im Hörtext vorkommen. Dieses selektive Hören ist ein häufiger Begleiter der Hörtexte im Lehrwerk. Beim dritten Hören des Telefongesprächs wird das intensive Hören geübt. Die Lernenden sollen auf der Landkarte den Weg einzeichnen.

Die Hörstile, die mit den Hörtexten im Lehrwerk geübt werden, sind das globale, das selektive und das intensive Hören. Das bedeutet, dass der Hörtext mehrere Möglichkeiten schafft, von den Lernenden gehört zu werden, da er einige Male gehört werden soll. Die Aufgaben sind auf die verschiedenen Hörstile zugeschnitten.

Sind Phasen vor- während- nach dem Hören vorhanden?

Bei einigen Hörtexten sind die Phasen vor, während und nach dem Hören vorhanden. Bei den Hörtexten, die nach diesem Phasensystem aufgebaut sind, ist die Aufgabe vor dem-Hören meistens ein visueller Impuls. So dient in den Lektionen eins (Seite acht), zwei (Seite 22), drei (Seiten 30 und 32), fünf (Seiten 54 und 56), sechs (Seite 64), acht (Seite 88), neun (Seite 96) und zehn (Seiten 106, 107, 108 und 110) ein Bild als Einstieg in den nachfolgenden Hörtext. Als Beispiel dafür, wie eine solche Drei-Phasen-Abfolge in *DaF im Unternehmen* realisiert wird, führe ich Lektion sechs an. Sie hat als Thema `Ein Arbeitsessen im Restaurant`. Die Abbildung 19 zeigt die Doppelseite C, die mit einer Illustration einer Speisekarte der Brauerei „Zum Anker“ beginnt, in der die Speisen auch bildlich dargestellt sind.

C Ich nehme ...

1 Brauerei „Zum Anker“ – aus der Speisekarte

a Lesen Sie die Speisekarte. Welche Speisen kennen Sie? Sprechen Sie im Kurs.

Vorspeisen



Rindfleischsuppe mit Klößchen
4,90 €



Matjesalat mit Zwiebel und Brot
5,90 €



Gemischter Salat
3,50 €

Hauptspeisen



Eisbein mit Sauerkraut und Kartoffelklößen
15,30 €



Hühnerbrust mit Reis und Salat
10,30 €



Nudelauflauf mit Gemüse
9,80 €



Rinderroulade mit Erbsen, Möhren, Kartoffeln
12,90 €



Sauerbraten mit Rotkohl und Kartoffelklößen
14,50 €



Forelle blau mit Salzkartoffeln
11,50 €

Getränke

Warme Getränke

- ☐ Kaffee 2,10 €
- ☐ Espresso 2,10 €
- ☐ Tee 2,00 €

Kalte Getränke

- ☐ Mineralwasser (0,2 l) 1,80 €
- ☐ Orangensaft (0,2 l) 2,40 €
- ☐ Apfelschorle (0,2 l) 1,90 €

Alkoholische Getränke

- ☐ Alt-/Weizenbier (0,5 l) 2,50 €
- ☐ Sekt (0,1 l) 3,80 €
- ☐ Wein (weiß + rot, 0,2 l) 3,50 €

b Ordnen Sie die Hauptspeisen aus der Speisekarte zu. Notieren Sie auch den Artikel. > ÜB: C1

Fleischgerichte: das Eisbein Beilagen: der Kartoffelkloß

Fischgerichte: _____ Gemüse: das Sauerkraut

Vegetarisch: _____

64 vierundsechzig

Abb. 19 Ein Arbeitsessen Teil 1 (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 6, S. 64)

Die Lernenden sollen die Speisekarte lesen, angeben, welche Speisen sie kennen und darüber im Unterricht sprechen. Nach der Illustration werden die Hauptspeisen, mit Angabe des Artikels, den fünf Gerichtarten (Fleischgerichte, Fischgerichte, Vegetarisch, Beilagen und Gemüse) zugeordnet. Diese Aktivitäten können als Phase vor dem Hören aufgefasst werden. Danach folgt der Hörtext unter der Überschrift 'Was können Sie empfehlen?', die als Phase während des Hörens bezeichnet werden kann.

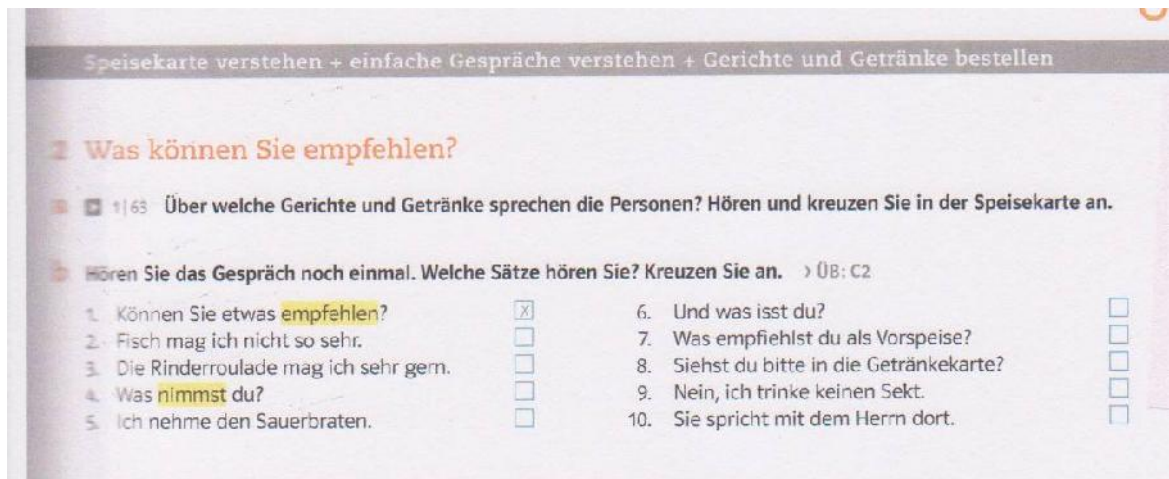


Abb. 20 Ein Arbeitsessen Teil 2 (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 6, S. 65)

In dieser Phase wird der Hörtext zwei Mal gehört. Beim ersten Hören sollen die im Text vorkommenden Speisen und Getränke in der Speisekarte angekreuzt werden. Während der Zweitbegegnung mit dem Hörtext wird, wie es Dahlhaus (1994: 125) nennt, mit Wortlisten, in diesem Fall mit Satzlisten, gearbeitet, die in Abbildung 20 gezeigt werden. Die Lernenden hören aus dem Hörtext heraus, was wirklich gesagt wurde und kreuzen diese Sätze an. Die Phase nach dem Hören ist eine Grammatikübung zur Verbenkonjugation. Die Lernenden sollen die in 2b vorkommenden Verben 'sprechen', 'essen', 'sehen', 'empfehlen' und 'nehmen' markieren und in die dargestellte Tabelle eintragen.

Bei einigen Hörtexten kommt diese Phasentypologie vor. Sie erleichtert den Lernenden das Verstehen des Hörtextes. Eine Illustration ist mehrheitlich der Ausgangspunkt der Phase vor dem Hören. Die Phase nach dem Hören wird hier als Korrektur- und Kontrollfunktion benutzt.

Wo sind die Hörtexte im Lehrwerk situiert?

Die Hörtexte des Kursbuches sind in die jeweilige Lektionsgeschichte eingebettet. Dadurch wird der Eindruck erweckt, dass die Lernenden einen kurzen Blick in das Leben der jeweiligen Hauptfiguren werfen und mit ihnen einen kurzen Abschnitt gemeinsam erleben. Oft dient der Hörtext als Einstieg in das Thema, in die Lektion. Die Hörtexte nehmen keinen bestimmten Platz im Lehrwerk ein. Die Lektionen 1, 2, 3, 4, 9 und 10 beginnen mit einem Hörtext, der von einer Illustration eingeleitet wird.

Die Hörtexte zur Aussprache befinden sich am Ende der jeweiligen Lektion des Kursbuchs und greifen sowohl das Thema als auch den Wortschatz der Lektion wieder auf.

5.) Übungs- und Aufgabenformate

Gibt es Übungen zur Aussprache? Wenn ja, wie sind diese Übungen aufgebaut?

Übungen zur Aussprache, sowohl im suprasegmentalen Bereich des Satzakzents und der Satzmelodie als auch im segmentalen, befinden sich am Ende jeder Lektion des Kursbuches. Die Themen im segmentalen Bereich, zu denen im Lehrwerk Übungen vorkommen, sind die Umlaute und die R- Laute. Die Tabelle 5 zeigt die Themen der Ausspracheübungen.

Lektion	Thema
1	Satzmelodie in kurzen Aussagesätzen, W- Fragen und Ja-/Nein- Fragen
2	Rhythmus in Wort und Satz
3	Satzakzent in kurzen Sätzen
4	Satzakzent und Satzmelodie
5	Kurze und lange Akzentvokale
6	Kurzes und langes „e“ und „i“
7	Wortakzent bei Verben mit trennbarer Vorsilbe im Präsens
8	R- Laute: konsonantisches und vokalisches „r“
9	Wortakzent bei Verben mit trennbarer und untrennbarer Vorsilbe im Perfekt
10	Kurze und lange Umlaute

Tab. 5 Aussprachethemen (Lehrwerk DaF im Unternehmen, A1: 5-7)

Die Ausspracheübungen bestehen aus mehreren Teilen. Am Beginn steht eine Übung zur Bewusstmachung des auftretenden Phänomens, die durch die Arbeitsanweisung „Hören Sie“ eingeleitet wird. Die Vokabel, die in den Übungen verwendet werden, sind bereits in den jeweiligen Lektionen vorgekommen. Der Vorteil ist, dass die Wörter den Lernenden bereits bekannt sind. Die Abbildungen 21 bis 30 sind die Hörtexte, die explizit die Aussprache zum Thema haben. Die Übungen zur Aussprache werden im Folgenden besprochen.

Die Lektion 1 beinhaltet eine Übung zur Satzmelodie, auch als Intonation bezeichnet (Abbildung 21).

Aussprache

1. Satzmelodie

a 1 | 11 Hören Sie die Sätze und lesen Sie.

1. ▶ Woher kommen Sie?	▶ Ich komme aus der Türkei.
2. ▶ Kommen Sie aus Russland?	▶ Nein, ich komme aus Polen.

b Sprechen Sie die Sätze in 1a.

c 1 | 12 Hören Sie die Sätze. Ergänzen Sie und kreuzen Sie an.

1. a. ▶ Woher kommen Sie?	b. ▶ Ich komme aus Südafrika.
2. a. ▶ Kommen Sie aus Japan?	b. ▶ Nein, ich komme aus China.

1. Aussagesatz (Satz 1b + ____)	a. ☐ ↗	b. ☐ ↘
2. Ja-/Nein-Frage (Satz ____)	a. ☐ ↗	b. ☐ ↘
3. W-Frage (Satz ____)	a. ☐ ↗	b. ☐ ↘

A

Abb. 21 Übung zur Satzmelodie (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 1, S. 15)

In 1a sind vier Sätze angegeben, zwei sind Fragesätze (W- Frage, Ja/Nein- Frage) und zwei Aussagesätze. Die Lernenden sollen die Sätze hören und lesen. Die fallende bzw. steigende Intonation wurde bereits mittels nach unten bzw. nach oben verlaufenden Pfeilen markiert. In einem zweiten Schritt (1b) werden die Sätze gesprochen. Im letzten Punkt sind wieder vier Sätze, jeweils eine W- und eine Ja/Nein- Frage und die dazugehörigen Antworten, angegeben. Auch die Satzmelodie ist eingezeichnet. Die Lernenden hören die Sätze und sollen die Regeln vervollständigen. Diese werden induktiv gelernt.

Der Rhythmus im Wort und im Satz sind die Aussprachethemen, die Lektion 2 beinhaltet. In Abbildung 22 wird der Rhythmus der Wörter gehört. Es sind fünf Rhythmusmuster mit Beispielwörtern vorgegeben. Die Lernenden sollen gleichzeitig hören und lesen. In 1b sollen die Lernenden die Wörter nochmals hören und, wie in Kapitel 3.7. vorgeschlagen, den Rhythmus mit der Hand mitklopfen.

Aussprache

1 Rhythmus im Wort

a 1|26 Hören Sie die Rhythmen und lesen Sie mit.

●	●●	●●	●●●	●●●
Tag	Morgen	Beruf	Süddeutschland	Willkommen!
Dank	Abend	Gespräch	Österreich	Rumänien

b Hören Sie die Rhythmen in 1a noch einmal und klopfen Sie mit.

Klopfen Sie so: ● = leise ● = laut ● = leise

Will-  -kom-  -men! 

Abb. 22 Rhythmus im Wort (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 2, S. 25)

Der zweite Punkt, der in Abbildung 23 dargestellt ist, beschäftigt sich mit dem Rhythmus der Zahlen. Die Zahlen werden zwei Mal gehört. Beim ersten Mal sollen die Lernenden hören und lesen, beim wiederholten Hören den Rhythmus mitklopfen. Den Abschluss der Übung bildet ein Rhythmusraster, in das sie die zuvor gehörten Zahlen eintragen.

2 Zahlen und Rhythmus

a 1|27 Hören Sie die Rhythmen und lesen Sie mit.

- hunderteins	- einhundert	- dreizehn	- zweihundert	- Million	- Milliarde
- Billionen	- zwölf	- Billion	- elf	- zwanzig	- hundertsechs

b Hören Sie die Rhythmen in 2a und klopfen Sie mit.

c Schreiben Sie die Zahlen aus 2a in die Tabelle.

●	●●	●●	●●●	●●●	●●●
					hunderteins

3 Rhythmus im Satz

a 1|28-29 Hören Sie die Sätze. Welcher Rhythmus passt: a oder b? Kreuzen Sie an.

Gespräch 1	a	b	Gespräch 2	a	b
1. Guten Tag!	☐ ●●●	☒ ●●●	1. Bist du John?	☐ ●●●	☐ ●●●
2. Wie geht es?	☐ ●●●	☐ ●●●	2. Ja, und du?	☐ ●●●	☐ ●●●
3. Nicht so gut!	☐ ●●●	☐ ●●●	3. Ich bin Fred.	☐ ●●●	☐ ●●●
4. Und Ihnen?	☐ ●●●	☐ ●●●	4. Wo wohnst du?	☐ ●●●	☐ ●●●
5. Danke, gut!	☐ ●●●	☐ ●●●	5. In Fellbach.	☐ ●●●	☐ ●●●

b Sprechen Sie die Sätze in 3a und klopfen Sie mit. Spielen Sie dann die Gespräche im Kurs.

Abb. 23 Rhythmus im Satz (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 2, S. 25)

Die Fortsetzung der Rhythmusübungen bilden die Übungen der Lektion 3, aufgezeigt in Abbildung 24. Hier geht es um den Rhythmus in Sätzen und um den Satzakzent. Mit dem letzten Hörtext (2 a, Tracknummer 37) wird die Position des jeweiligen Satzakzents geübt. Ein Satz wird in fünf Abschnitten um jeweils ein Wort erweitert. Die Lernenden sollen den Satzakzent heraushören und einzeichnen.

Aussprache

1 Akzent in kurzen Sätzen

a 1|36 Hören Sie die Sätze und sprechen Sie mit. Achten Sie auf den Rhythmus.

• • • • •

1. Ich bin jetzt in Dresden. 3. Ich bin sehr zufrieden.

2. Ich arbeite jetzt schon zwei Wochen. 4. Wie geht's dir im Saarland?

b Hören Sie die Sätze noch einmal. Markieren Sie in 1a zuerst das betonte Wort, dann die betonte Silbe.

c Zeichnen Sie für die Sätze in 1a den Rhythmus auf, wie im Beispiel.

d Lesen Sie die Sätze in 1a laut und klopfen Sie mit.

Ich bin jetzt in Dres den.

e Der Satzakzent: Welches Wort hat oft die stärkste Betonung im Satz? Kreuzen Sie an.

a. ☐ Das erste Wort. b. ☐ Das letzte Wort.

2 Wo ist der Satzakzent?

a Lesen Sie die Sätze leise und markieren Sie den Satzakzent.

1. Ich bin. 4. Ich bin hier in Dresden bei Weier.

2. Ich bin hier. 5. Ich bin hier in Dresden bei Weier sehr glücklich.

3. Ich bin hier in Dresden.

b 1|37 Hören Sie die Sätze und vergleichen Sie. Ist alles richtig?

c Sprechen Sie die Sätze in 2a.

Abb. 24 Satzakzent (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 3, S. 35)

Die Übung in Abbildung 25 hat den Satzakzent und die Satzmelodie zum Inhalt. Mit einem nach unten laufenden Pfeil sollen ein fallender Ton, mit einem nach oben gerichteten Pfeil ein steigender Ton gekennzeichnet werden (vgl. Häussermann/Piepho 1996: 69). Die Ausspracheübung in Lektion 1 startet mit einer Übung zur Satzmelodie. Die Rezipienten sollen die Regeln selber herausarbeiten und in das Kursbuch eintragen. In beiden Übungen werden Aussagesätze, Ja-/Nein- und W-Fragen gemeinsam geübt; im Gegensatz zu dem Vorschlag von Häussermann und Piepho (vgl. Häussermann/Piepho 1996: 69), die die Meinung vertreten, dass im Anfängerunterricht die Sätze mit fallender Satzmelodie (Aussagesatz, W-Fragen) und die mit steigender Satzmelodie (Ja-/Nein-Fragen) getrennt voneinander vorgestellt und geübt werden sollen. Der Grund für diesen Vorschlag ist, dass den Lernenden die Chance für ein Einhören gegeben wird.

Die Lektion 4 beinhaltet wieder eine Übung zum Satzakkzent und zur Satzmelodie. Im Unterschied zur Lektion 1 müssen die Lernenden die Satzmelodie und den Satzakkzent selber einzeichnen.

1 Satzakkzent und Satzmelodie

a 1|48 Hören Sie die Sätze. Wo ist der Satzakkzent? Markieren Sie.

1. Wann hast du Zeit?	5. Und um sechs Uhr am Abend?
2. Ich habe morgen Zeit.	6. Ja, um sechs Uhr kann ich.
3. Kannst du am Nachmittag um vier Uhr?	7. Gut, dann morgen um sechs.
4. Nein, um vier Uhr kann ich nicht.	8. Das ist prima. Dann bis morgen.

b Hören Sie die Sätze noch einmal. Wie ist die Satzmelodie: → oder ↘? Zeichnen Sie in 1a ein wie im Beispiel.

1. Wann hast du Zeit?

c Sprechen Sie die Sätze in 1a.

siebenundvierz

Abb. 25 Satzakkzent und Satzmelodie anzeigen (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 4, S.47)

Positiv zu bemerken ist, dass die Sätze, die für diese Übung verwendet werden, nicht isoliert und ohne Bezug zur Lektion vorkommen. Die Lektion 4 trägt den Titel 'Termine- wann und wo?'. Die Übungssätze, die einen Dialog bilden, passen zu dem Thema der Lektion.

In der Abbildung 26 werden lange und kurze Akzentvokale behandelt. In der Hörübung werden die Akzentvokale mittels der Unterscheidung von Familiennamen geübt. Zusätzlich sollen die Lernenden die Vokallänge mit Gesten anzeigen. Beide Tätigkeiten schlägt Hirschfeld als Ausspracheübung vor (vgl. Hirschfeld 2007: 280).

Aussprache

1 Lange und kurze Akzentvokale

1) 157 Hören Sie die Familiennamen und lesen Sie mit.

Beeker - Becker	Lahn - Lann	Schmied - Schmitt	Weber - Webber
Kuhme - Kümme	Moos - Moss	Wahner - Wanner	Ziener - Zimmer

TIPP
 Vokale: a, e, i, o, u
 Konsonanten: b, c, d, f, g, h, ...

2) Sprechen Sie die Namen in 1a und machen Sie Gesten für die langen und kurzen Vokale.

So sprechen Sie lange Vokale:



So sprechen Sie kurze Vokale:



3) 158 Hören Sie die Namen und markieren Sie den Akzentvokal: _ = lang oder . = kurz?

Lahn - Webber - Ziener - Kümme - Becker - Wanner - Moos - Schmitt - Beeker

4) Lang oder kurz? Ergänzen Sie die Regeln und ein Beispiel aus 1c.

1. Vokale + „h“ sind lang (z.B. Lahn).
2. Doppelte Vokale sind (z.B.).
3. Vokale vor doppelten oder zwei Konsonanten sind (z.B. ,).
4. i + e - „ie“ ist (z.B.).

A

Abb. 26 Lange bzw. kurze Akzentvokale (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 5, S. 57)

In dieser Übung (Abbildung 27) sollen die Lernenden den Vokal, der markiert ist, als lang o-der kurz kennzeichnen. Zuerst wird das lange bzw. kurze „e“, danach das lange bzw. kurze „i“ geübt. Zum Schluss der Übung hören die Lernenden Wörter mit langem „e“ bzw. „i“ oder kurzem „e“/„i“. Diese werden in eine Tabelle eingetragen. Am Ende der Übung wird ein Tipp für das Erkennen der Vokallänge präsentiert, der sich auf das Schriftbild bezieht.

Aussprache

1 Kurzes oder langes „e“

1167 Hören Sie die Verben. Ist der markierte Vokal = kurz oder = lang? Kreuzen Sie an.

1. besprechen	a. ☒ b. ☐	4. sehen	a. ☐ b. ☐	7. lesen	a. ☐ b. ☐
2. nehmen	a. ☐ b. ☐	5. essen	a. ☐ b. ☐	8. bestellen	a. ☐ b. ☐
3. kennen	a. ☐ b. ☐	6. schmecken	a. ☐ b. ☐	9. empfehlen	a. ☐ b. ☐

Sprechen Sie die Wörter in 1a.

2 Kurzes oder langes „i“

1168 Hören Sie die Verben. Ist der markierte Vokal = kurz oder = lang? Kreuzen Sie an.

1. liest	a. ☐ b. ☒	4. spielt	a. ☐ b. ☐	7. besichtigt	a. ☐ b. ☐
2. spricht	a. ☐ b. ☐	5. nimmt	a. ☐ b. ☐	8. sieht	a. ☐ b. ☐
3. isst	a. ☐ b. ☐	6. empfiehlt	a. ☐ b. ☐	9. schickt	a. ☐ b. ☐

Sprechen Sie die Wörter in 2a.

3 „e“ oder „i“?

1169 Was hören Sie? Schreiben Sie die Wörter in die Tabelle.

kurzes „e“	langes „e“	kurzes „i“	langes „i“
			Zwiebel

TIPP

immer langes „e“ = „ee“ oder „eh“
 immer langes „i“ = „ie“ oder „ih“
 immer kurzes „e“ oder „i“ = vor zwei Konsonanten

Sprechen Sie die Wörter in 3a.

Abb. 27 Kurzes oder langes „e“ bzw. „i“ (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 6, S. 67)

Die Ausspracheübungen der Lektionen 7 und 9 beschäftigen sich mit der Betonung von Verben im Infinitiv und im Perfekt.

Bei dieser Übung in Abbildung 28 wird zwischen konsonantischem und vokalischem „r“ unterschieden. Die Lernenden erarbeiten sich die Regeln wieder induktiv.

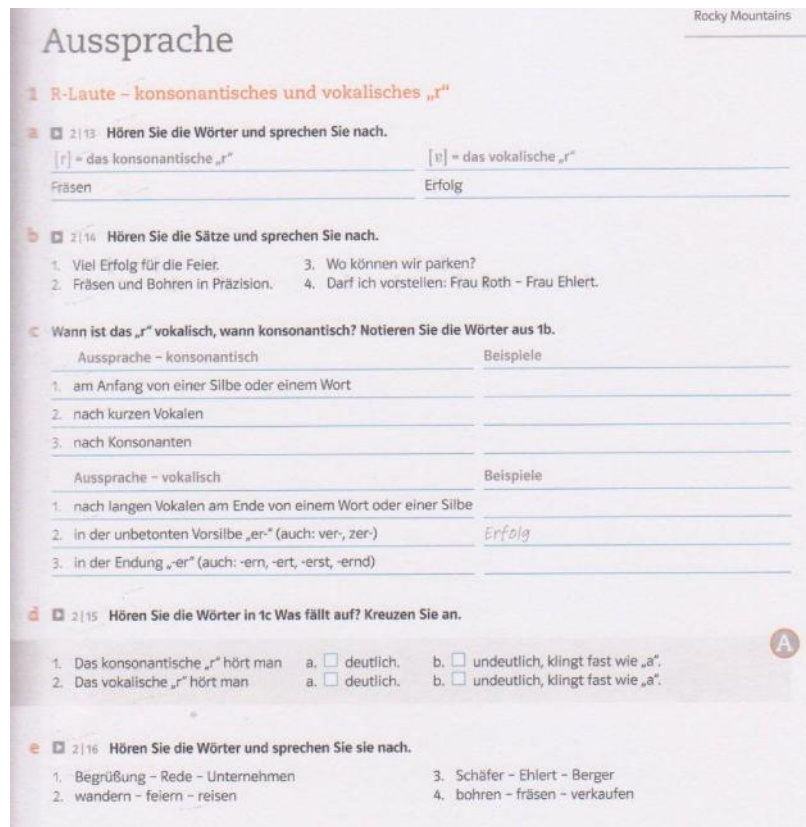


Abb. 28 R- Laute (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 8, S. 89)

Den Abschluss bildet Lektion 10 mit einer Übung zu langen und kurzen Umlauten (Abbildung 29). Dabei werden Wortpaare mit langem und kurzem Umlaut gegenübergestellt.

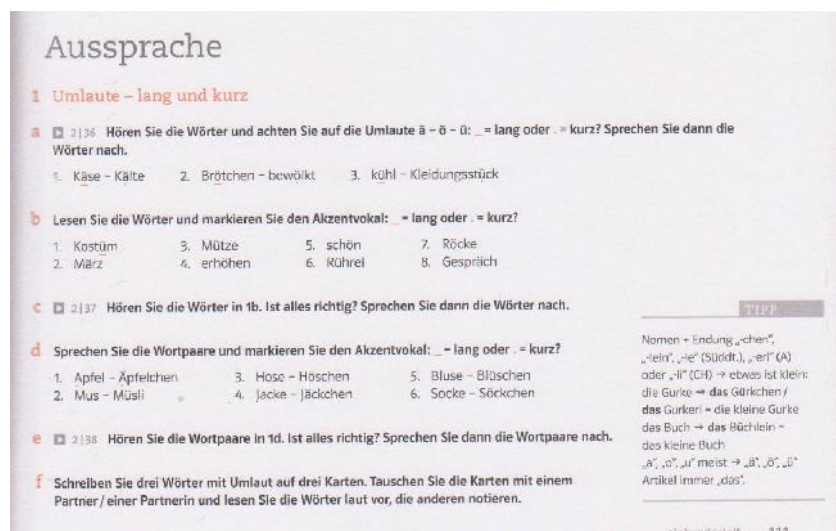


Abb.29 Umlaute (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 10, S. 111)

Im Übungsbuch sind zwar Hörtexte vorhanden, jedoch befasst sich keiner davon mit der Aussprache. Zu nennen sind nur die Lektionen fünf und sechs.

Unter dem Titel 'Rechtschreibung' in Abbildung 30 ist ein Hörtext vorhanden, in dem 14 unvollständige Nomen vorgegeben sind, bei denen die Lernenden zuerst die fehlenden Buchstaben eintragen und in einem zweiten Schritt ankreuzen sollen, ob die eingetragenen Buchstaben kurz oder lang sind (Lektion fünf) bzw. bei Lektion sechs sollen die Lernenden ganze Wörter in verschiedenen Sätzen ergänzen und feststellen, ob „e“ oder „eh und „a“ oder „ah“ gesprochen wird.

Rechtschreibung

1 Kurz oder lang?

a Welche Nomen sind das? Ergänzen Sie die Buchstaben.

	k	l		k	l
1. der Mißtag	☒	☐	8. die Kontro_e	☐	☐
2. das W_rk	☐	☐	9. das J_r	☐	☐
3. die D_nstreise	☐	☐	10. die Kant_ne	☐	☐
4. das Untern_men	☐	☐	11. der K_ndenservice	☐	☐
5. das Produ_t	☐	☐	12. das Glü_	☐	☐
6. die Masch_ne	☐	☐	13. der Vertr_b	☐	☐
7. die Entwi_lung	☐	☐	14. der l_endienst	☐	☐

b 2/56 Hören Sie die Nomen in 1a und kreuzen Sie an: kurz (k) oder lang (l)?

c Warum sind die Wörter in 1a kurz oder lang? Notieren Sie.

kurz: 1. _____ 2. _____

lang: 1. _____ 2. _____

d 2/57 Hören Sie die Wörter und notieren Sie sie.

1. hier = _____	4. _____	7. _____
2. _____	5. _____	8. _____
3. _____	6. _____	9. _____

152 einhundertzweiundfünfzig

Abb.30 Rechtschreibung-Aussprache (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Übungsbuch, Lektion 5, S. 152)

Die Lernenden müssen hören und schreiben, (nach)sprechen kommt hier nicht vor.

Die Hörtexte zur Aussprache befinden sich im Kursbuch des Lehrwerks. Sie sind in die jeweilige Lektion integriert, somit ist der Wortschatz, der in diesen vorkommt, den Lernenden bereits bekannt. Das ist ein Vorteil, da sich die Lernenden auf die Aussprache konzentrieren können und sich nicht mehr mit der Bedeutung der Wörter befassen müssen. Zudem werden keine Nonsenswörter zur Ausspracheübung verwendet. Diese Übungen sind kein sinnentleertes Nachsprechen von (Unsinns)wörtern.

Welche Übungen/Aufgaben gibt es zu den Hörtexten?

Das Lehrwerk bietet zu den Hörtexten eine Vielzahl an Übungen/Aufgaben zum Hörverstehen. Meistens ist der Hörtext nach der Phasentypologie von Dahlhaus (vor, während, nach dem Hören) aufgebaut. Nach der Aufgabeneinteilung von Adamczak- Kristofowicz gehören die Übungen, die am häufigsten auftreten, zu den geschlossenen (Übungen zum Ankreuzen- richtig/falsch, Multiple- Choice- Fragen) und halboffenen Aufgabenarten (Lückentexte und Tabellen ergänzen) (vgl. Adamczak- Kristofowicz 2009: 120f).

Die Übung zum ersten Hörtext (CD1/1) des Lehrwerks ist als ein Beispiel für einen Lückentext zu nennen. Das Thema ist sich begrüßen und vorstellen. Die neuen PraktikantenInnen werden von Axel Berg, dem Praktikanten- Mentor, in der Firma begrüßt. Abbildung 31 zeigt den Lückentext zum Hörtext.

C Hören Sie das Gespräch noch einmal und ergänzen Sie. > ÜB: A1

☐ Ich heiße | ich bin | Ich komme aus | Ich komme aus |
Mein Name ist

▶ Guten Tag. Ich bin der Praktikanten-Mentor bei TELD-Tec.
Ich heiße Axel Berg und komme aus Österreich.
Und wie heißen Sie?

▶ Guten Tag. [1] Ich heiße Michèle Morel.

▶ Und woher kommen Sie?

▶ [2] Frankreich.

▶ Danke, und wer sind Sie?

▶ Guten Tag. [3] Paula Arias.

[4] Peru.

▶ Und [5] George Peters
aus England.

▶ Und ich bin Wang Lu aus China.

▶ Vielen Dank. Und herzlich willkommen!

Abb. 31 Lückentext (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 1, S. 8)

Die Lernenden sollen die Lücken mit den vorgegebenen Wortgruppen füllen.

Die Mehrheit der im Kursbuch vorkommenden Übungen sind Multiple-Choice- und Richtig oder Falsch- Antworten. Als Beispiel wird die Abbildung 32 angeführt, die die Übungen zu dem Hörtext, mit dem die Lektion vier beginnt, präsentiert.

a 1|38 Hören Sie Teil 1 vom Gespräch. Was ist richtig? Kreuzen Sie an.

1. Wer leitet das Team?
 a. ☐ Frau Schmidt. b. ☐ Herr Bastian.

2. Was macht das Team?
 a. ☐ Eine Kaffeepause. b. ☐ Eine Teambesprechung.

b 1|39 Hören Sie Teil 2 vom Gespräch. Welche Uhrzeiten hören Sie? Kreuzen Sie an.

Montag:	a. ☒ 09:00 Uhr	b. ☐ 09:30 Uhr	c. ☐ 10:00 Uhr
	d. ☐ 13:00 Uhr	e. ☐ 14:00 Uhr	f. ☐ 14:30 Uhr
Dienstag:	a. ☐ 10:00 Uhr	b. ☐ 10:15 Uhr	c. ☐ 15:00 Uhr
Mittwoch:	a. ☐ 07:00 Uhr	b. ☐ 07:30 Uhr	c. ☐ 17:30 Uhr
Donnerstag:	a. ☐ 10:00 Uhr	b. ☐ 10:10 Uhr	c. ☐ 10:30 Uhr
Freitag:	a. ☐ 11:00 Uhr	b. ☐ 11:30 Uhr	c. ☐ 11:45 Uhr
	d. ☐ 03:00 Uhr	e. ☐ 13:00 Uhr	f. ☐ 13:30 Uhr

c Hören Sie Teil 2 vom Gespräch noch einmal und notieren Sie die Uhrzeiten im Kalender oben. > ÜB: A1

Abb. 32 Richtig/Falsch, Multiple-Choice-Antworten (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 4, S. 40)

Das Setting ist eine Teambesprechung der Abteilung. Das Gespräch ist in zwei Teile geteilt. Der erste Teil, CD1/Nummer 38, dient dazu, den Lernenden zum Thema hinzuführen. Mittels der Ankreuzübung soll der Rezipient das Setting bestimmen. Der zweite Teil des Gesprächs (CD1/39) dreht sich um das Hören von Terminen und das richtige Ankreuzen von Uhrzeiten. Am Montag und am Freitag sind jeweils zwei Uhrzeiten richtig, sonst immer nur eine. Das kann zu Verwirrung der Lernenden führen, da nicht klar ist, wie viele Kästchen angekreuzt werden müssen. Als Einstieg in die Lektion dient ein Wochenkalenderblatt (von Montag bis Sonntag). Darin sind die Termine, die im folgenden Hörtext vorkommen, mit fehlenden Zeitangaben eingezeichnet. Erst beim zweiten Durchgang des Hörtextes wird auf das Kalenderblatt verwiesen. Die Hörübungen kommen nicht isoliert vor, sondern werden mit den anderen Fertigkeiten, meistens mit einem Lesetext, verbunden.

Die als Dialoge bezeichneten Hörtexte kommen in der Lektion zwei (Lektion 2: 22/Tracknummer 22 auf der ersten CD) des Kursbuches vor und werden auch in der Arbeitsanweisung als solche bezeichnet. Dabei handelt es sich um Frage- Antwortübungen zum Thema 'Es geht mir schlecht'. Abbildung 33 führt die Arbeitsanweisung auf.

3 Es geht mir schlecht

a ▶ 1|22 Hören Sie die Dialoge und ergänzen Sie die Antworten. > ÜB: C1

- | | |
|-----------------------------|-------------------------|
| 1. ▶ Wie geht es Ihnen? | ▶ Es <u>geht</u> _____. |
| 2. ▶ Wie geht es dir heute? | ▶ Leider _____. |
| 3. ▶ Wie geht's Ihnen? | ▶ Leider _____ gut. |
| 4. ▶ Hallo, wie geht's? | ▶ So la _____. |

Abb. 33 Hörtext 'Wie geht es?' (Lehrwerk DaF im Unternehmen, Kursbuch, Lektion 2, S. 22)

Nachfolgend das Transkript des Hörtextes.

Lektion 2 Kursbuch S. 22

01 Frau 1: 1. Wie geht es Ihnen?

02 Mann 1: Es geht.

03 Mann 2: 2. Wie geht es dir heute?

04 Frau 2: Leider schlecht.

05 Frau 3: 3. Wie geht's Ihnen?

06 Mann 3: Leider nicht so gut!

07 Mann 4: 4. Hallo, wie geht's?

08 Frau 4: So la la.

Diese vier Dialoge sind eine Ergänzungsübung in der Form einer Frage- und Antwortübung. Der Hörtext ist in keinen Kontext eingebettet, wie es bei den restlichen Hörtexten des Lehrwerks der Fall ist. Zudem werden nur negative Antworten gegeben.

8.3. Fazit

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Frage nach der Realisierung der Hörtexte im Lehrwerk *DaF im Unternehmen, A1*. Die Beantwortung der genannten Fragestellung erfolgte mittels eines selbst erstellten Kriterienkatalogs. Krumm betont, dass Kriterienraster nicht das Allzweckmittel sind. „Sie werden schnell kanonisch, gaukeln Objektivität vor, sind statistisch, erheben den Anspruch auf wissenschaftliche Autorität“ (Krumm 1994: 100). Nichtsdestotrotz erschien mir die Erstellung eines eigenen Kriterienkatalogs für meine Arbeit als zielführend.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden die Begriffe Hören und Hörverstehen definiert (vgl. Kapitel 2.2.). Die Fertigkeit Hörverstehen gewann im Laufe der Methodengeschichte an Bedeutung. Im Gegensatz zu früher wird heute Hören als aktiver Vorgang angesehen (vgl. Kapitel 1). Des Weiteren werden der Zusammenhang der Fertigkeit Hörverstehen mit den anderen Fertigkeiten (vgl. Kapitel 2.3.) und die Authentizitätsgrade der Hörtexte thematisiert (vgl. Kapitel 2.4.). Weiters beschäftigt sich der Theorieteil mit den Hörstilen (vgl. Kapitel 2.5.), den Aufgaben- und Übungsformaten (vgl. Kapitel 2.7.) sowie den Schwierigkeiten der Lernenden mit Hörtexten (vgl. Kapitel 2.8.). Die Masterarbeit thematisiert im weiteren Verlauf den GERS (vgl. Kapitel 3) und die Unterscheidung 'Lehrbuch' und 'Lehrwerk' (vgl. Kapitel 4). Der Aufbau des Lehrwerks *DaF im Unternehmen, A1* steht im Zentrum des 5. Kapitels.

Im empirischen Teil wurde das Lehrwerk *DaF im Unternehmen, A1*, ein Wirtschaftslehrwerk, in Bezug auf seine Hörtexte analysiert. Darin sind eine Vielzahl von Hörtexten eingebettet, wie die quantitative Analyse zeigt. Das Lehrwerk verknüpft Alltagsthemen mit Themen aus der Berufswelt und zeigt eine positive Veränderung in Bezug auf die Darstellung der Hörtexte. Der Forderung der Sprachlehrforschung nach authentischen Hörtexten kommt dieses Lehrwerk aber nicht nach. Es sind didaktisch-authentische und lehrwerksgebundene Hörtexte vorhanden. Authentische Hörtexte sind hier nicht zu finden, obwohl die Auffassung vorherrscht, dass Lernende schon zu Beginn ihres Fremdsprachenlernens mit authentischen Hörtexten in Berührung kommen sollten, besonders, wenn der Unterricht nicht im Zielsprachenland stattfindet (vgl. Krumm 2010: 111). Die Mehrheit der Hörtexte besitzt jedoch authentische Merkmale, wie Hintergrundgeräusche und Interjektionen. Ziel ist es, eine authentische Hörsituation aufzubauen. Einigen Texten fehlen diese Aspekte. Die Lernenden können sich mit Hilfe der authentischen Merkmale leichter auf den Hörtext einstellen und finden sich auch besser im Text zurecht.

Die LehrwerkautoreInnen versuchen, die Lernenden mit verschiedenen Sprachvarietäten der deutschen Sprache in Berührung kommen zu lassen, obwohl in den Hörtexten meistens die deutsche Standardsprache vorherrscht. In einigen wenigen Texten des Lehrwerks ist die österreichische bzw. schweizerische zu finden. Gerade für Deutsch- als- Fremdsprache- Lernende ist es von Bedeutung, dass sie mit verschiedenen Varietäten der Sprache in Berührung kommen, da sie sich nicht in dem Land befinden, indem die Sprache gesprochen wird.

Durch die Prozessorientierung (vor-während-nach dem Hören) wird versucht, den Lernenden die Angst vor dem Hörtext zu nehmen. Die Lernenden sollen sich mit der Hilfe der Phasen vor- während und nach dem Hören besser auf die Hörsituation einstellen. Das Hörverstehen wird im Lehrwerk mittels Aufgaben und Übungen gefördert.

Was die Ausspracheübungen betrifft, so stehen die Übungen zur Aussprache nicht isoliert von den Themen des Lehrwerks, sondern sind in die jeweilige Lektion integriert. Das bedeutet, dass Wortschatz und Vokabel den Lernenden bereits durch die Lektion, in der sich die Ausspracheübungen befinden, bekannt sind. Im Lehrwerk *DaF im Unternehmen* stehen die Übungen zur Aussprache nicht am Anfang der Lektion, sondern es gehen Hörübungen voran. Die Hörtexte zur Aussprache sind am Ende der jeweiligen Lektion zu finden.

Die Mehrheit der Aufgaben bzw. Übungen (die LehrwerkautoreInnen unterscheiden hier nicht), die im Lehrwerk zu den Hörtexten vorkommen, gehören zum geschlossenen Aufgabentyp. Es kommen vermehrt Multiple-Choice- und Richtig/Falsch- Aufgaben/Übungen im Anschluss an die jeweiligen Hörtexte vor. Besser wäre, wenn die Aufgaben/Übungen abwechslungsreicher wären.

Ein besonderes Augenmerk wird auch auf die Themen und Protagonisten der Hörtexte gelegt. Jede Lektion besitzt ein bis zwei Hauptfiguren, die die Lernenden durch die jeweilige Lektion führen. Alle Protagonisten stehen beziehungsweise starten in ihr Berufsleben. Die Lektionen vermitteln den Eindruck, dass die Lernenden einen kurzen Ausschnitt aus dem Leben der dargestellten Hauptprotagonisten miterleben. Es ist eine Verzahnung von Hörtextthemen aus der Berufswelt mit Alltagsthemen vorhanden.

Die Lehrwerkanalyse zeigt, dass einige Erkenntnisse der Sprachlehrforschung in das Lehrwerk eingeflossen sind. In dem Bereich der Authentizitätsgrade ist jedoch festzustellen, dass immer noch an der Ansicht festgehalten wird, dass authentische Hörtexte in einem Anfängerlehrwerk nicht vorkommen sollen. Meiner Meinung nach sollten bereits AnfängerInnen mit authentischen Hörmaterialien in Berührung kommen, da dies der außerunterrichtlichen Realität entspricht.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Lehrwerk *DaF im Unternehmen, A1* in Bezug auf die vorkommenden Hörtexte noch Verbesserungsbedarf (zum Beispiel Gebrauch von authentischen Hörmaterial, das Einfließen verschiedener Sprachvarietäten) erfordert, obwohl es überwiegend einen positiven Eindruck hinterlässt.

9. Verzeichnisse

9.1. Literaturverzeichnis

Lehrwerk

Sander, Ilse; Farmache, Andreea; Grosser, Regina; Hanke, Claudia; Ilse, Viktoria; Mautsch, Klaus F.; Schmeiser, Daniela; Tellmann, Udo (2015): DaF im Unternehmen, A1, Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Filmen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Lemmen, Radka (2015): DaF im Unternehmen, A1. Lehrerhandbuch. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Literatur

Ackermann, Max (2007): Ohr- Geschichte(n). Zur Entwicklung der Hörkultur. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.) (2007): Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 49-59.

Ackermann, Max (2003): Die Kultur des Hörens. Wahrnehmung und Fiktion. Texte vom Beginn des 20. Jahrhunderts. Nürnberg: Hans Falkenberg Verlag.

Adamczak-Krystofowicz, Sylwia (2009): Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen. Poznan: Wydawn Naukowe UAM.

Adamczak-Krystofowicz, Sylwia (2010): Hören und Hörverstehen. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.) (2010): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 79- 83.

Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2013): Deutsch als Fremdsprache. Hoheneggen: Schneider Verlag.

Anderson, Anne; Lynch, Tony (1997): Listening. Oxford: Oxford University Press. (Seventh impression).

Bachmayer, Gabriele (1993): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Europäische Hochschulschriften. Frankfurt am Main und Wien: Peter Lang Verlag; Reihe XI Band 531.

Barkowski, Hans (2003): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERR)- ein „Wolf im Schafspelz“? Einige nachdenkliche Anmerkungen. ÖDaF- Mitteilungen 1/2003 S. 31-37.

Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Bausch, Karl- Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans- Jürgen (Hg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag (5. Auflage).

Berendt, Joachim Ernst (1996): Ich höre, also bin ich. In: Vogel, Thomas (Hg.) (1996): Über das Hören. Einem Phänomen auf der Spur. Tübingen: Attempto Verlag. S. 69- 90.

Bernius, Volker (2007): Was „Sinn macht“. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.) (2007): Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 189-201.

Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.) (2007): Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Buttaroni, Susanne/ Knapp, Alfred (1988): Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Butzkamm, Wolfgang (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke Verlag.

Cauneau, Ilse (2012): Ausspracheschulung im DaF/DaZ- Unterricht- Ja, aber wie? ÖDaF-Mitteilungen 1/2012 S. 68- 74.

Dahlhaus, Barbara (1994): Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5. München: Langenscheidt.

De Cillia, Rudolf (2010): plurizentrische Sprache, die. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag S. 253f.

Dieling, Helga/Hirschfeld, Ursula (2000): Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21. München: Langenscheidt.

Doff, Sabine/ Klippel, Friederike (2007): Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag (4. Auflage).

Eggers, Dietrich (1996): Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Kühn, Peter (Hg.) (1996): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt am Main und Wien: Peter Lang Verlag S. 13- 44.

Ehlich, Konrad (2010): Die deutsche Sprache in der Sprachenpolitik europäischer Institutionen. In: Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Krumm, Hans-Jürgen / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. Berlin, New York Ein internationales Handbuch. (2. neubearb. Aufl.). S.124-132.

Eichinger, Ludwig (2010): Institut für Deutsche Sprache (IDS). In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke. S. 132-133.

Engel, Ulrich/ Halm, Wolfgang/Krumm, Hans-Jürgen/Ortmann, Wolf-Dieter/Picht, Robert/Rall, Dietrich/Schmidt, Walter/Stickel, Gerhard/Vorderwülbecke, Klaus/Wierlacher, Alois (1981): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache Band 1. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Krumm, Hans- Jürgen/ Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/ Henrici, Gert (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2 Berlin/New York: De Gruyter Berlin/New York S. 864- 871.

Faistauer, Renate (2005): Methoden, Prinzipien, Trends? - Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. ÖDaF- Mitteilungen IDT- Sonderheft 2005.

Faistauer, Renate (2006): Neue Lehrwerke auf dem methodisch- didaktischen Prüfstand. ÖDaF- Mitteilungen 2/2006 S. 10- 26.

Faistauer, Renate/Fritz, Thomas (2008): Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hg.) (2008): Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. Wien: VÖV Edition Sprachen 2 S. 125- 133.

Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans- Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1 Berlin/ New York: De Gruyter S. 961- 969.

Faistauer, Renate (2010): audiolingual/Audiolinguale Methode, die (ALM). In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag S. 16.

Faistauer, Renate (2010): audiovisuell/audiovisuelle Methode (AVM). In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag S. 17.

Faistauer, Renate (2010): Fertigkeit, die. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag S. 83.

Faistauer, Renate (2010): Grammatik- Übersetzungsmethode (GÜM), die. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag S. 108- 109.

Faller, Adolf (1980): Der Körper des Menschen. Einführung in Bau und Funktion. Stuttgart und New York: Thieme Verlag (9. Auflage).

Faller, Adolf/Schünke, Michael (2012): Der Körper des Menschen. Einführung in Bau und Funktion. Stuttgart und New York: Thieme Verlag (12. Auflage).

Fandrych, Christian/Thonhauser, Ingo (Hg.) (2008): Fertigkeiten- integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens Verlag.

Funk, Hermann (1994): Lehrwerkbegutachtung und Lehrwerkkritik. Vom Sinn und Unsinn der Kriterienkataloge. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (Hg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin und München: Langenscheidt Verlag. S. 109-110.

Glaboniat, Manuela (2008): Wer nicht hören kann, muss üben... Zur Schulung der HV-Kompetenz aus der Sicht des Deutsch als Fremdsprache- Unterrichts. id- Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 1/2008 S. 51- 65.

Götze, Lutz (1994): Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (Hg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin und München: Langenscheidt Verlag. S. 29- 30.

Grimm, Thomas/Gutenberg, Norbert (2013): Hörverstehen. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2013): Deutsch als Fremdsprache. Hohengehren: Schneider Verlag S. 121- 129.

Grothe, Benedikt (2000): Wie funktioniert das Hören? In: Huber, Ludowika/ Odersky, Eva (Hg.) (2000): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig: Westermann Verlag S. 39- 57.

Günther, Herbert (2008): Sprache hören- Sprache verstehen. Sprachentwicklung und auditive Wahrnehmung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Handel, Stephen (1989): Listening. An Introduction to the Perception of Auditory Events. Cambridge/Massachusetts: The MIT Press.

Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.) (2010): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Klett Kallmeyer.

Haß, Frank (2010): Unterrichtsformen und Methoden. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.) (2010): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Klett Kallmeyer S. 151- 156.

Häussermann, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard (1996): Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: iudicium Verlag.

Heindrichs, Wilfried/ Gester, Friedrich Wilhelm/ Kelz, Heinrich P. (1980): Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer (Angewandte Linguistik: 6).

Hellbrück, Jürgen/Ellermeier, Wolfgang (2004): Hören. Physiologie, Psychologie und Pathologie. Göttingen: Hogrefe-Verlag (2. aktualisierte und erweiterte Auflage).

Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hg.) (1994): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 1. Hohengehren: Schneider Verlag.

Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hg.) (1994): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2. Hohengehren: Schneider Verlag.

Henrici, Gert (2001): Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans- Jürgen/ Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/ Henrici, Gert (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2 Berlin/New York: De Gruyter S. 841- 853.

Hernig, Marcus (2005): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hirschfeld, Ursula (2001): Vermittlung von Phonetik. In: Krumm, Hans- Jürgen/ Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/ Henrici, Gert (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2 Berlin/New York: De Gruyter S. 872- 879.

Hirschfeld, Ursula (2007): Ausspracheübungen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag (5. Auflage) S. 277-280.

Hirschfeld, Ursula/Siebenhaar, Beat (2013): Aussprachevielfalt im Deutschen. Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache 50/2013 S. 129- 141.

Honnef- Becker, Irmgard (1996): Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn, Peter (Hg.) (1996): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt am Main und Wien: Peter Lang Verlag S. 45- 77.

Höhle, Mandy (2010): Standardvarietät, die. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag S. 319.

Huber, Ludowika/ Odersky, Eva (Hg.) (2000): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig: Westermann Verlag.

Huneke, Hans-Werner/ Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag (6. Auflage).

Jenkins, Eva-Maria (1997): Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): Theorie und Praxis- österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck, Wien: Studien Verlag S. 182- 193.

Jenkins, Eva-Maria (2010): Hörtext, der. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 119.

Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (Hg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin und München: Langenscheidt Verlag.

Koeppel, Rolf (2010): Deutsch als Fremdsprache- Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Krumm, Hans- Jürgen (Hg.) (1982): Lehrwerkforschung- Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache: Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprache) in Zusammenarbeit mit dem Goethe- Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981. München.

Krumm, Hans-Jürgen (1994): Lehrwerkbegutachtung und Lehrwerkkritik. Kriterienraster und Arbeitshilfen. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (Hg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin und München: Langenscheidt Verlag. S. 100- 105.

Krumm, Hans- Jürgen (1994): Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (Hg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin und München: Langenscheidt Verlag. S. 23- 28.

Krumm, Hans- Jürgen (2001): Hörmaterialien. In: Krumm, Hans- Jürgen/ Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/ Henrici, Gert (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: Band 2 De Gruyter S. 1086- 1093.

Krumm, Hans- Jürgen/ Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/ Henrici, Gert (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2 Berlin/New York: De Gruyter.

Krumm, Hans- Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1 Berlin/New York: De Gruyter.

Krumm, Hans- Jürgen/ Ohms- Duszenko, Maren (2001). Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Krumm, Hans- Jürgen/ Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/ Henrici, Gert (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2 Berlin/New York: De Gruyter S. 1029- 1041.

Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Diploma in teaching german as a foreign language. Die vier Fertigkeiten und ihre Voraussetzungen. Neu Delhi: Mueller Bhavan. Modul 2 S. 109-133.

Krumm, Hans- Jürgen (2010): Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Tübingen und Basel: A. Francke Verlag S. 47- 48.

Krumm, Hans- Jürgen (2010): Europäisches Sprachenprtfolio. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag S. 73.

Krumm, Hans- Jürgen (2010): Mannheimer Gutachten, das. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag S. 205.

Krumm, Hans- Jürgen (2010): Methode, die. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag S. 211- 212.

Kühn, Peter (Hg.) (1996): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt am Main und Wien: Peter Lang Verlag.

Legutke, Michael (2010): Aufgabe/Aufgabenorientierung, die. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 17.

Leubolt, Monika (2008): Hören- der vernachlässigte Sinn. ide- Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 1/2008 S. 10- 18.

Lipold, Günter (1991): Deutsch erlernen-Deutsch erwerben. Wien: Edition Präsens.

Maijala, Minna (2007): Was ein Lehrwerk können muss- Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Informationen Deutsch als Fremdsprache 34/2007 S. 543-561.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag (11. Auflage).

Neuf- Munkel, Gabriele (1986): Beurteilung von Hörverstehen. Voraussetzungen, Probleme, Vorschläge. ÖDaF- Mitteilungen 3/1986 S. 41- 48.

Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung-Lehrwerkkritik. Die Entfaltung der Lehrwerkkritik außerhalb des staatlichen Schulbereichs. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (Hg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin und München: Langenscheidt Verlag. S. 21-23.

Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans (2000): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. München: Langenscheidt.

Neuner, Gerhard (2007): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans- Jürgen (Hg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag 5. Auflage S. 225- 234.

Neuner, Gerhard (2007): Lehrwerke. In: Bausch, Karl- Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans- Jürgen (Hg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag (5. Auflage). S. 399- 402.

Oomen-Welke, Ingelore/Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2013): Deutsch als Fremdsprache. Hohengehren: Schneider Verlag.

Portmann- Tselikas, Paul R./ Schmölzer- Eibinger, Sabine (Hg.) (2001): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck, Wien: Studienverlag.

Quetz, Jürgen (2010): GeR/GeRS (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen). In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag S. 101.

Quetz, Jürgen (2010). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.) (2010): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Klett Kallmeyer S. 45- 49.

Reinke, Kerstin (2013): Phonetik. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2013): Deutsch als Fremdsprache. Hohengehren: Schneider Verlag S. 109-120.

Reiß-Held, Sonja/ Busch, Birgit (2013): Didaktik und Methodik. In: Oomen-Welke, Ingelore/Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2013): Deutsch als Fremdsprache. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 199-211.

Richards, Jack C./Rodgers, Theodore S. (2014): Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: University Press (Third Edition).

Rische, Kerstin (2010): Deduktion, die/deduktiv. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 43.

Roche, Jörg (2005): Fremdsprachenerwerb-Fremdsprachendidaktik. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Rösler, Dietmar (2013): Lehrmaterial für Deutsch als Fremdsprache. In: Oomen-Welke, Ingelore/Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2013): Deutsch als Fremdsprache. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 212-220.

Schmidt, Reiner (1994): Lehrwerkanalyse. In: Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hg.) (1994): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 397-418.

Schreiter, Ina (1994): Hören und Verstehen. In: Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hg.) (1994): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 1. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 31-52.

Schulz von Thun, Friedemann (2002): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. (36. Auflage).

Segermann, Krista (2007): Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch, Karl- Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans- Jürgen (Hg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag (5. Auflage) S. 295- 299.

Silbernagl, Stefan/ Despopulos, Agamemnon (1991): Taschenatlas der Physiologie. Stuttgart und New York: Thieme Verlag (4. Auflage).

Slivensky, Susanna (2010): EFSZ (Europäisches Fremdsprachenzentrum). In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke Verlag. S.62-63.

Solmecke, Gert (1992): Ohne Hören kein Sprechen. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 7/1992 (Hörverstehen) S. 4- 11.

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 und München: Langenscheidt.

Solmecke, Gert (1996): Authentische Texte- authentisches Hören? In: Kühn, Peter (Hg.) (1996): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt am Main und Wien: Peter Lang Verlag. S. 79- 92.

Solmecke, Gert (2001): Hörverstehen. In: Krumm, Hans- Jürgen/ Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/ Henrici, Gert (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2 Berlin/New York: De Gruyter S. 893- 900.

Solmecke, Gert (2012): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Einige Überlegungen zu den theoretischen Grundlagen und ihren Konsequenzen für die Praxis. ÖDaF-Mitteilungen 1/2012 S. 24- 35.

Stahl, Thomas (2010): Hören. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag S. 118.

Stahl, Thomas (2010): Hörstil, der. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag S. 119.

Stahl, Thomas (2010): Hörverstehen, das. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag S. 119- 120.

Stierlin, Larissa/ Schulz von Thun, Friedrich (2000): Zur Psychologie des guten Zuhörens. In: Huber, Ludowika/ Odersky, Eva (Hg.) (2000): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig: Westermann Verlag S. 26-38.

Storch, Günther (2008): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Paderborn: W. Fink Verlag (3. Auflage).

Trim, John/ Quetz, Jürgen (Übers.) (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division, Strasbourg. Berlin, Wien: Langenscheidt.

Tschirner, Erwin (2010): direkte Methode. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag S. 57.

Vogel, Thomas (Hg.) (1996): Über das Hören. Einem Phänomen auf der Spur. Tübingen: Attempo Verlag.

Von der Handt, Gerhardt (2010): Lehrwerkanalyse, die. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 189.

Wermke, Jutta (2000): Hörästhetik als Aufgabe der Medienerziehung im Deutschunterricht. In: Huber, Ludowika/ Odersky, Eva (Hg.) (2000): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig: Westermann Verlag S. 123-136.

Wierlacher, Alois/ Eggers, Dietrich/ Engel, Ulrich/ Krumm, Hans- Jürgen/ Palzer, Alois/ Picht, Robert/ Wahrig, Gerhard/ Bohrer, Kurt- Friedrich (Hg.) (1977): Mannheimer Gutachten. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 3/1977 Heidelberg: Julius Groos Verlag S. 296- 33.

Wildmann, Doris/Fritz, Thomas (2001): Authentische Hörtexte und sprachanalytische Aktivitäten. Ein Weg zur Förderung des Phonologieerwerbs bei erwachsenen Lernenden. In: Portmann- Tselikas, Paul R./ Schmolzer- Eibinger, Sabine (Hg.) (2001): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck, Wien: Studienverlag S. 216- 230.

Wilson, JJ (2009): How to teach listening. Essex: Pearson Longman Harlow.

Zenner, Hans- Peter (1994): Hören: Physiologie, Biochemie, Zell- und Neurobiologie. Stuttgart und New York: Thieme Verlag.

Internetlinks

Tinnitus Zentrum Wien (<http://www.tz-wien.at/Informationen/wie%20funktioniert%20das%20horen.htm>, letzter Zugriff: 17.02.2016)

Europarat (Online: <http://www.coe.int/de/web/about-us/who-we-are>, 10.03.2016)

Institut für Deutsche Sprache (<http://www.ids-mannheim.de/org/tagungen/> 05.04.2016)

Hengstbach, Axel (<http://www.computerbild.de/artikel/cb-Tipps-Wissen-QR-Codes-Barcode-EAN-6122468.html> vom 19.04.2011, 16.05.2016)

9.2. Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Aufbau des menschlichen Ohrs S. 20
Quelle: Tinnitus Zentrum Wien (<http://www.tzwien.at/Informationen/wie%20funktioniert%20das%20horen.htm>, letzter Zugriff: 17.02.2016)
- Abb. 2: Hörverstehen S. 22
(Solmecke, Gert (1992): Ohne Hören kein Sprechen. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 7/1992 (Hörverstehen) S.7)
- Abb. 3: Der vierohrige Empfänger S. 24
(Schulz von Thun, Friedemann (2002): Miteinander reden I. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (36. Auflage) S. 45)
- Abb. 4: Vor, während und nach dem Hören S. 32
(Wilson, JJ (2009): How to teach listening. Essex: Pearson Longman Harlow. S. 61)
- Abb. 5: Tracknummer S. 45
(Sander, Ilse; Farmache, Andreea; Grosser, Regina; Hanke, Claudia; Ilse, Viktoria; Mautsch, Klaus F.; Schmeiser, Daniela; Tellmann, Udo (2015): DaF im Unternehmen, A1, Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Filmen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. S. 62)
- Abb. 6: Verweis Kurs- und Übungsbuch S. 45
(ebd., S. 46)
- Abb. 7: Lernziele im Kursbuch S. 49
(ebd., S. 93)
- Abb. 8: Strukturierte Inhaltsanalyse S. 51
(Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag (11. Auflage) S. 93).

Abb. 9: Komponenten der Lehrwerkanalyse	S. 52
Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hg.) (1994): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 400)	
Abb. 10: Verteilung der Hörtexte im Kursbuch	S. 65
Abb. 11: Verteilung der Hörtexte im Übungsbuch	S. 66
Abb. 12: Anzahl der Hörtexte, die explizit Aussprache behandeln	S. 66
Abb. 13: Radiobericht	S. 71
(Sander, Ilse; Farmache, Andreea; Grosser, Regina; Hanke, Claudia; Ilse, Viktoria; Mautsch, Klaus F.; Schmeiser, Daniela; Tellmann, Udo (2015): DaF im Unternehmen, A1, Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Filmen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. S. 31)	
Abb. 14: Mitarbeiter in Prozent	S. 72
(ebd., S. 24)	
Abb. 15: Sprachliche Varietäten Teil 1	S. 74
(ebd., S. 127)	
Abb. 16: Sprachliche Varietäten Teil 2	S. 75
(ebd., S. 128)	
Abb. 17: Zweiteilung Hörtext	S. 76
(ebd., S. 42)	
Abb. 18: Wegbeschreibung	S. 77
(ebd., S. 74)	
Abb. 19: Arbeitsessen Teil 1	S. 79
(ebd., S. 64)	

Abb. 20: Arbeitsessen Teil 2 (ebd., S. 65)	S. 80
Abb. 21: Übungen zur Satzmelodie (ebd., S. 25)	S. 82
Abb. 22: Rhythmus im Wort (ebd., S. 25)	S. 83
Abb. 23: Rhythmus im Satz (ebd., S. 25)	S. 83
Abb. 24: Satzakzent (ebd., S. 35)	S. 84
Abb. 25: Satzakzent und Satzmelodie anzeigen (ebd., S. 47)	S. 85
Abb. 26: Lange/kurze Akzentvokale (ebd., S. 57)	S. 86
Abb. 27: Langes/kurzes „e“/“i“ (ebd., S. 67)	S. 87
Abb. 28: Konsonantisches/vokalisches R (ebd., S. 89)	S. 88
Abb. 29: Umlaute (ebd., S. 111)	S. 88
Abb. 30: Rechtschreibung (ebd., S. 152)	S. 89

Abb. 31: Lückentext (ebd., S. 8)	S. 90
Abb. 32: Richtig/Falsch, Multiple-Choice-Aufgabe (ebd., S. 40)	S. 91
Abb. 33: Hörtext `Wie geht es?` (ebd., S. 22)	S. 92

9.3. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Unterschiede zwischen Hören und Lesen (Dahlhaus, Barbara (1994): Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5. München: Langenscheidt. S.55)	S. 26
Tab. 2: Unterschiede zwischen authentischer und verschriftlichter mündlicher Sprache (Wilson, JJ (2009): How to teach listening. Essex: Pearson Longman Harlow. S 30)	S. 29
Tab. 3: Referenzniveaus Hören (Quetz (2001): S. 71 f)	S. 39f
Tab. 4: Inhaltsverzeichnis Lehrwerk DaF im Unternehmen, A1: 5-7 (Sander, Ilse; Farmache, Andreea; Grosser, Regina; Hanke, Claudia; Ilse, Viktoria; Mautsch, Klaus F.; Schmeiser, Daniela; Tellmann, Udo (2015): DaF im Unternehmen, A1, Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Filmen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. S. 5f)	S. 47f
Tab. 5: Aussprachethemen (Sander, Ilse; Farmache, Andreea; Grosser, Regina; Hanke, Claudia; Ilse, Viktoria; Mautsch, Klaus F.; Schmeiser, Daniela; Tellmann, Udo (2015): DaF im Unternehmen, A1, Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Filmen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. S. 5f)	S. 81

10. Anhang

A Kommissionsmitglieder des Mannheimer Gutachtens

Professor Dr. Ulrich Engel, Mannheim (Institut für deutsche Sprache)

Wolfgang Halm, Frankfurt (Deutscher Volkshochschulverband)

Professor Dr. Hans-Jürgen Krumm, Universität Hamburg

Dr. Wolf Dieter Ortmann, München (Goethe-Institut)

Dr. Robert Picht, Ludwigsburg (Deutsch-Französisches Institut)

Dr. Dietrich Rall, Universität Mexiko (UNAM)

Oberregierungsrat Walter Schmidt, Köln (Zentralstelle für Auslandsschulwesen)

Dr. Gerhard Stickel, Mannheim (Institut für deutsche Sprache)

Klaus Vorderwülbecke, Mannheim (Institut für deutsche Sprache)

Dr. Alois Wierlacher, Universität Heidelberg

(vgl. Engel, u.a. 1981: 2)

B Anzahl der Hörtexte in Kurs- und Übungsbuch

Kursbuch

Lektion	Anzahl der Hörtexte
1	12
2	17
3	8
4	11
5	11
6	10
7	7
8	9
9	12
10	10

Übungsbuch

Lektion	Anzahl der Hörtexte
1	0
2	10
3	0
4	7
5	2
6	1
7	3
8	1
9	0
10	2

Abstract

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, die Realisierung der Hörtexte im Wirtschaftslehrwerk DaF im Unternehmen, A1 aufzuzeigen. Dafür wurde die Arbeit in zwei Abschnitte, einen theoretischen und in einen empirischen, eingeteilt.

Der theoretische Teil setzt sich mit den Themenbereichen Erwerb der Hörfähigkeit, Authentizitätsgrade, Hörstile und Arbeit mit Hörtexten auseinander.

Anschließend daran erfolgt die Erstellung der Kriterien und die Durchführung der Lehrwerkanalyse. Auf der Basis anderer Kriterienkataloge und der Fachliteratur wurden ein Kriterienraster mit 12 Kriterien für die Analyse der Hörtexte erstellt. Die Ergebnisse der Hörtextanalyse werden im letzten Kapitel erläutert und zusammengefasst.