



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Authentische Hörtexte aus der Perspektive von
Lehrenden und Lernenden“

verfasst von / submitted by

Theresa Guczogi, BEd

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:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Mein Dank gilt zu allererst Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm für die professionelle Betreuung und die hilfreichen Ratschläge. Danke, dass ich aus jeder Sprechstunde positiv gestimmt und motiviert herausgehen konnte! Außerdem möchte ich mich bei Prof. Dr. Renate Faistauer für ihren Input während verschiedener Lehrveranstaltungen, ohne den diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre, und die Hilfe bei der Suche nach Hörtexten bedanken.

Des Weiteren möchte ich mich ganz herzlich bei den Lehrerinnen, die sich und/oder ihre Klassen für die Untersuchung zur Verfügung gestellt haben, bedanken.

Oft wusste ich während des Verfassens dieser Arbeit nicht mehr weiter. Ich möchte mich bei allen bedanken, die mir in irgendeiner Art und Weise mit ihren Ratschlägen weitergeholfen, meine Arbeit korrigiert oder mir einfach nur zugehört haben und für mich da waren. Danke vor allem an meine Schwester Constanze Guczogi sowie Kirsten Mericka, Matthias Pohl, Manuel Corbacho und René Fischbacher.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken. Danke, dass ihr während meiner ganzen Studienzzeit immer für mich da wart und ich in jeder Hinsicht auf euch zählen konnte und kann. Euch möchte ich diese Arbeit widmen.

Inhalt

1	Einleitung.....	7
1.1	Forschungsfragen und Zielsetzung.....	8
1.2	Aufbau.....	8
2	Theoretischer Teil.....	10
2.1	Die Fertigkeit Hören im DaF/Z-Unterricht.....	10
2.1.1	Die Rolle des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht.....	11
2.1.2	Hörtext und auditiver Input.....	12
2.1.3	Die Schulung des Hörverstehens und Fremdsprachen-wachstum.....	13
2.1.3.1	Dreiphasenmodell zur Schulung des Hörverstehens.....	14
2.1.3.2	Fremdsprachenwachstum.....	16
2.1.4	Schwierigkeiten mit dem Hörverstehen.....	18
2.2	Die Authentizität von Hörtexten.....	21
2.2.1	Authentische Hörtexte.....	22
2.2.2	Didaktisch authentische Hörtexte.....	25
2.2.3	Didaktisierte Hörtexte.....	26
2.2.4	Verwendeter Authentizitätsbegriff in dieser Arbeit.....	26
2.3	Empirische Forschung zum Thema.....	27
2.4	Hörtexttypen und Hörtexte in modernen Lehrwerken.....	30
2.5	Argumente für den Einsatz authentischer Hörtexte.....	33
2.5.1	Lerner/inneninteresse.....	34
2.5.2	Relevanz für den Erwerb fremdsprachlichen Hörverstehens.....	34
2.5.3	Mängel didaktisierter Texte.....	37
2.5.4	Kritik an authentischen Hörtexten.....	39
3	Forschungsdesign.....	40
3.1	Vorannahmen.....	41
3.2	Sampling.....	42
3.2.1	Sampling Lehrpersonen.....	42
3.2.2	Sampling Lernende.....	44
3.3	Interview.....	46
3.3.1	Aufbau des Interviewleitfadens.....	48
3.3.2	Pilotierung des Interviewleitfadens.....	51
3.4	Fragebogen.....	52
3.4.1	Skalen.....	54
3.4.2	Aufbau des Fragebogens.....	54
3.4.2.1	Kategorie Authentizität.....	56
3.4.2.2	Kategorie Aktualität.....	57

3.4.2.3	Kategorie Inhalt	57
3.4.2.4	Kategorie Schwierigkeit	57
3.4.2.5	Kategorie Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen	58
3.4.2.6	Abschließende Fragen.....	58
3.4.3	Pilotierung des Fragebogens.....	59
3.4.4	Textauswahl.....	60
3.5	Qualitative Inhaltsanalyse für die Auswertung der Interviews	63
3.6	Deskriptive Statistik für die Auswertung der Fragebögen	65
4	Analyse	67
4.1	Zusammenfassung der Ergebnisse – Interviews	67
4.1.1	Stellenwert des Hörverstehens im Kurs.....	67
4.1.2	Definition von Authentizität.....	67
4.1.3	Eingesetzte authentische Hörtexte und Gründe für den Einsatz authentischer Hörtexte	69
4.1.4	Eingesetzte Lehrwerkshörtexte und Gründe für den Einsatz von Lehrwerkshörtexten.....	71
4.1.5	Authentizität von Lehrwerkshörtexten.....	72
4.1.6	Einstellungen von Lernenden gegenüber verschiedenen Hörtexten..	73
4.1.7	Schwierigkeiten von Lernenden mit Hörtexten.....	74
4.2	Zusammenfassung der Ergebnisse - Fragebögen.....	76
4.2.1	Bewertung der Texte	76
4.2.1.1	Bewertung der authentischen Hörtexte	78
4.2.1.2	Bewertung der semi-authentischen Hörtexte	82
4.2.1.3	Bewertung der didaktisierten Hörtexte	87
4.2.2	Texte im Vergleich	91
4.2.3	Relevanz der Kategorien und offene Frage.....	92
4.2.3.1	Inhalt	93
4.2.3.2	Schwierigkeit	94
4.2.3.3	Authentizität.....	94
4.2.3.4	Aktualität.....	95
4.2.3.5	Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen	95
4.2.3.6	Zusätzliche Kommentare auf die offene Frage.....	95
4.3	Überprüfung der Vorannahmen.....	96
4.4	Vergleich der Perspektiven.....	99
4.5	Reflexion des Forschungsdesigns	102
5	Conclusio und Ausblick	106
6	Quellenverzeichnis	112
6.1	Literaturangaben	112
6.2	Hörtexte	115

6.3	Abbildungsverzeichnis	116
7	Anhang	117
7.1	Interviewleitfaden.....	117
7.2	Interviewtranskripte	119
7.3	Auswertung der Interviews.....	136
7.4	Fragebogen	162
8	Zusammenfassung	170
9	Lebenslauf.....	172

1 Einleitung

Seit Beginn des Studiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/Z) wurde die Verfasserin dieser Arbeit in verschiedenen Lehrveranstaltungen an der Universität Wien mit der Forderung nach authentischen Unterrichtsmaterialien konfrontiert. (Semi-)authentische Hörtexte spielen eine wichtige Rolle für die Schulung des Hörverstehens, dennoch produzieren Verlage nur wenige Materialien dieser Art. Besonders markant erscheint auch, dass nur wenige DaF/Z-Lehrende (semi-)authentische Hörtexte einsetzen.

Das Hörverstehen steht im Zentrum des Sprachenlernens, da es die Grundlage sprachlicher Interaktion darstellt (vgl. Surkamp 2010, S. 103). Einige Autor/innen gehen sogar soweit, es als wichtigste Fertigkeit zu bezeichnen (vgl. Solmecke 2010, S. 969; Bahns 2001, S. 261). Vor allem authentische Hörtexte können dabei helfen, Lernende auf Kommunikationssituationen außerhalb des Unterrichts vorzubereiten (vgl. Solmecke 1996, S. 85). Dennoch gibt es wenige empirische Studien, die das Hörverstehen und vor allem authentische Hörtexte untersuchen.

Diese Arbeit wurde aus der Überzeugung heraus geschrieben, dass unterrichtsrelevante Themen, vor allem zur wichtigen Fertigkeit Hörverstehen, mehr im Fokus der empirischen Forschung stehen sollten. Aufgrund der Ansicht der Autorin dieser Arbeit, dass (semi-)authentische Hörtexte wegen ihres didaktischen Potenzials eine zentrale Rolle im DaF/Z-Unterricht spielen sollten, werden hierfür mehrere mit diesen Hörtexten zusammenhängende Aspekte thematisiert. Dazu werden diese aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden untersucht, um beide am Unterricht beteiligten Parteien darzustellen und ein möglichst umfangreiches Bild zu bieten.

Für diese Arbeit sollten daher Lehrer/innen gefunden werden, welche in ihrem Unterricht mit (semi-)authentischen Hörtexten arbeiten. Sie sollten vor allem nach den Gründen gefragt werden, wieso sie diese Hörtexte einsetzen. Außerdem stellte sich bei weiteren Überlegungen die Frage, inwiefern der Faktor Authentizität von Lernenden überhaupt als relevant empfunden wird.

1.1 Forschungsfragen und Zielsetzung

Das Ziel der Arbeit ist einerseits, die Relevanz authentischer Hörmaterialien für den Aufbau fremdsprachlichen Hörverstehens zu untersuchen. Andererseits sollen die Motive für den Einsatz von authentischen Hörtexten seitens der Unterrichtenden erhoben und die Einstellung von Lernenden gegenüber authentischen Hörmaterialien aufgezeigt werden.

Die Trennlinie zwischen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) kann nicht immer eindeutig gezogen werden. Da die Institutionen, in denen die Erhebungen durchgeführt wurden, sich alle in Wien befinden, sind sie tendenziell dem DaZ-Bereich zuzuordnen. Allerdings handelte es sich bei einigen Kursen um Sommer-Intensivkurse und somit um Teilnehmer/innen, die sich erst seit kurzer Zeit in Wien befinden und möglicherweise auch nicht in Wien bleiben werden. Diese Personen können auch dem DaF-Bereich zugeordnet werden. Aus diesem Grund wurde bei den Forschungsfragen die Bezeichnung DaF/Z gewählt.

Folgende Forschungsfragen wurden für die Untersuchung formuliert:

- *Warum setzen Lehrende in Wien (semi-)authentische Hörtexte im DaF/Z-Unterricht ein?*
- *Welche (semi-)authentischen Hörtexte verwenden sie?*
- *Verwenden sie auch didaktisierte Hörtexte? Wenn ja, aus welchem Grund?*
- *Woher beziehen sie ihre (semi-)authentischen Hörtexte?*
- *Was denken sie, wie (semi-)authentische Hörtexte bei ihren Lernenden ankommen?*

Wie an den Forschungsfragen ersichtlich ist, bezieht sich der Schwerpunkt dieser Arbeit auf die Erhebung der Lehrendenperspektive. Da auf die Lernendenperspektive aber nicht verzichtet werden wollte, wird sie ergänzend dazu in einer Forschungsfrage einbezogen:

- *Wie empfinden Lernende die Arbeit mit (semi-)authentischen Hörtexten?*

1.2 Aufbau

Zu Beginn der Arbeit steht der theoretische Teil, in dem ein Überblick über die Fertigkeit Hören im DaF/Z-Unterricht gegeben wird. Dafür wird zuerst die Rolle des Hörverstehens erläutert sowie auf Hörtexte und auditiven Input

eingegangen. Nach einer Präsentation von Methoden zur Schulung des Hörverstehens werden Schwierigkeiten mit dem Hörverstehen beschrieben. Im nächsten Unterkapitel werden verschiedene Authentizitätsformen von Hörtexten definiert sowie Hörtexte aus modernen Lehrwerken auf deren Authentizität untersucht.

Im letzten Unterkapitel des Theorieteils wird die Bedeutung authentischer Hörtexte beschrieben. Beachtet werden dabei die Bereiche Lerner/inneninteresse und Relevanz für den Erwerb fremdsprachlichen Hörverstehens. Außerdem wird auf didaktisierte Texte eingegangen.

Auf das Theoriekapitel folgt die Darstellung des Forschungsdesigns. Für die Untersuchung wurde eine Triangulation aus qualitativen und quantitativen Methoden gewählt. Für die Erfassung der Lehrendenperspektive wurden vier semi-strukturierte Interviews geführt. Die Lernendenperspektive wurde mit einer Fragebogenstudie untersucht.

Nach einer Einführung in die Methoden und einer Vorstellung der Erhebungsinstrumente sowie einer Darstellung des Samplings erfolgt die Analyse.

Die Interviews wurden mit Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert, die Fragebögen mit deskriptiver Statistik. Nach einer Darstellung der Ergebnisse und einer Überprüfung der Vorannahmen erfolgen eine Reflexion des Forschungsdesigns sowie Conclusio und Ausblick.

2 Theoretischer Teil

2.1 Die Fertigkeit Hören im DaF/Z-Unterricht

In diesem Unterkapitel wird ein Überblick über die Fertigkeit Hören im DaF/Z-Unterricht gegeben, um die Forschung im theoretischen Kontext einzubetten. Da die Einstellungen gegenüber Hörtexten Untersuchungsgegenstand sind, werden Definitionen von Hörtexten angeführt. Außerdem werden Methoden zur Schulung des Hörverstehens skizziert. Den Abschluss dieses Unterkapitels bildet ein Unterpunkt über Schwierigkeiten zum Hörverstehen, da die Lehrpersonen über diese befragt wurden.

Das Hörverstehen zählt zu den vier klassischen Fertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts. In Kommunikationsprozessen bildet es die Grundlage für sprachliche Interaktion (vgl. Surkamp 2010, S. 103). Im Fall von Hörtexten findet es über einkanalige Kommunikation mittels Datenträgern statt und bei Gesprächen als Bestandteil mündlicher Interaktion (vgl. Glaboniat 2008, S. 52). Wie auch das Lesen ist es eine rezeptive Fertigkeit, was nicht bedeutet, dass Hören ein passiver Vorgang ist. Die früher gängige Einteilung der Fertigkeiten in aktive und passive Fertigkeiten wird heute nicht mehr verwendet.

Am Hörvorgang sind viele anspruchsvolle Prozesse beteiligt. Faistauer schreibt dazu: „Der Hörer muss Geräusche, d. h. akustische Signale, die an sein Ohr dringen, identifizieren, segmentieren und sprachlichen Einheiten zuordnen“ (Faistauer 2010, S. 965). Wenn ein visueller Input hinzukommt, wird vom Hör-Sehverstehen gesprochen. Oftmals wird dieses als eigene, fünfte Fertigkeit eingestuft.

Die Fertigkeiten Hören und Sprechen stehen in engem Zusammenhang, nicht nur weil beide, im Gegensatz zum Lesen und Schreiben, zu den mündlichen Fertigkeiten zählen. Es konnte festgestellt werden, dass bei beiden Fertigkeiten dieselben Regionen im Gehirn aktiviert werden (vgl. Faistauer 2010, S. 961-969).

Wie bereits erwähnt, ist das Hören eine aktive und komplexe Fertigkeit, bei der verschiedene Prozesse simultan ablaufen. Der Prozess, in dem Informationen vom Gehörten an den/die Hörer/in gelangen, wird als *bottom-up* Prozess bezeichnet. Auf der anderen Seite hat der/die Hörer/in auch schon Vorwissen

zum Text, welches den Hörprozess beeinflusst. Dieser Vorgang wird als *top-down* Prozess bezeichnet. Aber nicht nur sprachliches, sondern auch außersprachliches Wissen, das sogenannte Weltwissen, beeinflusst den Hörprozess (vgl. Faistauer 2010, S. 961-969).

Prinzipiell werden die Fertigkeiten heute als gleichwertig gesehen, allerdings spricht Faistauer von einer „natürlichen Priorität“ der rezeptiven Fertigkeiten, da sie die Grundlage allen Verstehens bilden und daher auch eine Art Grundlage für die produktiven Fertigkeiten darstellen. Geschult sollten sie im Unterricht aber alle mit gleichem Gewicht werden (vgl. Faistauer 2010, S. 961-969).

2.1.1 Die Rolle des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht

Empirische Studien zum Hörverstehen, wie im Rahmen dieser Masterarbeit, sollten für Fremdsprachenlehrende von äußerster Relevanz sein, denn das Hörverstehen nimmt im Fremdsprachenunterricht einen besonderen Stellenwert ein.

Buttaroni (1997) schreibt, das Wahrnehmen, also auch Hören, und Verstehen, sei die Grundlage jedes Fremdspracherwerbs. Dies gelte sowohl für die Erstsprache (L1) als auch für Fremdsprachen (Buttaroni 1997, S. 205). Auch von anderen Autor/innen wird das Hörverstehen als die wichtigste Fertigkeit beschrieben. Begründet wird dies zumeist damit, dass das Hören in der L1 prozentuell den größten Anteil der Fertigkeiten einnimmt (vgl. Bahns 2001, S. 261).

In der alltäglichen Kommunikation ist das Hören anteilmäßig die relevanteste Fertigkeit, denn es nimmt 45% der Kommunikation ein. Die Fertigkeit Sprechen nimmt 30%, Lesen 16% und Schreiben 9% ein (vgl. Solmecke 2010, S. 969). Adamczak-Krysztofowicz (2009) geht sogar so weit, das Hörverstehen als Schlüsselfunktion des Fremdsprachenlernens zu bezeichnen. Sie konnte in einer Befragung von DaF-Lernenden in Polen nachweisen, dass das Hörverstehen von Lernenden nach dem Sprechen als wichtigste Fertigkeit eingeschätzt wird (vgl. ebd. S. 291). Auf diese Studie wird in Kapitel 2.3 genauer eingegangen.

2.1.2 Hörtext und auditiver Input

Die Einstellungen von Lehrenden und Lernenden gegenüber verschiedenen Hörtexten stehen im Zentrum dieser Masterarbeit. Daher wird in diesem Kapitel ein Überblick über Hörtexte und auditiven Input gegeben.

Im DaF/DaZ-Unterricht erfolgt die Schulung des Hörverstehens zumeist über Hörtexte. Jenkins (2010) definiert diese folgendermaßen:

Zur Schulung des →Hörverstehens von Lehrbuchautoren erstellt oder aus originalen Hörbeiträgen ausgewählt. Didaktische Kriterien sind: Realitätsbezug, Informationsdichte, Lexik, Textorganisation, strukturelle Komplexität, Verständlichkeit, Sprechgeschwindigkeit, Verstehensziele bezüglich verschiedener Lernniveaus und Zielgruppen. Die Aufgabensequenzierung ‚vor/nach dem Hören, während des Hörens‘ hat sich durchgesetzt. Trotz der Forderung nach größtmöglicher →Authentizität von H. mit umgangssprachlichen, regionalen/dialektalen Merkmalen überwiegen in Anfängerlehrwerken konstruierte, grammatikorientierte Alltagsdialoge; auch im Fortgeschrittenenunterricht werden authentische H. zu wenig genutzt, um realitätsadäquates Hörverstehen zu erreichen. (Jenkins 2010, S. 119)

Koeppel (2010) ergänzt, dass die Präsentation von Hörtexten neben dem Abspielen von einem Tonträger auch durch das Vortragen einer Lehrperson erfolgen kann. Er verwendet für die Lehrperson den Terminus *personales Medium*. Beide Medien hätten Vor- und Nachteile. So sei der Vorteil eines Vortrags des Textes durch die Lehrperson, dass diese Anpassungen an das Zielpublikum vornehmen könne. So können Sprechgeschwindigkeit und die Betonung relevanter Passagen variiert werden und bei Nicht-Verständnis paraphrasiert werden. Da die Lehrperson sofort die Reaktion der Lernenden sehen könne, sei es auch möglich, erste und weitere Vorträge zu variieren und im Anschluss verschiedene Aufgabenstellungen zu stellen. Prinzipiell sei das personale Medium Lehrperson leichter zu verstehen, da der visuelle Kanal Verständnishilfen bieten würde (vgl. Koeppel 2010, S. 262).

Ein Vorteil ist hierbei, dass Gestik und Mimik der Lehrperson etwas über den Inhalt verraten und dieser dadurch leichter zu verstehen ist. Bahns nennt als weitere Vorteile, dass Verstehensschwierigkeiten der Lernenden sofort identifiziert und behoben werden können und technischen Problemen vorgebeugt würde (Bahns 2001, S. 263-264).

Der Nachteil eines Vortrags durch die Lehrperson sei hingegen, dass die Lernenden sich lediglich an den Akzent und die Aussprache der Lehrperson gewöhnen würden. Sollte die Lehrperson kein/e Erstsprachler/in sein, würden Lernende sich sogar an einen nicht zielsprachigen Akzent gewöhnen. Außerdem sei es durch Hörtexte von Tonträgern möglich, verschiedene

Hörbilder zu entwickeln (vgl. Koepfel 2010, S. 262). Bahns (2001) ergänzt als Vorteile von Tonträgern, dass mehrere Sprecher/innen und verschiedene Textsorten beinhaltet werden können. Außerdem gäbe es gegebenenfalls die Möglichkeit, Lernende individuell Texte hören zu lassen. Des Weiteren seien Hörtexte ein fertiges Produkt und erforderten keinen Aufwand der Lehrperson während des Unterrichts (vgl. Bahns 2001, S. 263-264).

Wagner (2013) ergänzt neben dem Input von Lehrperson und Tonträgern noch den Input durch andere Lernende und den Input durch die Lernenden selbst:

[S]poken input from the teacher, spoken input from fellow learners, spoken language the learners themselves produce and self-monitor (or listen to recordings of themselves), and spoken input from audio and audiovisual recordings that the teacher provides for the students in listening tasks. (Wagner 2013, S. 2)

Auf die Bedeutung personaler Medien wird in dieser Arbeit auch später im Analysekapitel noch einmal eingegangen.

2.1.3 Die Schulung des Hörverstehens und Fremdsprachenwachstum

Da das Thema dieser Arbeit im Kontext von Lehren und Lernen steht, sollen in diesem Kapitel Methoden zur Schulung des Hörverstehens zusammengefasst werden.

Solmecke (2010) weist darauf hin, dass Hörverstehen nicht wirklich „vermittelt“ werden kann:

Die Vermittlung der Hörfertigkeit erfolgt vor allem durch die Schaffung von Situationen und durch die häufige Präsentation von gesprochenen Texten, mit denen die Lernenden sich auseinandersetzen können. Auf diese Weise werden sie in die Lage versetzt, diesen Texten mehr und mehr Informationen über zunehmend komplexe Sachverhalte zu entnehmen, diese Informationen zu verarbeiten und sie bei Bedarf zum Ausgangspunkt eigener Textproduktion zu machen. (Solmecke 2010, S. 973)

Allerdings kann im Fremdsprachenunterricht den Lernenden durch Komponentenübungen geholfen werden, Teilprozesse des Hörens zu automatisieren. Auch sollten Lernende dazu geführt werden, selbst Schwierigkeiten beim eigenen Hören zu erkennen und diese zu überwinden. Des Weiteren sollte vor dem Hören immer eine konkrete Aufgabenstellung erfolgen, damit Lernende davon abkommen, alles Wort für Wort verstehen zu wollen. Erleichtert wird das Hörverstehen auch durch das Aktivieren von Vorwissen und eine thematische Einbettung (vgl. Solmecke 2010, S. 969-975). Kritisiert wird von Solmecke die Annahme, jeder Hörtext müsse ein *Lerntext* zum Erlernen grammatischer Phänomene sein. Er plädiert dafür, im Vorfeld zu

entscheiden, ob es ein *Text zum Hören* oder ein *Text zum Lernen* sein soll (vgl. Solmecke 2010, S. 971). Ob das Erlernen von Wortschatz auch in die Kategorie *Lerntext* oder in die Kategorie *Text zum Hören* fällt, wird hierbei offen gelassen. In den Augen der Verfasserin dieser Arbeit ist die Wortschatzarbeit mit Hörtexten eher der Kategorie *Text zum Lernen* zuzuordnen, da das Erlernen von Vokabular und nicht die Schulung von Hörstrategien im Vordergrund steht.

Bahns (2001) kritisiert hingegen, dass im Unterrichtsalltag Übungen zum Hörverstehen zumeist nicht das Hörverstehen schulen, sondern lediglich die Hörverstehensleistung der Schüler/innen überprüfen würden. Dies sei aber kontraproduktiv:

Eine Förderung der Hörverstehensfertigkeit ist aber nur in einer entspannten Atmosphäre möglich, die in einer (Über-)Prüfungssituation ganz und gar nicht zu erreichen ist. Wird überprüft, so bedeutet dies immer auch, daß Defizite deutlich werden; Mißerfolgserlebnisse führen jedoch in keinem Fall zu einer positiven Haltung der Hörverstehensarbeit gegenüber. (Bahns 2001, S. 263)

Demnach sollten für Lernende Aufgaben gestellt werden, die Erfolgserlebnisse vorprogrammieren. Außerdem sollten für Lernende interessante Inhalte gewählt werden (vgl. Bahns 2001, S. 263).

Im Wesentlichen gibt es zur Schulung des Hörverstehens zwei verschiedene Ansätze. Einerseits gibt es die Arbeit mit dem Dreiphasenmodell *vor dem Hören – während des Hörens – nach dem Hören*. Auf der anderen Seite steht der Ansatz des Fremdsprachenwachstums. Im Folgenden werden beide Methoden kurz erläutert.

2.1.3.1 Dreiphasenmodell zur Schulung des Hörverstehens

Die Phase vor dem Hören soll Lernende auf den Inhalt des Textes vorbereiten und das weitere Verständnis erleichtern. Die Lernenden sollen auf ihr Vorwissen und den Wortschatz zum Thema zurückgreifen können. Möglichkeiten dafür sind zum Beispiel eine Diskussion über den folgenden Inhalt, ein Lesetext oder Bilder zum Thema etc. (vgl. Bahns 2001, S. 264-265). Koeppel (2010) erwähnt zusätzlich eine Rekonstruktion des zerschnittenen Dialoges vor dem Hören, eine zerschnittene Bildfolge, ein Assoziogramm usw. Er plädiert außerdem dafür, ein Bild zum Hörtext einzusetzen, damit Antizipation erfolgen kann:

Sind diese Informationen herausgearbeitet und verbalisiert worden, dürfte das Hören des nun zu präsentierenden Dialogs auf genügend aktiviertes Vorwissen und inhaltliche Antizipationen treffen, um ein erstes Verstehen zu ermöglichen. (Koeppel 2010, S. 249)

Auch wenn keine vorbereitenden Hilfen zur Aufgabe zur Verfügung stehen sollten, sollten die pragmatischen Bedingungen der Situation vor dem ersten Hören geklärt werden (vgl. Koeppel 2010, S. 249).

Im Endeffekt sollen die Lerner/innen aber dazu im Stande sein, eigene Strategien zur Vorentlastung zu entwickeln (vgl. ebd., S. 251). Auf der anderen Seite sollte aber auch nicht zu viel vorentlastet werden:

[...] unter motivationalem Aspekt ist es auch wichtig, die Hilfestellung so zu dosieren, dass der Hörakt noch eine Herausforderung bleibt, die letztlich aber erfolgreich bewältigt werden kann. Vorentlastung sollte nicht zur Totentlastung führen. (Koeppel 2010, S. 252)

Während des Hörens sollten den Lernenden Anreize geboten werden, um sich aktiv mit dem Hörtext auseinanderzusetzen. Diese sollen laut Bahns eher zu leicht als zu schwierig sein, um die Lernenden nicht zu demotivieren. Auch Koeppel ist dieser Meinung: „Wegen der hohen Belastung der Verarbeitungskapazitäten beim Hören dürfen Aufgaben während der Textpräsentation keinesfalls zu viel Konzentration in Anspruch nehmen und vom Hören ablenken“ (Koeppel 2010, S. 252).

Sie sollten wenig Schreiben beinhalten, um Überforderungen vorzubeugen, und aktiv auf die Verstehenskompetenz des/der Lernenden abzielen. Geeignet seien daher verschiedene Aufgabenstellungen zu Bildern und Multiple Choice-Aufgaben (vgl. Bahns 2001, S. 264-265). Eine andere Möglichkeit ist, vor dem Hören Fragen zu stellen und den Lernenden jedes Mal ein Handzeichen machen zu lassen, wenn sie während des Hörens die Antwort auf eine der Fragen hören (vgl. Koeppel 2010, S. 252).

Klassische Aufgaben nach dem Hören sind folgende:

[...] das Ausfüllen eines Rasters, die Zuordnung von Bild und Text oder Text und Text (Typen von Arbeitsanweisungen, die auch als Aufgaben während des Hörens vorkommen) oder die Beantwortung von Fragen zum Text, das Schreiben einer Zusammenfassung oder das Formulieren einer Stellungnahme. (Koeppel 2010, S. 254)

Eine andere Möglichkeit der Fragenbeantwortung sind die sogenannten 6-W-Fragen von Dahlhaus: „Wer hat was wann wo wie warum gemacht?“ (Koeppel 2010, S. 254). Bahns erwähnt zusätzlich das Besprechen von Schwierigkeiten, die während des Hörens aufgetreten sind. Außerdem würde durch Aktivitäten,

die an das Hören anschließen, auf natürliche Weise ein Übergang zu anderen Fertigkeiten hergestellt (vgl. Bahns 2001, S. 265). Ein Fehler, den Lehrende im Unterrichtsalltag machen würden, sei, Fragen erst nach dem Hören der Texte zu stellen, denn Lernende müssten sich so eigentlich den gesamten Inhalt merken. Es handle sich bei dieser Durchführung lediglich um eine Überprüfung, nicht aber um die Förderung des Hörverstehens (vgl. Koeppel 2010, S. 254-255).

2.1.3.2 Fremdsprachenwachstum

Einen Kontrast zum oben genannten dreiphasigen Modell zur Hörverstehensschulung stellt der Ansatz des Fremdsprachenwachstums dar, das ein Paket an didaktischen Prinzipien beinhaltet und zu den alternativen Methoden zählt. Dieser Ansatz beruht auf dem Spracherwerbsmodell aus Chomskys Universalgrammatik. Das Fremdsprachenwachstum gliedert sich in Aktivitäten zum Verstehen und in Aktivitäten zur Analyse der sprachlichen Form (vgl. Buttaroni 2010, S. 94-95). Im Vergleich zu vorher genannten Modellen zur Schulung der Fertigkeiten stehen beim Fremdsprachenwachstum andere Prinzipien im Zentrum: „Zentral sind die Verwendung von authentischen Texten und ein nicht durch Leitfragen und andere Überprüfungsaufgaben gesteuerter Zugang zum Verstehen“ (Buttaroni 2010, S. 94).

Bei den produktiven Fertigkeiten, also dem Sprechen und Schreiben, wird eine Unterscheidung in freie und gelenkte Aktivitäten getroffen. Da in dieser Arbeit aber das Hörverstehen behandelt wird, welches zu den rezeptiven Fertigkeiten zählt, werden diese Aktivitäten hier nicht weiter ausgeführt.

Als Grundlage für alle Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums dienen authentische Texte. Sie sollten durch Realitätsnähe, vielfältige Kontextbezüge, natürliche Sprechgeschwindigkeit und Komplexität sowie außersprachliche Faktoren gekennzeichnet sein. Das didaktische „Paket“ zur Hörverstehensschulung von Buttaroni und Knapp (1988) umfasst drei Kategorien von Aktivitäten, und zwar authentisches Hören, detailorientiertes Verstehen und analytisches Hören. Ziel des authentischen Hörens ist das globale Verstehen eines Textes. Der Text liegt deutlich über dem sprachlichen Niveau der Lernenden. Durch sehr häufiges Hören und den Austausch über

das Verstandene in stets wechselnden Kleingruppen und abschließende Verstehenshilfen mittels eines *menschlichen Wörterbuches*, also dem Klären des Vokabulars durch andere Lernende oder die Lehrperson, können Lernende selbstständig Hörverstehen aufbauen. Im Vergleich zu den vorher genannten HV (Hörverstehen)-Schulungsmethoden erfolgen keine Verständnisüberprüfung und Fragen zum Text, die Lehrperson hält sich zurück.

Eine Aktivität zum Aufbau des detailorientierten Verstehens ist das *Lingua Puzzle*. Dabei wird der Text sehr oft gehört, die Lernenden notieren schließlich so viel wie möglich wortgetreu. Auch hier liegen zwischen den Hör-Durchgängen immer Austauschphasen in wechselnden Kleingruppen. Erst ganz zum Schluss werden die Ergebnisse gemeinsam an der Tafel notiert und letzte Verständnislücken gefüllt.

Suche X heißt eine Aktivität zur Schulung des analytischen Hörens. Lernende sollen dabei ein bestimmtes sprachliches Element aus dem Hörtext herausfiltern. Auch hier wird der Text oft gehört, das Element notiert und Verstandenes in Kleingruppen ausgetauscht. Zum Schluss wird eine komplette Liste der vorgekommenen Elemente ausgeteilt, damit die Lernenden sich selbst überprüfen können. Darauf folgt ein abschließendes Hören des Texts. Welche *Suche X*-Aufgabe gemacht wird, hängt vom jeweiligen Text ab (vgl. Buttaroni & Knapp 1988, S. 11-33). So können zum Beispiel grammatische Phänomene oder Wortschatz behandelt werden.

In einem Artikel über die Aktualität des Fremdsprachenwachstums erwähnt Fritz (2009), dass die Hauptpunkte wissenschaftlicher Debatten über das Fremdsprachenwachstum immer der Einsatz authentischer Texte, der Wunsch von Lehrenden, zu überprüfen sowie die Annahme, dass Erwachsene eine Sprache genauso lernen wie Kinder, seien (vgl. Fritz 2009, S. 55). Trotz dieser Kritikpunkte sei das Fremdsprachenwachstum eine legitime Sprachlehrmethode. Er verweist auf aktuelle Forschungen zur Relevanz sprachlichen Inputs, der ein wichtiges Element des Sprachenlernens darstellt (vgl. Fritz 2009, S. 57). Außerdem betont er, dass das Fremdsprachenwachstum auch mit anderen aktuellen Spracherwerbsforschungen vereinbar sei. Als Beispiel wird hier *focus on form* angeführt, also in den Kontext eingebetteter Grammatikunterricht, da das

Fremdsprachenwachstum auch diese Art von Aktivitäten beinhalte. Des Weiteren würden im Fremdsprachenwachstum alle Unterrichtsprinzipien berücksichtigt (vgl. Fritz 2009, S. 58-59).

2.1.4 Schwierigkeiten mit dem Hörverstehen

Debatten über authentische Hörtexte stehen oft in Zusammenhang mit Schwierigkeiten mit dem Hörverstehen. Daher wird in diesem Unterkapitel auf diese eingegangen.

Im Fremdsprachenunterricht nimmt das Hörverstehen eine besondere Rolle ein. In Adamczak-Krysztofowicz' Befragung von Lernenden wurde in einer Selbsteinschätzung das Hörverstehen als schwieriger als das Leseverstehen klassifiziert (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 293). Wegen seiner Flüchtigkeit können Lernende, im Vergleich zum Lesen, die Geschwindigkeit des Verstehensvorganges nicht selbst beeinflussen, daher werden Hörtexte von den Lernenden oftmals als schwierig empfunden (vgl. Koeppel 2010, S. 245-246). Während geschriebene Texte im individuellen Tempo wiederholt gelesen werden können, ist dies beim Hören nicht möglich. Auch sind bei geschriebenen Texten Wörter und Sätze sofort aufgrund des Schriftbildes identifizierbar, während diese Grenzen bei auditiven Texten erst identifiziert werden müssen. Eine Hilfestellung hierbei bietet die Stimmführung des Sprechers oder der Sprecherin, welche das Verstehen erleichtern kann (vgl. Koeppel 2010, S. 245-246).

Im Vergleich zur Fertigkeit Lesen ist das Hören fordernder, da mehrere Prozesse gleichzeitig ablaufen müssen. Hörer/innen müssen nämlich Äußerungen dekodieren, das Dekodierte in die mentale Vorstellung des Gehörten integrieren und gleichzeitig den weiteren Textverlauf antizipieren (vgl. Koeppel 2010, S. 246). „Arbeitsgedächtnis und Verarbeitungskapazität sind daher stärker belastet als beim Lesen, wo diese Prozesse zeitlich gedehnt auch nacheinander ablaufen können“ (Koeppel 2010, S. 246). Diese parallel ablaufenden Prozesse bereiten vor allem Anfänger/innen Schwierigkeiten (vgl. Koeppel 2010, S. 246).

Laut Solmecke würden Anfänger/innen oft darüber klagen, dass Hörtexte zu schnell gesprochen seien. Er begründet dies aber nicht mit der Sprechgeschwindigkeit selbst, sondern damit, dass Anfänger/innen noch nicht

so viele Verstehensstrategien zu Hörtexten entwickelt haben wie fortgeschrittene Lernende. Daher sei „bewusstes und daher zeitaufwendiges Nachdenken“ (Solmecke 2010, S. 970) erforderlich. Anfänger/innen begehen oft den Fehler, zu versuchen, einen gesamten Text Wort für Wort verstehen zu wollen, was schnell das Kurzzeitgedächtnis überlastet. Schwierigkeiten würden sich auch bei der Identifikation einzelner Wörter, bei ungewohnten Lauten, dialektalen Formen und Aussprache sowie bei Störgeräuschen ergeben. Außerdem würden sie aufgrund von fehlendem Vokabular oft versuchen, Verstandenes in ihre Erstsprache zu übersetzen, was viel Zeit in Anspruch nehme und für den Verstehensvorgang sehr hinderlich sei (vgl. Solmecke 2010, S. 969-975).

Solmecke geht auch auf den oft vorherrschenden Irrtum ein, man müsse aus einem Hörtext absolut alles verstehen. Dies sei auch in der Erstsprache nicht der Fall. Erstsprachler/innen verwenden zum Kompensieren dieser Verstehenslücken die Fähigkeit des Inferierens. Um diesen Vorgang erfolgreich in der Fremdsprache oder Zweitsprache durchzuführen, muss bereits eine große Basis an Fremdsprachenkenntnissen vorhanden sein.

Ähnliches gilt für die sog. Antizipation, die es dem kompetenten Hörer ermöglicht, aufgrund von Hinweisen (z. B. einer Ankündigung) eine Vorstellung über das Kommende zu entwickeln, wodurch die zu verstehenden Textdetails reduziert und das Hörverstehen erleichtert wird. (Solmecke 2010, S. 971)

Auch können fortgeschrittene Hörer/innen Redundanzen und grammatische und pragmatische Strukturen leichter erkennen und somit nur das Wesentliche aus dem Gehörten aufnehmen. All diese Dinge erfordern bei Anfänger/innen viel mehr Zeit und Konzentrationsvermögen (Solmecke 2010, S. 969-975).

Adamczak-Krystofowicz teilt mögliche Schwierigkeiten mit Hörtexten in die Kategorien *Eigenschaften des Sprechenden*, *Inhalt und Thema des Textes*, *Sprachliche Eigenschaften des Textes*, *Aufbau des Textes* und *Übertragung des Textes* ein:

- *Eigenschaften des/der Sprechenden*: Gemeint sind hier akustische Merkmale. Sie führt folgende an: „Aussprache, Intonation, Zahl der Sprecher sowie deren Sprechtempo, Verteilung der Sprecherpausen, Sprecherwechsel, Lautstärke, Überlappungen und Unterscheidbarkeit der Stimmen“ (Adamczak-Krystofowicz 2009, S. 115).

- *Inhalt und Thema des Textes*: Hierbei ist die Anzahl neuer, unbekannter Informationen und die Explizitheit dieser gemeint. Außerdem führt sie folgende Faktoren an:

Vertrautheit der Hörer mit dem thematischen Gegenstand, Umfang der vorausgesetzten Sachkenntnisse, Spezialitätsgrad, Abstraktionsniveau, der Informationsdichte (viele Informationen werden dicht gedrängt angeboten) und [der] Informationsredundanz (eine neue Information wird ausführlich beschrieben) [...]. (Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 115)
- *Sprachliche Eigenschaften des Textes*: Hierbei sind die Anzahl neuen Vokabulars, umgangssprachliche Formen und komplexe syntaktische Kombinationen, die Länge der Sätze und die sprachliche Authentizität gemeint.
- *Aufbau des Textes*: Hierbei ist gemeint, ob Lernende mit der Textsorte, welcher der Hörtext entspricht, vertraut sind. Außerdem hängt es von Faktoren wie Textlänge- und -gliederung und soziokulturellen/linguistischen Merkmalen sowie von Kohärenz, Kohäsion und Authentizität der Texte ab.
- *Übertragung des Textes*: Dieser Schwierigkeitsbereich beinhaltet akustische Bedingungen wie störende Hintergrundgeräusche und situative Einbettungen (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 115-116).

Glaboniat (2008) teilt den Schwierigkeitsgrad des Hörverstehens in drei Faktoren auf. Einerseits kommt es auf den Schwierigkeitsgrad des Hörziels, andererseits auf den Schwierigkeitsgrad des Hörtextes an. Außerdem ist der Schwierigkeitsgrad der Hörverstehensaufgabe von Bedeutung (vgl. Glaboniat 2008, S. 53).

Durch das Festlegen eines Hörziels kann ein Text als einfach oder schwierig zu verstehen empfunden werden. Ziele beim Hören sind globales, orientierendes Hörverstehen, bei dem der generelle Sinn des Textes oder die Hauptinformationen herausgefiltert werden. Beim selektiven, analytischen Hören sollen bestimmte Informationen herausgehört werden. Ziel des detaillierten Hörens ist das Verstehen des gesamten Inhalts, zum Beispiel beim Transkribieren. Beim interpretierenden Hören hingegen sollen nicht explizit genannte Inhalte oder Einstellungen herausgehört werden. Dafür braucht es sowohl Erfahrung als auch Weltwissen (vgl. Glaboniat 2008, S. 54).

Den Schwierigkeitsgrad eines Hörtextes beeinflussen mehrere Kriterien. Einerseits zählt dazu das Thema des Textes. Alltägliche Inhalte sind hier grundsätzlich leichter zu verstehen als fachspezifische. Auch gedankliche Komplexität und inhaltliche Vorhersagbarkeit beeinflussen die Textschwierigkeit. So ist der weitere Verlauf eines Wetterberichts leichter vorherzusagen als jener eines literarischen Textes. Ebenfalls einen Einfluss haben Informationsart und Informationsdichte. Je mehr konkrete Informationen innerhalb kurzer Zeit genannt werden, desto schwieriger zu verstehen ist ein Beitrag. Außerdem haben die Textorganisation, Lexik, strukturelle Komplexität, Sprachfunktionen, Soziolekte beziehungsweise verschiedene Standardvarietäten, sprachliches Register und die Art der schriftlichen Fixierung, Sprecher/innenmerkmale und Sprecher/innensignale, die Geräuschkulisse, die Länge des Texts und die Anzahl der Wiederholungsdurchgänge beim Anhören einen Einfluss, ob ein Text als leicht oder schwierig wahrgenommen wird (vgl. Glaboniat 2008, S. 55-61).

Wie bereits erwähnt, hängt die Schwierigkeit des Hörverstehens auch von der beteiligten Aufgabenstellung ab. So sind Multiple Choice-Aufgaben leichter durchzuführen als mündliche Zusammenfassungen (vgl. Glaboniat 2008, S. 62).

Alle in diesem Kapitel angeführten Schwierigkeiten sind keineswegs als objektive Kategorien zu verstehen, sondern hängen von dem/der jeweiligen Hörer/in ab. Koeppel erwähnt, dass es vom vorhandenen Sprachwissen und Weltwissen abhängt, ob ein Text von Lernenden als einfach oder schwierig empfunden wird (vgl. Koeppel 2010, S. 248). Faistauer ergänzt dies mit dem Grad der Verstehensstrategien, die der/die Lerner/in ausgebildet hat. Textschwierigkeit ist daher aus den angeführten Gründen nicht als neutral, sondern als sehr individuell zu sehen: „Verstehen ist daher immer auch eine sehr persönliche individuelle Angelegenheit [...]“ (Faustauer 2010, S. 966).

2.2 Die Authentizität von Hörtexten

Das zentrale Interesse dieser Masterarbeit ist die Erforschung von Einstellungen der Lehrenden und Lernenden zu authentischen Hörtexten. Daher wird in diesem Unterkapitel versucht, einen Überblick über verschiedene Authentizitätsdefinitionen im Kontext von Hörtexten zu geben.

Dafür wird auch auf die verschiedenen Authentizitätsgrade von Hörtexten eingegangen.

2.2.1 Authentische Hörtexte

Der Authentizitätsbegriff ist ein in der Fremdsprachendidaktik viel zitierter. Wissenschaftliche Arbeiten, die sich mit der Authentizität von Hörtexten beschäftigen, gab es vor allem in den 1980er- und 1990er-Jahren. Allerdings sind kaum empirische Studien zu finden. Dies scheint im anglo-amerikanischen Raum ähnlich zu sein: „[...] for more than 30 years, progress in the area has been minimal“ (Wagner 2013, S. 9).

In diesem Bereich bis heute vielzitierte Autor/innen sind Buttaroni und Knapp (1988). Sie plädieren für den Einsatz authentischer Hörtexte im Fremdsprachenunterricht. Diese sollen demnach durch Realitätsnähe, vielfältige Kontextbezüge, natürliche Sprechgeschwindigkeit und natürliche Komplexität gekennzeichnet sein sowie außersprachliche Faktoren berücksichtigen (vgl. Buttaroni/Knapp 1988, S. 14). Natürliche Komplexität bedeutet, dass die Texte folgende Kennzeichen beinhalten: „Pausen, Satzwiederholungen, Neustrukturierung von Äußerungen, unvollständige Sätze usf.“ (Buttaroni/Knapp 1988, S. 14). Auch Wildmann und Fritz (1996) beziehen sich auf diesen Authentizitätsbegriff: „HT [Hörtexte] sollen nicht vereinfacht, sondern inhaltlich und sprachlich komplex, voll emotionaler Färbung und natürlicher Sprechgeschwindigkeit sein“ (Wildmann/Fritz 1996, S. 20).

Ein weiterer Vertreter, dessen Authentizitätsdefinition in diese Richtung geht, ist Solmecke (1996). Texte, die im Unterricht zur Vorbereitung auf reale Kommunikationssituationen gehört werden, sollten laut Solmecke „[...] wenigstens in begrenztem Umfang Pausen, Abbrüche, Reformulierungen etc. enthalten, die für Alltagsdialoge typisch sind, und nicht nur wohlgeformte Sätze“ (Solmecke 1996, S. 86-87). Außerdem sollen sie lediglich Aussagen beinhalten, die auch tatsächlich in einer bestimmten Situation realistisch sein können, wozu auch Missverständnisse und deren Klärung in der Kommunikation gehören. Des Weiteren sollen sie Gesprächsanfänge- und -enden haben, die der sprachlichen Konvention entsprechen. Ein weiterer wichtiger Punkt seien Rückmeldesignale der Dialogpartner/innen wie „[...]“

Nachfragen, Verständnissicherung und/oder inhaltliche Bestätigungen durch den Hörer sowie Bezugnahmen des Sprechers auf Reaktionen des Hörers“ (Solmecke 1996, S. 86-87). Auch Kennzeichnungen, die die Beziehung zwischen den Sprecher/innen erläutern, sollten im Text enthalten sein, zum Beispiel Höflichkeit und Vertrautheit. Genauso sollten Elemente der Gesprächsorganisation in Hörtexten vorkommen, zum Beispiel die Regelung des Sprecher/innenwechsels (vgl. Solmecke 1996, S. 86-87).

Honnef-Becker (1996) geht nicht genauer auf die Authentizität der Sprache selbst ein, sondern beschreibt jene Texte als authentisch, die nicht am Lernstand der Lernenden orientiert sind: „Gemeint sind dann Texte, die ohne Rücksicht auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lerner produziert worden sind – im Unterschied zu bearbeiteten oder erstellten ‚Lerntexten‘“ (Honnef-Becker 1996, S. 49).

Ähnlich ist der von Mohr (2010) verwendete Authentizitätsbegriff. Laut ihr sind jene Texte authentisch, die abseits des Unterrichts eine Funktion haben. Außerdem von Relevanz ist, dass authentische Texte bestimmte Kennzeichen aufweisen, die für eine bestimmte Textsorte typisch sind:

Eigenschaft von →Texten, aber auch von Beispielsätzen, sozial-interaktiven Handlungen und mediengestütztem Material, die Grundlage unterrichtlichen Sprachenlernens sind. Nach einem sprachlich-materiellen Verständnis von A. [Authentizität] ist dieses Material intentional und bedeutungsvoll; es hat außerhalb der Unterrichtssituation Adressaten und Funktionen und enthält relevante, wiedererkennbare textsortenspezifische Merkmale (z. B. Zeitungsartikel, Mietangebote usw.). (Mohr 2010, S. 21)

Weiters wird darauf verwiesen, dass in methodisch-didaktischen Texten ein unreflektierter Authentizitätsbegriff vorzufinden sei. Dieser sehe jene Texte als authentisch an, mit denen Lernende am häufigsten arbeiten:

[...] diejenigen Materialien [werden] als authentisch bezeichnet, zu denen Lernen in ihrem Alltag vorrangig Zugang haben; Rezeptionsgewohnheiten und Unterhaltungsbedürfnisse der Lerner sind so ebenfalls ein Kriterium für A. und für die Auswahl von Materialien für das unterrichtliche Sprachenlernen. (Mohr 2010, S. 21)

Keine Einigkeit herrscht darüber, inwiefern ein Text, auch wenn er den oben genannten Merkmalen von Authentizität entspricht, in der Unterrichtssituation noch authentisch ist. Honnef-Becker (1996) sieht die Frage, ob Texte in einem Unterrichtskontext überhaupt noch authentisch sein können, sehr kritisch, da Lernende und „eigentliche Adressat/innen“ sich nicht decken würden, sondern didaktische Motive im Vordergrund stünden (vgl. Honnef-Becker 1996, S. 49-50). Gleichzeitig weist sie darauf hin, dass völlige Authentizität im Lehr- und

Lernkontext niemals möglich sein könne, da keine reale Kommunikationssituation vorliege (vgl. Honnef-Becker 1996, S. 50). Diese Tatsache kritisiert auch Widdowson (1998). Er ist der Meinung, dass Authentizität im Klassenzimmer unmöglich zu erreichen sei, da kein authentischer Kontext vorliege. Authentizität der Sprache käme nur zustande, indem in einer tatsächlichen sprachlichen Gemeinschaft als *insider* kommuniziert würde. Lernende würden aber nicht zur sprachlichen Gemeinschaft des Zielsprachenlandes gehören: „But learners are outsiders, by definition, not members of user communities. So the language that is authentic for native speaker users cannot possibly be authentic for learners“ (Widdowson 1998, S. 711).

Solmecke (1993) schreibt dazu:

Ist ein Zeitungsartikel eigentlich noch authentisch, wenn er aus seiner Umgebung herausgenommen und im Lehrbuch abgedruckt wird? Ist ein Gespräch noch authentisch, wenn es auf Tonband mitgeschnitten und dann später im Klassenraum vorgespielt wird, wobei die Lernenden dann sozusagen die Rolle des ‚Lauschers an der Wand‘ spielen? (Solmecke 1993, S. 39-40)

Der Grund dafür sei, dass keine Authentizitätsdefinition existiere, die von allen Seiten akzeptiert werde. Des Weiteren betont er, dass es eventuell nicht so wichtig sei, ob ein Text authentisch sei, sofern er Lernende auf Situationen außerhalb des Unterrichts vorbereite (Solmecke 1993, S. 39-40).

Allerdings verweist Solmecke auch darauf, dass die Mehrzahl an didaktisierten Texten schlecht gemacht sei (Solmecke 1993, S. 39-40).

Wagner (2013) vermeidet in seinem Artikel aufgrund fehlender exakter Definition den Begriff „authentischer Hörtext“ und bezieht sich stattdessen auf den Grad der Schriftlichkeit von Hörtexten. Er verwendet den Begriff *unscripted spoken texts*, also improvisierte gesprochene Texte, beschreibt diese Texte allerdings mit denselben Kennzeichen, die andere bereits genannte Autor/innen als authentische, natürlich-komplexe Hörtexte bezeichnen. So hätten *unscripted texts* einen weniger logischen Aufbau, mehr Redundanzen und eine weniger komplizierte Syntax als *scripted texts*. Außerdem würden sie morphologische und phonologische Unterschiede aufweisen, kürzere sprachliche Einheiten sowie mehr Slang und Umgangssprache verwenden (vgl. Wagner 2013, S. 6). Allerdings fallen für ihn auch Fernsehprogramme, Filme, Fernsehen, Radiowerbungen etc. in die

Kategorie der *scripted texts*, daher sind die Begriffe nicht gleichzusetzen (vgl. Wagner 2013, S. 4)

Die neueste umfassende Forschung, die sich mit dem Hörverstehen bei Erwachsenen beschäftigt, stammt von Adamczak-Krystofowicz (2009). Sie bezieht sich auf Honnef-Becker (1996) und Solmecke (1996) und teilt Hörtexte in vier „Authentizitäts-Stufen“ ein, nämlich authentische Hörtexte im engeren Sinne, didaktisch-authentische Hörtexte, lehrwerkgebundene und lehrwerkungebundene didaktisierte Hörtexte.

Ihre Definition von authentischen Hörtexten im engeren Sinn deckt sich mit bereits weiter oben beschriebenen Authentizitätsdefinitionen. Bei dieser Art von Hörtexten handle es sich demnach um Originaltexte, welche nicht für den Zweck eines Einsatzes im Unterricht produziert wurden. Ein Beispiel dafür seien Radioaufnahmen. Adamczak-Krystofowicz plädiert für den regelmäßigen Einsatz authentischer Hörtexte ab der Mittelstufe und ist der Meinung, dass diese Texte besonders motivierend auf Lernende wirken können, da sie aktuell, authentisch und für Lernende interessant seien (vgl. ebd., S. 113).

2.2.2 Didaktisch authentische Hörtexte

Didaktisch-authentisch oder semi-authentisch seien jene Hörtexte, die zwar für eine Unterrichtssituation aufgenommen wurden, aber das Potential haben, in einer echten Kommunikationssituation zustande kommen zu können. Daher müssten sie eine „[...] reale situative Einbettung und eine wirkliche Autorenintention aufweisen, einen wirklichen Adressaten haben, themenbezogen sein und erkennbare Textstrukturmuster besitzen“ (Adamczak-Krystofowicz 2009, S. 113).

Zu den Kennzeichen authentischer Sprache zählen laut Adamczak-Krystofowicz folgende: „Pausen, Satzabbrüche, Reformulierungen, Selbstkorrekturen, Missverständnisse und Rückmeldesignale“ (Adamczak-Krystofowicz 2009, S. 114). Honnef-Becker (1996) schreibt, das wichtigste Kennzeichen didaktisch-authentischer Hörtexte sei, dass diese zwar für den Unterricht konzipiert wurden, aber in einer authentischen Kommunikationssituation vorkommen könnten. Erkennen könne man didaktisch-authentische Texte an verschiedenen Kennzeichen. Auf lautlich-

paraverbaler Ebene könne man bereits durch die Intonation und Wortwahl der Sprecher/innen die Textsorte erkennen. Dasselbe gilt für die vorkommenden Satzmuster. Als Beispiel wird hier genannt, dass Alltagsdialoge keine Nominalkonstruktion beinhalten würden, Vorlesungen aber schon. Ein weiteres Kennzeichen seien Themenbindung und Themenverlauf, denn verschiedene Textsorten seien unterschiedlich strukturiert. Beim Kennzeichen *Thema* gibt sie die Textsorte Wetterbericht als Beispiel, bei der man sofort eine Vorstellung von der Relevanz des Themas bekäme. Ein weiteres Kennzeichen sei das typische Textstrukturmuster, das jeder Text habe. So hätten Erzähltexte und Vorlesungen unterschiedliche Strukturen (vgl. Honnef-Becker 1996, S. 50-51).

2.2.3 Didaktisierte Hörtexte

Didaktisierte Texte sind meist vorgeschrieben, durch langsames und deutliches Sprechen von ausgebildeten Sprecher/innen gekennzeichnet und beinhalten vereinfachte Sprache. Meistens stehen Transkriptionen der Texte, ein Glossar mit Vokabelerklärungen oder Hörverstehensaufgaben zur Verfügung (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 114). Sie werden lehrbuchunabhängig, aber auch als Teil von Lehrwerken produziert. In letzterem Fall werden sie vom Schwierigkeitsgrad und Vokabular genau dosiert und an das Lernniveau der Lektion angepasst (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 114).

Wagners (2013) Definition von *unscripted texts* deckt sich größtenteils mit diesen Beschreibungen von didaktisierten Hörtexten. Er beschreibt diese als schriftlich fixiert, von sprachlichen Unsauberkeiten gereinigt und von professionellen Sprecher/innen vorgetragen. Wie bereits erwähnt, fallen auch authentische, aber schriftlich fixierte Hörtexte aus dem Fernsehen und Radio unter diese Kategorie (vgl. Wagner 2013, S. 3).

2.2.4 Verwendeter Authentizitätsbegriff in dieser Arbeit

Für diese Arbeit wird ein Authentizitätsbegriff verwendet, der sich auf die oben genannten Autor/innen bezieht. Wenn also von authentischen Hörtexten die Rede ist, so sind jene Hörtexte gemeint, die nicht für den Zweck eines

Einsatzes im Unterricht produziert wurden und die oben beschriebenen Merkmale natürlich-komplexer Sprache, wie Reformulierungen, Selbstkorrekturen, Pausen, Unsicherheiten, natürliche Sprechgeschwindigkeit, Abbrüche etc. beinhalten. Der Begriff der semi-authentischen bzw. didaktisch-authentischen Hörtexte wird von Adamczak-Krysztofowicz (2009) und Honnef-Becker (1996) übernommen. Daher sind Texte gemeint, welche für den Zweck eines Einsatzes im Unterricht produziert wurden, aber das Potenzial haben, in einer realen Kommunikationssituation zustande kommen zu können und die Kennzeichen natürlich-komplexer Sprache mit einschließen.

Die Definition didaktisierter Hörtexte wird ebenfalls von Adamczak-Krysztofowicz (2009) übernommen. Es sind also langsam und deutlich gesprochene Hörtexte mit vereinfachter Sprache und ohne umgangssprachliche Formen sowie ohne die oben angeführten Kennzeichen natürlich-komplexer Sprache gemeint.

2.3 Empirische Forschung zum Thema

Wie bereits erwähnt, gibt es kaum empirische Forschungen, die sich mit authentischen Hörtexten auseinandersetzen. Die aktuellste, umfangreiche Studie zum Thema stammt von Adamczak-Krysztofowicz (2009) aus Polen, die eine Interviewstudie mit Lehrenden und eine Fragebogenstudie mit Lernenden durchführte. Erforscht wurden der Stellenwert adressat/innenbezogenen Hörverstehens, verschiedene Hörmaterialien, Schwierigkeitsfaktoren, der Stellenwert des Hörverstehens im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten, die Selbsteinschätzung der Lernenden bezüglich ihrer eigenen Hörverstehenskompetenz, Schwierigkeiten mit Hörtexten sowie Vorlieben zu Aufgaben, Themen und Texten.

Im qualitativen Teil der Studie findet sich die Analyse von elf Interviews mit Lehrenden. Festgestellt werden konnte hierbei, dass die Häufigkeit des HV (Hörverstehen)-Trainings zwischen den verschiedenen Lehrenden variierte. Abhängig war dies vor allem von der Einstellung der Lehrenden zur Relevanz des Hörverstehens. Die Lehrenden wurden neben Methoden, die sie zur HV-Schulung einsetzen, auch zu ihrer Einstellung gegenüber Lehrwerkshörtexten und lehrbuchunabhängigen Hörtexten befragt. Bezeichnend ist, dass nur drei

der elf befragten Lehrer/innen regelmäßig lehrbuchunabhängige Hörtexte einsetzen. Der Großteil der befragten Lehrenden erwähnte, sich stark am Lehrbuch zu orientieren und gar kein oder nur sehr wenig zusätzliches Material ergänzend einzusetzen. Als verwendete authentische Hörtexte wurden Werbungen, Aufnahmen von Konferenzen, Lieder, Radioaufnahmen, Texte der Deutsche Welle, Fernsehnachrichten und Kurzfilme genannt.

Bezüglich der Lehrwerke gab es grundsätzlich positive Meldungen zu den Lehrwerken *Tangram* (Hueber) und *em* (Hueber) – *Stufen International* (Klett) wurde hingegen schlechter beurteilt. Insgesamt wurde aber festgestellt, dass die Lehrenden äußerst unzufrieden mit dem Angebot der Verlage waren. Begründet wurde dies mit einseitigen Aufgabenstellungen, mangelnder Aktualität und Authentizität und nicht angepasstem Schwierigkeitsgrad. Die Gründe, weshalb sie trotzdem mit Lehrwerkshörtexten arbeiten, sind die unzureichende technische Ausstattung der Räume, zu wenig Zeit im Unterricht, schlechte Rahmenbedingungen und das vermeintlich größere Interesse der Lernenden an didaktisierten Texten. Außerdem wurde eingeräumt, dass die Vorbereitung aufwändiger sei (vgl. ebd. S. 224- 262).

Adamczak-Krysztofowicz schließt daraus, dass Verlage zu wenige authentische Materialien produzieren, aber auch, dass Kursleiter/innen lehrbuchunabhängige Materialien im Unterricht generell nicht gerne einsetzen (vgl. ebd., S. 267).

In der Fragebogen-Erhebung mit den Lerner/innen wurde festgestellt, dass die Lernenden vor allem Probleme mit umgangssprachlichen und dialektal gefärbten Hörmaterialien hatten. Außerdem erzielte Adamczak-Krysztofowicz das Ergebnis, dass nur 14% gerne Lehrbuchhörtexte hören, und führte dies auf mangelnde Aktualität und Authentizität zurück (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 284-285). Diese Aussage war für die Verfasserin der vorliegenden Arbeit nicht eindeutig nachvollziehbar. Die Lernenden konnten nämlich beim Punkt *im Kurs möchte ich häufiger folgende Texte hören* aus einer Liste von Textsorten, zum Beispiel *Alltagsgespräche, Telefongespräche, Lieder, Durchsagen, Sportkommentare, Interviews, Radionachrichten, Fernsehnachrichten* etc. ankreuzen. In derselben Liste befanden sich auch die Punkte *Lehrbuchhörtexte, zusätzliche authentische Radioaufnahmen* und *zusätzliche authentische Fernsehaufnahmen* (vgl. Adamczak-Krysztofowicz

2009, S. 400). Diese Einteilung ist nachvollziehbar, wenn sie das Ziel verfolgt, die Vorlieben der Lernenden in Bezug auf Textsorten herauszufinden. So konnte herausgefunden werden, dass die beliebtesten Textsorten der befragten Lernenden *Alltagsgespräche* (80,6%), *Fernsehnachrichten* (68%), *Durchsagen* (55,5%) *Interviews* (50,8%) und *Radionachrichten* (43,9%) waren (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 284).

Allerdings stellt die Studie auch den Anspruch, eine Aussage darüber zu machen, dass Lernende mit authentischen Fernseh- und Radionachrichten arbeiten wollen und Lehrbuchhörtexte nicht sehr beliebt sind (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 285). Da in Deutschkursen sehr viele Lehrbuchhörtexte verwendet werden, stellt sich die Frage nach der Eindeutigkeit der zusätzlichen Erwähnung von *Alltagsgesprächen*, *Telefongesprächen* etc., da all diese Texte ja in die Kategorie *Lehrbuchtexte* fallen könnten, falls sie die Merkmale (semi-)authentischer Sprache nicht aufweisen. Ebenso stellt sich die Frage, inwiefern Lernende den Unterschied zwischen didaktisierten und authentischen Radio- oder Fernsehaufnahmen ohne konkrete Beispiele auf einer Metaebene überhaupt reflektieren.

Im aus den Studienergebnissen abgeleiteten didaktischen Modell von Adamczak-Krysztofowicz ist unter anderem die Forderung nach komplexen, relevanten und aktuellen Inhalten vorhanden sowie nach dem Einsatz lehrwerkunabhängiger authentischer Texte, und zwar so früh wie möglich. Außerdem zentral ist die Forderung nach einer großen Bandbreite von Hörtexten, aber auch dem Eingehen auf die bevorzugten Hörtexte der Lernenden. Weiters fordert sie ausschließlich den Einsatz authentischer und didaktisch-authentischer Texte (vgl. ebd., S. 323-324).

An der Uni Wien entstand im Jahr 2011 eine Diplomarbeit von Kitzler zum authentischen Hörtext im DaF-Unterricht, in der die Gründe für die Produktion didaktisierter Hörtexte erforscht werden sollten. Auf die Ergebnisse dieser Forschung wird im folgenden Unterkapitel genauer eingegangen.

Ersichtlich ist jedenfalls, dass das Thema Hörverstehen und die Relevanz authentischer Texte kaum empirisch erforscht sind. Mehr empirische Forschung auf diesem Gebiet wäre wünschenswert.

2.4 Hörtexttypen und Hörtexte in modernen Lehrwerken

In diesem Kapitel soll ein Blick auf die Hörtexte geworfen werden, die in aktuell verbreiteten DaF/Z-Lehrwerken eingesetzt werden.

Wie kein anderes Medium im Unterricht beeinflussen Lehrwerke dessen Progression. Die meisten modernen Lehrwerke basieren auf den Niveaustufenbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) und nicht auf methodischen Prinzipien und Überlegungen. Im Gegensatz zu früheren methodischen Strömungen herrscht heute keine offiziell titulierte Methode vor, sondern es wird von Prinzipien gesprochen (vgl. Faistauer 2006, S. 10). Auffällig ist, dass Verlage fast ausschließlich Hörtexte produzieren, welche die oben genannten Kennzeichen didaktisierter Hörtexte aufweisen, obwohl von didaktischer Seite die Vorzüge authentischer Hörtexte von vielen Autor/innen betont werden.

Faistauer (2006) führte eine Lehrwerksanalyse der weit verbreiteten Lehrwerke *Schritte* (Hueber), *Dimensionen* (Hueber), *Tangram aktuell* (Hueber) und *Optimal* (Klett) durch und analysierte diese nach den Aspekten Mehrsprachigkeit, Authentizität, der Rolle der Fertigkeiten, Autonomie und Kooperation sowie der Berücksichtigung des DACH(L) Prinzips. Auf das Hörverstehen und die Authentizität der Hörtexte bezogen, wurde festgestellt, dass das Hörverstehen in *Schritte* einen hohen Stellenwert hat. Die Foto-Hörgeschichte, welche jede Lektion einleitet, würde die Merkmale einer authentischen Textsorte erfüllen, die anderen Hörtexte würden aber sehr künstlich und konstruiert wirken.

Auch in *Tangram aktuell* wird die mangelnde Authentizität der Hörtexte kritisiert, obwohl das Lehrwerk sich als Ziel setzt, alltagssprachliches Niveau durch authentische Hör- und Lesetexte zu erreichen. Ähnliches gilt für *Optimal*, nur ein kleiner Teil der verwendeten Hörtexte sei authentisch, die meisten Hörtexte seien didaktisiert und auf die Lehrbuchlektionen zugeschnitten.

Die einzige Ausnahme stellt das Lehrwerk *Dimensionen* dar. Auch hier werde das Hörverstehen intensiv geschult, aber es würden auch authentische Hör- und Lesetexte verwendet (vgl. Faistauer 2006, S. 13-25). Laut Jenkins-Krumm (2007), einer der Autor/innen, sei *Dimensionen* nicht an Vorgaben des Lehrwerk-Marktes wie Niveaustufen nach dem GERS etc., sondern auf Grundlage didaktischer Prinzipien aufgebaut. Ein Kennzeichen des

Lehrwerkes sei das Bemühen um Authentizität. Daher würden authentische Bilder, schriftliche Texte und Hörtexte verwendet (vgl. Jenkins-Krumm 2007, S. 254-260). Wichtig sei hierbei, die Frustrationstoleranz der Lernenden zu erhöhen und ihnen vor Augen zu führen, dass es nicht von Relevanz sei, absolut alles in einem Text zu verstehen:

Wer versteht schon jedes Wort in der Muttersprache? Wer liest schon in der Muttersprache jeden Text Wort für Wort? Gerade in der Muttersprache gilt: Ich lese nur das, was ich gerade brauche, mich interessiert usw. Und ich lese so, dass ich mir aus dem Text das heraushole, was mich gerade interessiert usw. Warum soll das in der Fremdsprache anders sein? (Jenkins-Krumm 2007, S. 258)

In einer späteren Analyse von *studio d* (Cornelsen) mit denselben, bereits oben genannten, Analysekriterien, konnte Faistauer (2007) feststellen, dass das Lehrwerk einige authentische Materialien anbietet. So finden sich auf der Homepage des Lehrwerks zusätzliche authentische Internetseiten, die im Unterricht eingesetzt werden können. Hörtexte hätten im Lehrwerk zwar einen hohen Stellenwert, die Umsetzung sei allerdings mangelhaft. Faistauer kritisiert diesbezüglich, dass nicht von Beginn an mit komplexen, authentischen Hörtexten gearbeitet wird. Auch authentische Lesetexte gebe es nur wenige (vgl. Faistauer 2007, S. 235-238).

Die Tatsache, dass Lehrwerke, bis auf wenige Ausnahmen, kaum authentische und semi-authentische Hörtexte produzieren, schlägt sich auch auf den Einsatz dieser Hörtexte im Unterricht nieder. In der bereits in Kapitel 2.3 erwähnten Studie von Adamczak-Krysztofowicz (2009) konnte festgestellt werden, dass sowohl Lehrende als auch Lernende angaben, dass im alltäglichen Unterricht gar nicht oder kaum mit lehrwerkunabhängigen Hörtexten gearbeitet wird, obwohl Lehrwerkhörtexte von den Lehrpersonen als nicht mehr aktuell kritisiert wurden. Seitens der Lehrpersonen wurde dies mit einem mangelhaften Angebot seitens der Verlage begründet. Als Gründe, warum kaum mit selbst aufgenommenen Hörtexten und Hör-Seh-Texten aus Radio und Fernsehen gearbeitet wird, wurden unzureichende technische Rahmenbedingungen angegeben wie fehlender Internetzugang oder andere Ausstattungen. Außerdem wurden Zeitdruck in Kombination mit curricularen Vorgaben sowie vom Hörverstehen abweichende Wünsche der Kursteilnehmer/innen genannt. Auch der hohe Arbeits- und Zeitaufwand zum Erstellen eigener Didaktisierungen zu Hör(-Seh-)texten wurde erwähnt.

Wenige Lehrende gaben auch fehlendes didaktisches und technisches Wissen zu (Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 256-257).

Insgesamt gibt es aber kaum Studien darüber, wie viele Lehrpersonen tatsächlich mit (semi-) authentischen Hörtexten arbeiten. Wagner (2013) schreibt dazu:

Undoubtedly, some classroom teachers strive to expose L2 learners to unscripted spoken texts in the target language, yet the extent to which this practice is common is unknown. There do not seem to be any large-scale surveys of this issue, although such a study certainly is needed. (Wagner 2013, S. 4)

Erklärungsversuche, warum von Seiten der Verlage so wenig authentische und semi-authentische Hörtexte produziert werden, gibt es viele. Jenkins-Krumm (2007, S. 260) erklärt die mangelnde Authentizität der Lehrbücher damit, dass authentische Texte teurer seien als didaktische, da man die Rechte erwerben müsse. Wagner (2013) ist der Ansicht, dass Verlage es nicht riskieren wollen würden, innovatives Material zu produzieren, aus Angst, dass sich dies auf die Verkaufszahlen niederschlagen könnte. Ein weiterer Grund könne sein, dass Verlage die Befürchtung hätten, *unscripted texts* würden nicht professionell wirken:

It is understandable that a publishing company would be reluctant to create DVD recordings with seemingly disorganized spoken texts that include false starts, unfilled and filled pauses (um, uh, you know), and grammatical errors, with mumbling and seemingly poorly enunciated speech full of connected speech such as linking, assimilation, and reduction. (Wagner 2013, S. 9)

Auch Wagner führt das viel zitierte Argument an, Verlage würden glauben, dass diese Texte zu schwierig und unpassend für Lernende seien. Ein weiterer Grund für das Nichtproduzieren von authentischen Hörtexten seitens der Verlage könne sein, dass es schwieriger wäre, passende anschließende Aufgabenstellungen für authentische Texte zu erstellen (vgl. Wagner 2013, S. 11).

In der Diplomarbeit von Kitzler (2011) wurden in Interviews mit Autor/innen von Lehrwerken und Verleger/innen folgende Gründe für die relativ geringe Produktion von (semi-)authentischen Hörtexten genannt: Schwierigkeiten mit authentischen Texten und daraus resultierende Frustration der Lernenden, mangelhafte Kompetenz der Lehrenden im Umgang mit authentischen Hörtexten und höhere Produktionskosten für authentische Hörtexte. Auch die Tatsache, dass es wichtiger sei, die Vorgaben des GERS zu erfüllen als auf Authentizität zu achten, wurde genannt. Außerdem würden sich mit

authentischen Texten rechtliche Schwierigkeiten in Bezug auf das Copyright ergeben (vgl. Kitzler 2011, S. 97-98).

2.5 Argumente für den Einsatz authentischer Hörtexte

In diesem Unterkapitel werden Gründe für und gegen den Einsatz authentischer Hörtexte, die von verschiedenen Autor/innen genannt werden, angeführt, da sie die Grundlage für die Fragebogenstudie dieser Masterarbeit und einiger Fragen des Interviewleitfadens bilden.

Über die Frage, ob im DaF/Z-Unterricht authentische Hörtexte eingesetzt werden sollen, herrscht bisher keine Einigkeit. Von Gegner/innen authentischer Hörtexte wird argumentiert, dass authentische Hörtexte, vor allem für den Anfänger/innenunterricht, zu schwierig seien. Sie würden das Lernniveau nicht berücksichtigen, da sie nicht mit dem Ziel des Einsatzes im Fremdsprachenunterricht produziert worden seien (vgl. Solmecke 1993, S. 38). Befürworter/innen authentischer Materialien sind hingegen der Meinung, didaktisierte Texte würden wegen ihrer Künstlichkeit nicht auf reale Kommunikationssituationen vorbereiten (vgl. Solmecke 2001, S. 898). Auch bei Befürworter/innen authentischer Texte herrscht allerdings keine Einigkeit darüber, ab welchem sprachlichen Niveau diese eingesetzt werden sollten.

Solmecke (2010) befindet, dass es im Anfängerunterricht weniger von Relevanz ist, ob ein Hörtext authentisch ist oder nicht, solange der Text zwei unverzichtbare Merkmale aufweist, und zwar die Einbettung in Kontext und Situation. Diese ermöglichen es Lernenden, Verstehensabsichten zu entwickeln und sich auf den Hörtext einzulassen (vgl. Solmecke 2010, S. 975). Adamczak-Krysztofowicz (2009) plädiert für den Einsatz authentischer Hörtexte ab der Mittelstufe (Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 114). Auch Studer (2002) unterstützt die Konfrontation der Lernenden mit authentischen, dialektalen Hörtexten ab der Mittelstufe, mit dem Ziel des Aufbaus dialektalen Hörverstehens (vgl. Studer 2002). Wildmann/Fritz (1996) treten wiederum für den Einsatz authentischer Hörtexte von Anfang an ein (Wildmann/Fritz 1996, S. 20). Wagner (2013) verweist auf Forscher/innen (Bacon und Finnemann 1990, Field 2000, Nunan 1999), welche die Ansicht vertreten, dass gerade Anfänger/innen mit authentischem oralen Input konfrontiert werden sollten, da dies eine positive Einstellung zur Zielsprache fördern würde und den

Lernprozess interessanter und bedeutungsvoller gestalten könne (vgl. Wagner 2013, S. 11).

Fakt ist jedenfalls, dass insgesamt viele Argumente für den Einsatz authentischer Texte sprechen. Diese werden in den folgenden Unterkapiteln genauer ausgeführt.

2.5.1 Lerner/inneninteresse

Aus der bereits erwähnten empirischen Studie von Adamczak-Krysztofowicz (2009, S. 284-285) geht hervor, dass Lernende sich thematisch vielfältige und authentische Hörtexte wünschen. Auch Solmecke (1993) betont, dass Lerner/innen sich die Konfrontation mit authentischen Texten wünschen: „Das wichtigste ist aber, daß die Lernenden den Eindruck haben, der jeweilige Text konfrontiere sie mit ‚richtigem‘ Deutsch“ (Solmecke 1993, S. 40). Diesbezüglich seien Anfänger/innen genauso kritisch wie andere Lernende. Er ist der Ansicht, dass es im Endeffekt nicht so wichtig sei, ob ein Text authentisch oder didaktisiert sei, sofern er die Lernenden auf sprachliche Konfrontationen außerhalb des Unterrichts vorbereite und sie mit der „außerunterrichtlichen Sprachwirklichkeit“ konfrontiere. Er weist allerdings darauf hin, dass ein Mangel an guten, didaktisierten Texten bestünde und sieht dies als Argument für den Einsatz authentischer Texte (vgl. Solmecke 1993, S. 39-40).

2.5.2 Relevanz für den Erwerb fremdsprachlichen Hörverstehens

Für den Erwerb eines fremdsprachlichen Hörverstehens spielen authentische Hörtexte auf mehreren Ebenen eine wichtige Rolle. So dienen sie zum Beispiel zur Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen und spielen eine wichtige Rolle auf den Ebenen der Phonetik und Phonologie, Grammatik, Semantik und Soziolinguistik. Außerdem enthalten sie aktuell gesprochene Sprache. All diese Punkte werden in diesem Unterkapitel kurz erläutert.

Als wichtigstes Argument dafür erscheint die – von mehreren Autor/innen vertretene – Theorie, dass authentische Texte die Lernenden auf Situationen außerhalb des Unterrichts vorbereiten. Solmecke (1996) schreibt dazu passend: „Werden Lernende nach dieser ‚Schonkost‘ dann wirklich einmal mit jener Ernstsituation konfrontiert, verstehen sie erfahrungsgemäß oft nicht

einmal mehr die Wörter, die ihnen eigentlich gut bekannt sein müssten“ (Solmecke 1996, S. 85).

Im Klassenraum hätten Lernende die Möglichkeit, Verstehensstrategien auch für schwierigere Texte zu entwickeln:

Wieso will man darauf verzichten, den Lernenden in der geschützten Situation des Klassenzimmers ausgiebig Gelegenheit zu bieten, sich an diese Texte und ihre Eigenheiten zu gewöhnen, Strategien zu entwickeln, mit ihnen trotz aller Schwierigkeiten fertig zu werden? (Solmecke 1996, S. 85)

Dieselbe Meinung wird auch von Honnef-Becker (1996) vertreten:

Da die Lerner auf konkrete Kommunikationssituationen vorbereitet werden sollen, sollten die im Unterricht präsentierten Hörtexte möglichst ‚echt‘, bzw. authentisch sein. Die Forderung nach Authentizität der Hörtexte wird von Didaktikern nachdrücklich erhoben. (Honnef-Becker 1996, S. 49)

Auch Wagner (2013) beschreibt, dass Lernende in einer realen Kommunikationssituation Erstsprachler/innen meist nicht verstehen könnten, selbst wenn sie die Zielsprache mit kommunikativen Unterrichtsmethoden gelernt hätten. Er führt dies auf die im Unterricht verwendeten *scripted texts* zurück (vgl. Wagner 2013, S. 2).

Konsens über die Notwendigkeit authentischer Hörtexte herrscht vor allem beim Erwerb von Phonetik und Phonologie. Wildmann und Fritz (1996) vertreten die Ansicht, dass Input benötigt wird, der „sich durch natürliche Sprechgeschwindigkeit und Intonation auszeichnet“, um die Phonologie der deutschen Sprache zu erwerben (vgl. Wildmann/Fritz 1996, S. 18). Sie betonen, dass Lernende nur durch die Schulung des Hörverstehens sowohl phonologisches Wissen aufbauen als auch Hörstrategien entwickeln können:

Um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, mit den phonologischen Charakteristika der gesprochenen Sprache vertraut zu werden, müssen sich die HT von Anfang an durch eine natürliche Sprechgeschwindigkeit und Intonation auszeichnen. (Wildmann/Fritz 1996, S. 20)

Wagner (2013) sieht auf phonetisch/phonologischer Ebene *unscripted input* als besonders wichtig an, damit Lerner/innen lernen, Wörter zu separieren. Bei geschriebenen Texten sei dies kein Problem, aber in der gesprochenen Sprache müssten Lernende dies erst lernen. Die vereinfachte Sprache von *scripted texts* sei für die Entwicklung dieser Fähigkeiten hinderlich (vgl. Wagner 2013, S. 8). Auch Storch (1999) betont die Relevanz von authentisch sprechenden Erstsprachler/innen für Hörtexte, denn so würde die auditive Gewöhnung an die Fremdsprache gefördert: „Die Authentizität des Modells (Text, Sprecher) trägt dazu bei, dass sich die Schüler an Muttersprachler

gewöhnen und lernen, authentische Texte entsprechend ihrer Funktion bzw. persönlicher Verstehensziele aufzunehmen“ (Storch 1999, S. 273).

Er weist auch auf die Wichtigkeit erstsprachlicher Vorbilder für das Erlernen der Aussprache hin (Storch 1999, S. 275).

Auf der Ebene der Pragmatik spricht für den Einsatz authentischer Hörtexte, dass pragmatisches Wissen nicht automatisch von der Erst- auf die Zweitsprache übertragen werden kann. Wie auch bei Phonologie und Phonetik ist oraler Input die einzige Möglichkeit, um die Pragmatik einer Sprache zu erwerben (vgl. Wildmann/Fritz 1996, S. 20). Auch auf der Ebene von Morphologie und Syntax sei natürlich-komplexer Input wichtig, um den Lernenden keine Informationen vorzuenthalten und somit Fehlannahmen im Bereich Struktur vorzubeugen (vgl. Wildmann/Fritz 1996, S. 18). Buttaroni spricht sich im Bereich Morphosyntax gegen den Einsatz didaktisierter Materialien aus, da es nicht der Alltagskommunikation entspreche, wenn schwierig zu lernende Strukturen im Unterricht nicht behandelt werden. Außerdem sei eine späte Konfrontation der Lernenden mit bestimmten Strukturen schlecht für das Erwerben derselben, da Lernende so mehr Zeit und Input brauchen würden, damit sie diese stabil verwenden könnten. Dies sei auch nicht ausreichend, um diese Struktur unmittelbar aktivieren zu können (vgl. Buttaroni 1995, S. 37).

Ähnliches gilt für den Erwerb semantischer Kategorien. In den meisten Lehrwerken werden Phänomene bewusst und schrittweise thematisiert, auf Lehrplänen und Zertifikaten basierend. Diese Progression entspreche aber kaum der Verteilung der Strukturen in der authentischen Sprache (vgl. Buttaroni 1995, S. 38). Auf soziolinguistischer und stilistischer Ebene beteuert Buttaroni, dass wichtige Informationen und die Auseinandersetzung mit historischen und kulturellen Inhalten des Zielsprachenlandes lediglich durch authentische Texte erlernt werden können. Hier erwähnt sie das – im Deutschen durch die NS-Zeit negativ belastete – Wort „Euthanasie“, welches im Italienischen keine historische Besetzung dieser Art hat und in alltäglichen Diskursen verwendet werde (vgl. Buttaroni 1995, S. 37).

Als weiteres Argument für den Einsatz authentischer Hörtexte erwähnt Buttaroni, dass diese aktuell gesprochene Sprache enthalten würden und daher auch von landeskundlicher Relevanz seien: „[F]ür MuttersprachlerInnen

konzipierte Texte bieten wertvolle landeskundliche Informationen, enthalten Strukturen, die die aktuelle sprachliche Realität des Zielsprachenlandes widerspiegeln und fördern die sprachlichen und kognitiven Ressourcen der Lernenden“ (Buttaroni 1995, S. 39).

Da authentische und semi-authentische Hörtexte oftmals dialektale und umgangssprachliche Formen sowie verschiedene Standard-Varietäten verwenden, kann auch dies als Argument für ihren Einsatz gesehen werden. Wagner beschreibt als ein Manko von *scripted texts*, dass meistens lediglich Sprecher/innen des Standard-Englischen verwendet würden, aber keine regionalen Varietäten in Hörtexten vorkämen. Auch dies sei nicht für die Schulung des Hörverstehens förderlich, da es unwahrscheinlich sei, dass Lernende später nur auf Kommunikationspartner/innen mit Standard-Englisch geraten würden (vgl. Wagner 2013, S. 8). Von deutschsprachigen Autor/innen wurde zu diesem Vorwurf keine explizite Stellungnahme genommen. Da aber ein Großteil der DaF/DaZ-Lehrmaterialien in Deutschland produziert wird, ist anzunehmen, dass von Seiten der Lehrwerke hauptsächlich die bundesdeutsche Standardvarietät verwendet wird.

2.5.3 Mängel didaktisierter Texte

Für den Einsatz authentischer Hörtexte spricht unter anderem die oft schlechte und unnatürliche Realisierung vieler didaktisierter Hörtexte. Hierzu noch einmal erwähnt sei Solmecke (1993), der dies als Argument für den Einsatz authentischer Texte sieht. Aber auch andere Gründe sprechen gegen die Verwendung didaktisierter Hörtexte.

Wagner verweist auf Flowerdew und Miller (1997), Gilmore (2004) und Gilmore (2007) welche Lehrbuch-Hörtexte untersuchten und beachtliche Differenzen zur tatsächlichen Alltagssprache aufzeigen konnten. Sie alle empfehlen die Konfrontation von Lernenden mit *unscripted texts* (vgl. Wagner 2013, S. 4). Er bezieht sich auch auf Korpusuntersuchungen von McCarthy (2012), der den Unterschied zwischen Korpora geschriebener und gesprochener Sprache untersuchte. Demnach würden sich lediglich 65% der 2000 am meisten verwendeten Wörter beider Register überschneiden (vgl. Wagner 2013, S. 8). Daher sollten Hörtexte nicht vor der Aufnahme schriftlich fixiert werden.

Solmecke (1993) weist darauf hin, dass didaktisierte Texte künstlich wirken, da sie genau an das sprachliche Niveau der Lernenden angepasst seien. Genau darin sieht er eine Problematik:

Ihre Gefahr liegt vor allem darin, daß sie im Lernenden die Erwartungshaltung aufbauen, Hör- und Leseverstehen müsse immer so funktionieren, daß lediglich bereits Bekanntes zu dekodieren ist. Wird er dann mit authentischem Material konfrontiert, hat er keine Strategien des Umgangs mit der Sprache entwickelt, die auf seine begrenzten Sprachkenntnisse keine Rücksicht nimmt. (Solmecke 1993, S. 39)

Als weiteres Argument gegen den Einsatz didaktisierter Texte nennt Solmecke die Tatsache, dass didaktisierte Texte oft so konzipiert sind, dass sie bestimmte sprachliche Aspekte verdeutlichen. Dadurch käme nur Selbstverständliches vor, weshalb diese Texte kein Interesse wecken können. Des Weiteren könnten sie bei den Lernenden den Eindruck erwecken, nicht mit tatsächlich auftretender mündlicher Sprache konfrontiert zu werden (vgl. Solmecke 1993, S. 39). Weiters würden vereinfachte Texte vielfach Spannung wegnehmen und den Hörer/innen wichtige Informationen vorenthalten.

Solmecke führt auch das Paradoxon an, dass bearbeitete Texte gegebenenfalls sogar schwieriger zu verstehen sein könnten, da erleichternde Kommunikationshilfen wie Wiederholungen und Redundanzen weggelassen würden (vgl. Solmecke 1993, S. 39).

Laut Buttaroni (1995) verletzen didaktisierte Texte Pragmatik und Textkohärenz. Auf pragmatischer Ebene wurden in von ihr analysierten Texten mehrere Regeln der zwischenmenschlichen Kommunikation missachtet (vgl. Buttaroni 1995, S. 35-36). Sie merkt weiters Mängel auf der Ebene der stilistischen Kohärenz an, da in didaktisierten Hörtexten oft sprachliche Register vermischt würden. So würden beispielsweise Kennzeichen schriftlicher Sprache als Teil der mündlichen Sprache „verkauft“ (vgl. Buttaroni 1995, S. 36). Buttaroni nimmt außerdem an, dass eine Textauswahl anhand didaktischer statt inhaltlicher Kriterien nicht den Interessen der Lernenden entspricht und außerdem den Erwerbsprozess verlangsamt (vgl. Buttaroni 1995, S. 38). Außerdem würden diese Texte sich negativ auf die Lernmotivation auswirken:

Inhaltlich stark vereinfachte und streng nach linguistischen Kriterien erstellte Texte haben zudem nicht unwesentliche Folgen für das Interesse und die Motivation der Lernenden. Nur in seltenen Fällen sind diese Folgen positiv“ (Buttaroni 1997, S. 206).

2.5.4 Kritik an authentischen Hörtexten

Richards (2006) vertritt die Auffassung, Authentizität sei nicht immer notwendig und durchführbar. Kmiecik und Barkhuizen (2006) sind der Ansicht, dass Lernende eher einen negativen Zugang zu authentischen Texten haben, da sie diese als zu schwierig und schnell gesprochen empfänden. Peacock (1997) vertritt die Meinung, Lernende würden authentische Materialien weniger interessant als didaktisierte Materialien finden. Guariento und Morley (2001) weisen auf die Gefahr hin, dass authentische Texte zu Frustration, Verwirrung, Demotivation und wenigen Lernerfolgen führen könnten. Wagner hält all dem entgegen, dass sie ebenfalls als Argumente *für* den Einsatz authentischer Hörtexte gelesen werden könnten. Denn wenn man sich dieser Schwierigkeiten bewusst sei, könne man genau daran anknüpfen und den vermeintlich schwierigen Input zugänglicher und begreifbarer für Lerner/innen machen (vgl. Wagner 2013, S. 10).

Insgesamt sprechen also viele Faktoren für den Einsatz authentischer Hörtexte. Wie bei allem im Fremdsprachenunterricht sollte die Hörtext-Auswahl auf jeden Fall nach didaktisch-methodischen Auswahlkriterien erfolgen. Adamczak-Krysztofowicz (2010) erwähnt folgende Kriterien:

Variation und Kontrastierung in der Themen- und Textauswahl, Komplexität und Aktualität der Inhalte, Betonung der Relevanz von authentischen Hörtexten, Sorgfalt und Schwierigkeitsprogression in der Hörtextauswahl etc. (Adamczak-Krysztofowicz 2010, S. 276)

Solmecke schreibt zu dieser Problematik:

Auf jeden Fall sollte das Hören und Lesen nicht ausschließlich mit Hilfe der in Lehrwerken vorgegebenen Texte geschult werden, da diese oft sehr spezifische Ziele verfolgen, die in engem Zusammenhang mit den übrigen Texten und Übungen stehen und fast stets auf die Förderung der produktiven Leistungen abzielen. (Solmecke 1993, S. 40)

Auch Wagner schließt sich diesem Argument an: „Focusing on and exposing learners only to *scripted texts* in classroom teaching does a disservice to those learners” (Wagner 2013, S. 4).

Trotz dieser Kritik sprechen, wie oben angeführt, viele Argumente für den Einsatz (semi-)authentischer Hörtexte. Auf diesen ist auch die Studie aufgebaut, welche dieser Arbeit zugrunde liegt. Im Forschungsdesign wird darauf nun genauer eingegangen.

3 Forschungsdesign

Für die vorliegende Arbeit wurde eine Methodentriangulation mittels qualitativen Interviews und Fragebögen durchgeführt. So wurden vier Lehrpersonen interviewt und mit jeweils einer Lernendengruppe dieser Lehrenden eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Die Datenerhebungen fanden im Zeitraum zwischen Juni und August 2015 statt.

Eine Methodentriangulation bedeutet für den/die Verfasser/in einer Arbeit Mehraufwand, da, anstatt einem, gleich zwei Erhebungsinstrumente entwickelt, pilotiert und ausgewertet werden müssen. Außerdem gestaltete sich die Proband/innensuche dadurch als schwieriger, da die Erhebung selbst auch für die Proband/innen mit höherem Zeitaufwand verbunden war.

Das Ziel der Arbeit war aber, mittels einer Befragung beider am täglichen Unterrichtsgeschehen beteiligter Seiten, ein realistisches Gesamtbild aller am Unterricht Beteiligten zu erzielen. Daher wurde eine Methodentriangulation gewählt. Aguado schreibt, dass Triangulationen bessere Erkenntnisse ermöglichen können, da nicht nur eine Perspektive eingenommen wird: „Triangulation ist die systematische und begründete Kombination verschiedener Perspektiven, wobei die jeweils eingesetzten methodisch-methodologischen Verfahren zur Erfassung des jeweiligen Gegenstands inhaltlich und/oder zeitlich in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen können“ (Aguado 2014, S. 47).

In diesem Zusammenhang ist natürlich nicht zwingend die Perspektive von zwei Populationen wie im vorliegenden Fall gemeint, sondern es kann auch ein Perspektivenwechsel durch eine Änderung des Erhebungsinstrumentes gemeint sein. Bezogen auf Flick erwähnt Aguado, dass eine Triangulation nur vorhanden ist, wenn zwei gleichwertige Verfahren verwendet werden (vgl. ebd., S. 48). In früheren Arbeiten wurde Triangulation angewendet, um der durchgeführten Forschung mehr Validität und Objektivität in der Interpretation zu geben. Dieser Ansatz ist mittlerweile überholt: „Triangulation wird inzwischen weniger als Strategie der Validierung in der qualitativen Forschung, sondern als Strategie, Erkenntnisse durch die Gewinnung weiterer Erkenntnisse zu begründen und abzusichern, gesehen“ (Flick 2013, S. 311). Flick (2011, S. 95) beteuert, dass Forschungsmethoden bei Triangulationen oft nicht sinnvoll kombiniert werden und es sich daher oft um ein Nacheinander

oder Nebeneinander von Methoden handelt. Er legt folgende Leitfragen fest, welche helfen sollen, einzuschätzen, ob eine Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden sinnvoll ist:

Wird beiden Zugängen gleiches Gewicht eingeräumt (in der Planung des Projekts, in der Relevanz der Ergebnisse und in der Bewertung der Forschung beispielsweise)? Werden beide Zugänge lediglich getrennt angewendet, oder werden sie tatsächlich aufeinander bezogen? So werden in vielen Studien qualitative und quantitative Methoden eher unabhängig voneinander angewendet, und die Integration beider Teile beschränkt sich auf den Vergleich von deren Ergebnissen. Was ist die logische Beziehung von beiden? Werden die Methoden nur sequentiell verknüpft und wie? Oder werden sie tatsächlich integriert in einem Multi-Methoden-Design? Was sind die Kriterien, die zur Bewertung der Forschung insgesamt genutzt werden? Dominiert ein traditionelles Verständnis von Validierung, oder werden beide Arten der Forschung mit jeweils angemessenen Kriterien bewertet? (Flick 2011, S. 96)

Laut Aguado (2014, S. 52) sollte berücksichtigt werden, dass die in Triangulationen eingesetzten Forschungsmethoden immer auch ihre Schwächen haben. Daher sollten Triangulationen nicht mit dem Ziel eingesetzt werden, die Schwächen der jeweils anderen Methode zu kompensieren:

Die aktuelle Geltungsbegründung der Triangulation liegt daher in ihrer Funktion, den jeweils untersuchten Gegenstand angemessener zu erfassen. Anstatt lediglich möglichst viele verschiedene Methoden miteinander zu kombinieren, ist vielmehr zu fragen, ob dies angesichts des jeweiligen Erkenntnisinteresses sinnvoll und gegenstandsadäquat ist. (Aguado 2014, S. 53)

3.1 Vorannahmen

Auf Grundlage der im Theorieteil dieser Arbeit angeführten Forschungsergebnisse (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 224-262; Solmecke 2001, S. 898; Solmecke 1993, S. 39-40; Solmecke 1996, S. 85; Honnef-Becker 1996, S. 49; Wagner 2013, S. 2) wurden für die Untersuchung mittels Interviews folgende Vorannahmen formuliert:

- *Der Einsatz authentischer Texte variiert zwischen Institutionen und Lehrenden. Ein möglicher Grund dafür ist die Ausbildung der Lehrpersonen.*
- *Lehrende setzen authentische Hörtexte im Unterricht ein, um ihre Lernenden auf die Realität „außerhalb des Klassenraumes“ vorbereiten.*

Des Weiteren wurde aufgrund der in Kapitel 2.5 angeführten Forschungsergebnisse (vgl. Solmecke 1993, Adamczak-Krysztofowicz 2009; S. 40; Wildmann/Fritz 1996, S. 20; Bacon/Finnemann 1990, Field 2000, Nunan

1999 zitiert in Wagner 2013, S. 11) als Grundlage der quantitativen Fragebogenstudie folgende Vorannahme aufgestellt:

- *Lernende wollen im Unterricht mit authentischen Hörtexten arbeiten.*

3.2 Sampling

Für die vorliegende Arbeit wurden vier Lehrpersonen aus drei verschiedenen Institutionen in qualitativen, halbstrukturierten Interviews befragt. Um auch die Perspektive der Lernenden zu erforschen, wurde mit jeweils einer Kursgruppe dieser Lernenden eine Fragebogenstudie durchgeführt. Die genaue Beschreibung der jeweiligen Populationen erfolgt in diesem Kapitel.

3.2.1 Sampling Lehrpersonen

Es wurde von vornherein nach Lehrpersonen gesucht, die von sich aus angaben, regelmäßig mit authentischen Hörtexten zu arbeiten. Ursprünglich war geplant gewesen, Lehrpersonen zu suchen, die sich so stark wie möglich in ihrer Ausbildung und ihrer Unterrichtserfahrung unterschieden, um möglichst vielfältige Daten zu erlangen und eventuelle Unterschiede in Bezug auf diese Faktoren zu berücksichtigen:

	DaF/Z-Masterstudium	Kein DaF/Z-Masterstudium
Viel Unterrichtserfahrung	Person 1	Person 2
Wenig Unterrichtserfahrung	Person 3	Person 4

Tabelle 1: Sampling Lehrpersonen

Neben diesen Kriterien sollten die Lehrpersonen gerade eine Kursgruppe auf dem Sprachniveau B1 oder höher unterrichten und, wie erwähnt, regelmäßig mit authentischen und/oder semi-authentischen Hörtexten arbeiten. Dies war einerseits notwendig, um die Lehrenden nach ihren Motiven für den Einsatz dieser Hörtexte zu befragen. Außerdem sollte ein möglicher Störfaktor ausgeschlossen werden. Wenn Lerner/innen nämlich nur an Lehrbuch-

Hörtex te gewöh nt sind, besteht die Gefahr, dass sie auf (semi-)authentische Hörtexte negativ reagieren, da die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass sie weniger verstehen.

Da die infrage kommenden Proband/innen viele Kriterien erfüllen mussten, war es sehr schwer, freiwillige Personen zu finden. Zwar wären mehrere Personen bereit gewesen, sich interviewen zu lassen, konnten aber keine Kurszeit für die Fragebogen-Befragung zur Verfügung stellen. Vielfach wurde auch rückgemeldet, dass sie keine (semi-)authentischen Hörtexte einsetzen würden oder dass das sprachliche Niveau des Kurses zu niedrig sei. Interessanterweise war es besonders schwierig, Lehrende mit wenig Unterrichtserfahrung zu finden. Auch war es nicht möglich, Proband/innen mit (fast) abgeschlossenem Masterstudium in DaF/Z zu finden. Da im DaF/Z-Masterstudium das Thema Authentizität in mehreren Lehrveranstaltungen thematisiert wird, wäre eigentlich anzunehmen, dass viele Master-Absolvent/innen auch mit diesen Texten arbeiten. Es kann sein, dass der Grund hierfür mangelndes Selbstbewusstsein aufgrund nur kurzer Unterrichtstätigkeit ist.

Aufgrund dieser Schwierigkeiten musste das Sampling geändert werden. Es wurden vier Lehrerinnen mit viel Unterrichtserfahrung und unterschiedlichen Ausbildungen gefunden. Daher kann bei der Analyse auch der Faktor Ausbildung berücksichtigt werden. Im Einzelnen handelt es sich dabei um:

Lehrperson 1:

- 13 Jahre DaF/Z-Unterrichtserfahrung, Lehramt Deutsch und Philosophie.

Lehrperson 2:

- 15-18 Jahre DaF/Z-Unterrichtserfahrung, Germanistik-Studium.
- War selbst an der Produktion eines Lehrwerkes mit semi-authentischen Hörtexten beteiligt.

Lehrperson 3:

- 7 Jahre DaF/Z-Unterrichtserfahrung, Studium Translationswissenschaften, viermonatiger DaF/Z-Lehrgang.

Lehrperson 4:

- 15 Jahre DaF/Z-Unterrichtserfahrung, Studium Anglistik und Geografie, einjähriger DaF/Z-Lehrgang, Doktorat in ESL (*English as a Second Language*) und DaF.

Einige Lehrende wurden persönlich angeschrieben, in anderen Fällen wurden Institutionen in der Hoffnung auf Proband/innenvermittlung kontaktiert.

Im Vorfeld wurde den Lehrenden per E-Mail eine Einverständniserklärung zugeschickt, in der die Erlaubnis zur Veröffentlichung der Daten aus dem Interview gegeben und die Möglichkeit zum Rückzug der Daten erwähnt wurde. Diese wurde zum Interviewtermin unterschrieben mitgebracht.

3.2.2 Sampling Lernende

Um sicher zu gehen, dass die Lerner/innen den Fragebogen verstehen würden, sollten die Lehrenden zusätzlich eine Kursgruppe auf dem Sprachniveau B1 oder höher unterrichten, da die Fragebogenerhebung auf Deutsch durchgeführt wurde.

Bei der Planung dieser Studie wurde angenommen, dass durch diese Lehrenden ausreichend Lernende erreicht werden könnten. Da die Datenerhebungen aber im Sommer durchgeführt wurden und daher weniger Lernende anwesend waren, konnten auf diesem Weg weniger Fragebögen als erhofft eingeholt werden. Daher wurde noch eine andere Kursgruppe von LP4 (Lehrperson) und zwei Gruppen von Lehrerinnen, die nicht interviewt wurden, aber mit authentischen Hörtexten arbeiten, befragt. Dadurch besteht das Sampling aus insgesamt sieben verschiedenen Kursgruppen:

Bezeichnung	Lehrperson	Kursniveau	Kursdauer
Gruppe 1	LP1	Ungefähr B2/C1	24 Stunden pro Woche, ein Semester lang (350 Unterrichtseinheiten).
Gruppe 2	LP2	Ungefähr B2	24 Stunden pro Woche, ein Semester lang (350 Unterrichtseinheiten).
Gruppe 3	LP3	Ungefähr B1	12 Stunden pro Woche, drei Monate lang.
Gruppe 4	LP4	Ungefähr B2/2	Vier Wochen lang täglich (57 Unterrichtseinheiten).
Gruppe 5	LP4	Ungefähr B2/2	Vier Wochen lang täglich (57 Unterrichtseinheiten).
Gruppe 6	LP5 (nicht interviewt)	B1/2	Vier Wochen lang täglich (57 Unterrichtseinheiten).
Gruppe 7	LP6 (nicht interviewt)	B1/2	Vier Wochen lang täglich (57 Unterrichtseinheiten).

Tabelle 2: Sampling Lernende nach Populationen

Insgesamt wurden 82 Lernende aus sieben unterschiedlichen Kursen befragt. Ein Fragebogen musste ganz ausgeschlossen werden, da nichts angekreuzt wurde. Außerdem bewerteten einige Teilnehmer/innen einzelne Texte nicht. In diesen Fällen wurden die Fragebögen beibehalten und nur die jeweils gültigen Antworten ausgewertet.

Unter den befragten Personen waren 47 Männer und 31 Frauen, drei Personen gaben dazu keine Auskunft. Der Männeranteil liegt folglich bei rund 60%, der Frauenanteil bei rund 40%.

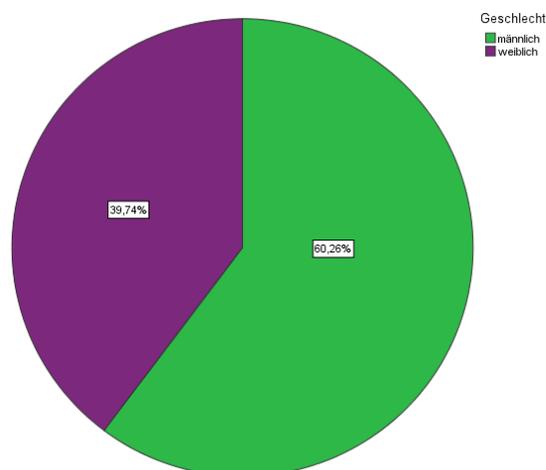


Abbildung 1: Sampling Lernende nach Geschlecht

Die Personen waren zwischen 16 und 45 Jahren und durchschnittlich 24,2 Jahre alt. Die meisten Personen, nämlich 11, waren 20 Jahre alt. Der Grund für diese durchschnittlich relativ junge Proband/innengruppe ist, dass zwei der sieben Kursgruppen explizit auf Studienvorbereitung ausgerichtet waren. Auch zwei andere Kursgruppen schließen mit dem Sprachniveau B2 ab und berechtigen die Lernenden somit, als ordentliche Studierende zu inskribieren.

3.3 Interview

Um die Perspektive der Lehrenden zu eruieren, wurden vier semistrukturierte Interviews geführt. Interviews werden verwendet, wenn die Einstellungen, Erfahrungen und subjektiven Sichtweisen von Personen ermittelt werden sollen (vgl. Daase et al. 2014, S. 110). Semistrukturiert sind jene Interviews mit vorstrukturiertem Interviewleitfaden, die aber trotzdem eigene Erzählungen möglich machen. Bei dieser Form des Interviews erfolgt ein ständiges Wechselspiel zwischen dem Leitfaden und dem Gesprächsverlauf, welcher durch die interviewte Person vorgegeben wird (Daase et al. 2014, S. 111). Am Ende des Interviews sollte noch einmal nachgefragt werden, ob die interviewte Person noch etwas ergänzen möchte.

Gleich im Anschluss an das Interview sollte ein Interviewprotokoll verfasst werden, welches die Interviewsituation beschreibt und nicht hörbare, aber relevante Details erfasst (vgl. Daase et al. 2014, S. 113-114).

Wie auch beim Fragebogen ist es wichtig, den Interviewleitfaden vorab zu pilotieren, am besten an Personen aus der Zielgruppe. Nach den Probeinterviews und ersten Interviews sollte seitens der/des Interviewenden die Interviewsituation und vor allem die Interaktion mit dem/der Interviewpartner/in reflektiert werden, damit eventuell gemachte Fehler in Zukunft vermieden werden können (vgl. Daase et al. 2014, S.114).

Daase et al. verweisen auf die Verantwortung des/der Interviewer/in für den Erfolg der Datenerhebung:

Dazu gehört bereits die Ansprache der Interviewpartner vor der Datenerhebung, in der Auskünfte über die Forschungsabsichten verständlich dargelegt sowie das eigene Interesse an der persönlichen Sichtweise oder den persönlichen Erlebnissen der Erzählperson bekräftigt werden. (Daase et al. 2014, S. 113)

Wichtig für das Herstellen einer angenehmen Interview-Atmosphäre ist, dass nicht sofort mit dem Interview begonnen wird, sondern erst eine Small-Talk-

Phase erfolgen sollte. Ebenfalls wichtig ist, dass die interviewte Person ihre Zustimmung zum Einschalten des Aufnahmegeräts geben muss. Des Weiteren sollte die interviewende Person stets aktiv zuhören, dabei aber nicht bewerten und die Person somit beeinflussen. Lediglich nonverbale Gesprächssignale sollten gesendet werden, um die interviewte Person zum Weitersprechen zu motivieren (vgl. Daase et al. 2014, S. 113-114).

Zur Erstellung des Interview-Leitfadens wurde das *SPSS-Prinzip* von Helfferich (2011) verwendet. *SPSS* steht für *Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren*. Dazu wurden zuerst ein Brainstorming zu Fragen zum Thema gemacht und auch Fragen aus dem Interviewleitfaden von Adamczak-Krysztofowicz, die inhaltlich passend schienen, einbezogen. Im Anschluss wurden Faktenfragen und Fragen zum Vorwissen verworfen und die Formulierung der übriggebliebenen Fragen überarbeitet. In einem weiteren Schritt wurden die Fragen inhaltlich angeordnet (Helfferich 2011, S. 182-185). Schließlich erfolgte die Formulierung von „erzählgenerierenden Impulsen“ (Daase et al. 2014, S. 111). Helfferich (2011, S. 185) spricht hier von *Erzählaufforderung*. Ziel dieser Impulse ist, dass interviewte Personen möglichst viele Aspekte des Themas von selbst ansprechen. Die Unterfragen zu dieser Erzählaufforderung wurden als ausformulierte Fragen dazu notiert. Sie sollten nur verwendet werden, falls die Themen nicht von der interviewten Person selbst angesprochen wurden oder wenn das Gespräch stockend war. Sollte die erzählende Person während des Interviews ins Stocken geraten und nicht mehr weiterwissen, sollte die interviewende Person kein neues Thema beginnen, sondern ein paar Details zum vorher erwähnten Sachverhalt erfragen (vgl. Daase et al. 2014, S. 113-114). Helfferich schlägt außerdem vor, Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen neben den jeweiligen Fragepunkten zu notieren. Diese haben das Ziel, die interviewte Person zu weiteren Erzählungen zu motivieren (vgl. Helfferich 2011, S. 186-187). Im Interviewleitfaden der vorliegenden Arbeit wurde auf diese zusätzliche Spalte mit Aufrechterhaltungsfragen verzichtet, um eine bessere Übersichtlichkeit zu ermöglichen. Stattdessen wurde neben der Spalte mit Erzählaufforderungen eine Checkliste mit Schlagwörtern und daneben ausformulierten Unterfragen notiert. Alle Fragen, die sich nicht in diesen Bündeln einordnen lassen, passen inhaltlich nicht zu den anderen Interviewpunkten. Daher werden sie am Ende

des Interviews gestellt. „Hier stört ein stärkerer Abfragecharakter nicht mehr (Helfferich 2011, S. 187).

Der mit diesem Prinzip erstellte Interviewleitfaden ist im Anhang dieser Arbeit auf Seite 162 zu finden. Im folgenden Unterkapitel wird sein Aufbau genauer ausgeführt.

3.3.1 Aufbau des Interviewleitfadens

Ziel der Interviews mit den Lehrpersonen war, die Gründe für den Einsatz verschiedener Hörtexte mit unterschiedlichen Authentizitätsgraden zu ermitteln. Des Weiteren sollte der Stellenwert authentischer Hörtexte erfragt werden. Zentral waren daher folgende Fragen:

- 1) Warum setzen Lehrende (semi-)authentische Hörtexte im DaF/Z-Unterricht ein?
- 2) Wie oft verwenden sie diese Texte?
- 3) Welche (semi-)authentischen Hörtexte verwenden sie?
- 4) Verwenden sie auch didaktisierte Hörtexte? Wenn ja, aus welchem Grund?
- 5) Woher beziehen sie ihre (semi-)authentischen Hörtexte?
- 6) Was denken sie, wie (semi-)authentische Hörtexte bei ihren Lernenden ankommen?

Der Interviewleitfaden wurde in sechs *Fragenbündel* und zwei ausformulierte Fragen gegliedert. Nach Einstiegsfragen zur Lehrperson und dem Kurs, in welchem die Datenerhebung durchgeführt wurde, wurden generelle Fragen zu Hörtexten im Unterricht gestellt, um den Stellenwert des Hörverstehens zu ermitteln. Schließlich erfolgte jeweils ein Erzählanlass zu authentischen und didaktisierten Hörtexten und Fragen zur Lernendenperspektive. Die beiden ausformulierten, quasi *Extra-Fragen* sollten jeweils an Stellen vorkommen, an denen sie der Interviewerin für den Gesprächsverlauf passend erschienen.

Im Folgenden werden Erläuterungen zu den einzelnen Erzählanlässen und Fragen gegeben. Dabei werden auch die Ergebnisse der Pilotierung des Interviewleitfadens erwähnt. Genauer auf die Pilotierung eingegangen wird im nächsten Kapitel.

- Können Sie mir zuerst ein bisschen etwas über sich und Ihre Unterrichtserfahrung erzählen?

Ziel dieser Einstiegsfrage war einerseits, einen sanften Einstieg in das Interview mit relativ einfach zu beantwortenden Fragen zu gestalten. Auf der anderen Seite sollten Informationen über die Unterrichtserfahrung und Ausbildung der interviewten Person herausgefunden werden, um später eventuelle Rückschlüsse für die Analyse zu ermöglichen.

- Wie oft findet der Kurs, den Sie jetzt gerade unterrichten, statt und wie oft arbeiten Sie in diesem Kurs mit Hörtexten?

Ziel dieser Frage war es, den Stellenwert des Hörverstehens im Unterricht der Lehrperson zu erfragen, und auch gleich Möglichkeiten für genauere Antworten zum Stellenwert authentischer und semi-authentischer Hörtexte zu geben.

- In meiner Arbeit geht es ja um den Einsatz von Hörtexten. Deswegen würde ich gerne wissen, mit welchen Hörtexten Sie im Unterricht arbeiten und warum gerade mit diesen Texten.

Hier sollte herausgefunden werden, welche Materialien die Lehrpersonen verwenden und nach welchen Kriterien sie diese auswählen. Die Unterfrage nach den Kriterien wurde von Adamczak-Krysztofowicz (2009, S. 389) übernommen. Die ursprüngliche Idee, auch nach den Höraufgaben zu fragen, wurde verworfen, da Aufgaben zu Hörtexten nicht den Fokus dieser Arbeit darstellen. Einige Unterfragen im Interviewleitfaden wurden anschließend fett markiert, da in der Pilotierung vergessen worden war, sie abzufragen.

- Was sind für Sie authentische Hörtexte?

Diese ausformulierte Frage wurde mit dem Ziel gestellt, den Authentizitätsbegriff der Lehrperson herauszufinden und zu sehen, ob er mit jenem der Autorin übereinstimmt. Im Interviewleitfaden wurde die Frage im ersten Drittel notiert, da es wahrscheinlich schien, dass die Lehrperson von sich aus die Authentizität der Texte ansprechen würde und der Begriff so gleich geklärt werden konnte. Da der Interviewleitfaden aber nicht Punkt für Punkt abgehandelt werden sollte, wurde diese Frage zu einem passenden Zeitpunkt in der jeweiligen Interviewsituation gestellt.

- Sie arbeiten ja mit authentischen Hörtexten. Können Sie mir ein bisschen etwas darüber erzählen, wieso sie das machen und welche Texte Sie genau verwenden?

Hier sollten die Gründe für die Arbeit mit authentischen Texten eruiert werden. Außerdem sollten das Wissen über und Quellen für authentische und semi-authentische Texte, die die Lehrperson verwendet, erfragt werden. Die ursprüngliche Idee, die Lehrpersonen auch zu fragen, ob sie selbst Hörtexte erstellen, wurde wieder verworfen, denn betreffende Personen würden dies wahrscheinlich von sich aus erzählen.

- Können Sie mir etwas über die Lehrbuch-Hörtexte erzählen, die Sie im Unterricht verwenden?

Da alle Proband/innen von sich aus angaben, regelmäßig mit authentischen und/oder semi-authentischen Hörtexten zu arbeiten, schien es bei diesem Punkt besonders interessant, auch die Gründe für den Einsatz didaktisierter Hörtexte herauszufinden. Des Weiteren sollten die Lehrpersonen hier die Authentizität der Lehrbuch-Hörtexte bewerten. Auch dieser Punkt wurde von Adamczak-Krysztofowicz (2009, S. 389) übernommen. Sie ließ in ihren Interviews auch die Vielfalt der Lehrbuch-Hörtexte von den Lehrpersonen beurteilen. Nach der Pilotierung wurde dieser Punkt allerdings ausgeschlossen, da er nicht im Forschungsinteresse lag und unnötige Interviewzeit gekostet hätte.

- Was haben Sie denn schon für Erfahrungen gemacht, wie verschiedene Hörtexte bei den Lernenden ankommen?

Hier sollte auch durch das Interview ein Blick auf die Lerner/innenperspektive geworfen werden. Die Lehrenden sollten einschätzen, ob Lernende generell gerne mit authentischen, semi-authentischen und didaktisierten Hörtexten arbeiten. Außerdem sollten die Schwierigkeiten mit den Hörtexten ermittelt werden. Sollten die Lehrpersonen sowohl mit authentischen als auch mit semi-authentischen Hörtexten arbeiten, wurde auch gefragt, ob ein Unterschied zwischen diesen Texten in Bezug auf Lernendeninteresse und Schwierigkeiten mit verschiedenen Texten besteht.

- Welche Texte schätzen Sie als besonders wichtig für die Hörverstehensschulung bei Erwachsenen ein?

Am Ende des Interviews sollten die Lehrenden noch einmal erklären, welche Texte sie als besonders relevant für die Hörverstehensschulung ansehen.

3.3.2 Pilotierung des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden wurde an einer Person mit fast fertigem DaF/Z-Master und ungefähr einem Jahr Unterrichtserfahrung pilotiert. Die Person war sehr redselig. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Interviewerin und interviewte Person sich bereits kannten. Daher ist zu berücksichtigen, dass eine Interviewsituation zwischen zwei Unbekannten immer unangenehmer ist. Dennoch konnten die Interview-Technik geübt und der Interviewleitfaden getestet werden.

In der Pilotierungsphase dauerte das Interview 25 Minuten. Bezüglich des eigenen Interviewverhaltens kann Folgendes festgehalten werden: Obwohl seitens der Interviewerin versucht wurde, die Person nicht zu beeinflussen, gelang dies nicht ganz. Die Intention war, die Person immer ausreden zu lassen und auch Denkpausen zuzulassen. Dennoch passierte es, dass diese Denkpausen teilweise zu kurz gestaltet waren und die Person gerade ansetzen wollte, noch etwas hinzuzufügen, während bereits eine neue Frage gestellt wurde. Es gelang der Interviewerin aber, die eigene Position während der Pilotierung im Hintergrund halten.

Das persönliche Ziel für die tatsächlichen Interviewsituationen war folglich, stärker bei den Erzählaufforderungen zu bleiben und nur nachzufragen, wenn die Personen nicht selbst Punkte aus dem Interviewleitfaden ansprechen würden. Der Interviewleitfaden wurde nach der Pilotierung noch etwas modifiziert. Einige Fragen wurden gestrichen, einige Punkte ergänzt und auch die Anordnung wurde minimal geändert. Auf die genauen Änderungen wurde bereits im vorherigen Punkt (Aufbau des Interviewleitfadens) genauer eingegangen.

3.4 Fragebogen

Für die Darstellung der Lernendenperspektive wurde eine Befragung mittels Fragebogen gewählt. Dafür gibt es prinzipiell zwei Durchführungsmöglichkeiten, und zwar Befragung mittels Computer und *paper-and-pencil* Befragung.

Daase et al. (2014) weisen auf die Vorteile der Computerbefragung hin, da diese vom/von der Forschungsdurchführenden besser kontrollierbar sind. Bei *paper-and-pencil* Verfahren kann nie sichergestellt werden, ob die Proband/innen den Fragebogen auch tatsächlich richtig ausfüllen oder zum Beispiel bei Einfachnennungen nicht mehrere Antwortmöglichkeiten ankreuzen. Außerdem können die festgelegte Reihenfolge der Fragen missachtet und die sogenannten kritischen Fragen vor den Einstiegsfragen beantwortet werden etc. (vgl. Daase et al. 2014, S. 108).

Für diese Arbeit wurde dennoch das Format der *paper-and-pencil* Befragung verwendet, da dieses Verfahren im vorliegenden Fall mit den Rahmenbedingungen der Befragung besser vereinbar war als Computerbefragungen. Einerseits besitzen die wenigsten Sprachschulen einen Computerraum, andererseits wäre eine Reservierung eines eventuell vorhandenen Computerraumes mit höherem Zeitaufwand seitens der Lehrenden und Lernenden verbunden gewesen, da dieser erst hätte reserviert werden müssen und die gesamte Gruppe zum Computerraum und zurück zum Klassenraum hätte gehen müssen, was wieder auf Kosten der Unterrichtszeit gegangen wäre. Wäre der Fragebogen von den Lehrenden an ihre Lernenden geschickt worden, hätten möglicherweise weniger Lernende an der Studie teilgenommen.

Obwohl Computerbefragungen die oben genannten Vorteile aufweisen, wurde die Option, den Fragebogen in dieser Form anzuwenden, aus praktischen Gründen verworfen und die herkömmliche Form des *paper-and-pencil* Fragebogens gewählt. Bei Befragungen gibt es verschiedene Möglichkeiten der Offenheit und Strukturierung. Hier sind einerseits offene Fragen, normalerweise W-Fragen und vorgegebene Antwortmöglichkeiten sowie halboffene Fragestellungen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten und einem zusätzlichen Punkt *Sonstiges* möglich. Der Vorteil offener Befragungsformate ist, dass Befragte in der Beantwortung nicht eingeschränkt

werden, daher sind diese Daten tiefgründiger. Der Nachteil geschlossener Befragungsformate ist demnach das Risiko, dass Proband/innen sich nicht mit den Antwortmöglichkeiten identifizieren und folglich nichts oder etwas nicht Zutreffendes antworten. Vor allem bei sprachlichen Problemen sind Fragebögen aber von Vorteil, da Proband/innen nicht selbst so viel formulieren müssen. Außerdem sind sie schneller auszuwerten als offene Formate (vgl. Daase et al. 2014, S. 103-104).

Für den Fragebogen in der vorliegenden Studie wurden daher sechs halboffene Fragen, eine geschlossene und eine offene Frage gewählt. Um eine erfolgreiche Fragebogenerhebung durchzuführen, sollten die Fragestellungen verschiedenen Kriterien entsprechen. Daase et al. (2014, S. 105) fassen Forderungen von Hron, Bortz & Döring, Mummendy & Grau, Porst und Dörnyei zusammen und legen somit Qualitätsstandards für Fragebögen fest. Fragebögen sollen demnach kurze und einfache Fragen umfassen, an die Ansichten und den Ausdruck der Proband/innen angepasst sein, konkret formuliert werden, keine suggestiven Fragen beinhalten, keine Verneinung benutzen, und extreme und mehrdeutige oder geladene Wörter aussparen. Außerdem sollen die Fragen nicht von jedem beantwortbar sein, da sonst keine Erkenntnisse gewonnen werden können.

In der Einleitung des Fragebogens sollten Hinweise für die Bearbeitung vorhanden sein, am besten mit Beispielen aus dem Fragebogen. Eventuell sollte auch die Bitte aufscheinen, den Fragebogen möglichst ehrlich auszufüllen. Bezüglich der Anordnung der Fragen sollten am Anfang und am Ende möglichst einfach zu beantwortende Fragen gestellt werden, oder am Anfang auch motivierende Fragen stehen. Sogenannte heikle Fragen, die einen eventuellen Abbruch auslösen könnten, sollten am Ende erfolgen. In der Mitte des Fragebogens sollten die eigentlichen Befragungsinhalte stehen. Ganz zum Schluss sollte der/die Forscher/in sich bei den Proband/innen bedanken und um Anregungen bitten.

Bezüglich der Formulierung sollten Sachverhalte lieber mit Fragen, Meinungen und Einschätzungen mit Aussagesätzen formuliert werden. Die Fragenformulierung kann durch intuitives Sammeln, in Anlehnung an Fachliteratur oder von bereits durchgeführten Forschungen übernommen werden. Um die Gütekriterien zu erfüllen, sollte der Fragebogen zuerst

getestet werden, am besten, indem Kolleg/innen um ihre Meinung gefragt werden. Schließlich sollte der Fragebogen an Testpersonen aus der Zielpopulation überprüft werden, indem diese während des Ausfüllens laut denken (vgl. Daase et al. 2014, S. 105-109). Auf die Pilotierung des Fragebogens wird im Kapitel 3.4.3 genauer eingegangen.

3.4.1 Skalen

Bei Skalen ist es wichtig, eine gewisse Anzahl an Auswahlmöglichkeiten anzubieten, um eine Streuung zu erreichen, aber auch keine künstliche Differenzierung zu erzeugen, indem zu viele Ankreuzmöglichkeiten vorhanden sind. Daase et al empfehlen einen Umfang von fünf bis neun Auswahlmöglichkeiten. Hierbei von Relevanz ist auch die Wahl von geraden und ungeraden Skalen. Empfohlen wird, bei Inhalten, bei denen mittlere/neutrale Meinungen möglich sind, eine ungerade Skala, ansonsten eine gerade Skala zu verwenden. Außerdem sollte bei beiden Optionen die Möglichkeit *keine Meinung / weiß nicht* angeboten werden, um wahlloses Ankreuzen zu vermeiden (vgl. Daase et al 2014, S. 105-106). Ein Rezept, im weitesten Sinne, für eine richtige Skala findet sich nirgends in der Forschungsliteratur. Porst schreibt dazu sehr treffend: „Egal für welche Skala Sie sich letztendlich entscheiden: Sie müssen davon ausgehen, dass Sie immer einen Fehler gemacht haben“ (Porst 2008, S. 92).

3.4.2 Aufbau des Fragebogens

Die ursprüngliche Idee war, den Lernenden die Begriffe *authentisch* und *semi-authentisch* im Kontext von Hörtexten zu erklären und dann lediglich generelle Präferenzen bezogen auf Hörtexte abzufragen. Nach eingehender Überlegung erwies sich dies allerdings als Trugschluss. Wenn Lernende nicht tatsächlich mit Hörtexten konfrontiert werden, kann nie sichergestellt werden, ob das Konzept von Authentizität wirklich verstanden wurde. Daher war es naheliegend, den Fragebogen auf der Grundlage von Hörtext-Beispielen verschiedener Authentizitätsgrade zu erstellen.

Nach einer kurzen Einleitung mit einer Erklärung des Forschungsinteresses, der Vertraulichkeit der Datenerhebung und dem Appell an die Ehrlichkeit der Proband/innen, erfolgte eine kurze Erklärung des Ablaufes der Befragung:

Sie hören jetzt sechs Hörtexte. Nach jedem Text gibt es Zeit, um die Fragen zu beantworten. Es geht NICHT um Ihr Hörverstehen, sondern um Ihre Meinung. Bitte hören Sie zu und beantworten Sie dann die Fragen. Es gibt keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Antworten. (Fragebogen, S. 1)

Da die Erhebungssituation sehr dem regulären Arbeiten mit Hörtexten im Unterricht glich, wurde hier betont, dass nicht das Hörverstehen abgeprüft wird, sondern dass es um die Meinung der Proband/innen gehen sollte. Während des Pilotierens, auf das im nächsten Kapitel genauer eingegangen wird, stellte sich auch heraus, dass die Einleitung des Fragebogens nicht ausführlich genug war, denn die Person wusste zuerst nicht, wann sie die Fragen beantworten sollte. Daher wurde die oben angeführte Erklärung ergänzt, dass es nach jedem Hörtext Zeit für die Beantwortung geben würde. Der Fragebogen bestand mit der Einleitung aus insgesamt acht Seiten, sechs davon zur Bewertung der jeweiligen Textbeispiele, einer Einleitungsseite und einer Seite mit einer Reihungsfrage, einer offenen Frage und zwei Fragen zur Person. Da es bei der Erhebung um das Erfassen von Einstellungen – und nicht von Sachverhalten – ging, wurden die einzelnen Items als Aussagen formuliert (vgl. Daase et al. 2014, S. 105-106). Zu jedem vorgespielten Text gab es zuerst eine Fragestellung, um zu eruieren, ob die Personen im Unterricht damit arbeiten wollen:

- Ich möchte mit diesem Text arbeiten.

Hier sollten die Proband/innen nach dem Hören des Textbeispiels auswählen, ob sie mit dem Text arbeiten wollten oder nicht. Je nachdem, ob sie *ja* oder *nein* ankreuzten, sollten weitere Fragen beantwortet werden. Die Items der beiden Teile des Fragebogens (*ja* und *nein*) wurden als Gegensatzpaare formuliert.

- Wenn ja/nein: Warum möchten Sie mit diesem Text arbeiten? Bitte kreuzen Sie an!

Hier sollten sich die Personen auf einer Ordinalskala mit sechs Auswahlmöglichkeiten zwischen *ich stimme nicht zu* und *ich stimme voll zu* einordnen. Der Grund für die Wahl der Skala mit geradem Skalenniveau war,

dass angenommen wurde, dass bei den Auswahlmöglichkeiten keine Neutralität möglich ist. Sollten Personen ihre Meinung überhaupt nicht in den Auswahlmöglichkeiten finden können, konnten sie bei jedem Unterpunkt die Option *weiß nicht* ankreuzen beziehungsweise aufgrund des halboffenen Frageformats unter dem Punkt *andere Gründe* zusätzliche Begründungen anführen. Als schwieriger erwiesen sich die Formulierungen bei den Punkten *Wenn nein*. Ziel des Fragebogens war, dass die Vorannahme auch widerlegt werden könnte. Deshalb sollte auch das Ergebnis erzielt werden können, dass Lernende lieber mit didaktisierten Texten arbeiten wollen. Daher wurde bei den Antwortmöglichkeiten bei *wenn nein* versucht, genau das Gegenteil der *ja* Punkte zu formulieren.

Um die Vorannahme zu überprüfen, sollte ermittelt werden, ob die vorhandene oder nicht vorhandene Authentizität des jeweiligen Textes ausschlaggebend für den Wunsch für oder gegen die Arbeit damit war. Da eventuell aber andere Faktoren für diesen Wunsch verantwortlich waren, wurden neben der Kategorie *Authentizität* auch Items zu den aus der Forschungsliteratur abgeleiteten Kategorien *Aktualität*, *Interesse*, *Schwierigkeit* und *Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen* formuliert. Diese werden in den folgenden Unterkapiteln näher ausgeführt.

3.4.2.1 Kategorie Authentizität

Wie bereits erwähnt, sollte vor allem herausgefunden werden, ob die Kategorie *Authentizität*, wie in der Forschungsliteratur angeführt, der Grund für den Wunsch nach der Arbeit mit diesem Text war (vgl. Solmecke 1993, S. 40; Wildmann/Fritz 1996, S. 20; Bacon/Finnemann 1990, Field 2000, Nunan 1999 zitiert in Wagner 2013, S. 11). Daher wurden folgende Items formuliert:

- Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er realistisch ist. / Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil er künstlich (= unecht) ist.
- Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil die Sprache natürlich klingt. / Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil die Sprache unnatürlich klingt.

Ursprünglich war im ersten Item das Wort *authentisch* anstatt *realistisch* enthalten. Da dieser aber einer zusätzlichen Erklärung bedurft hätte, wurde das Wort *realistisch* gewählt. Da der Proband in der Pilotierung den Begriff

künstlich nicht verstand, wurde in Klammer das Wort *unecht* hinzugefügt, um ein besseres Verständnis zu ermöglichen.

Mithilfe des zweiten Items sollte festgestellt werden, ob der Authentizitätsgrad der Sprache der Sprecher/innen darüber entscheidet, ob eine Person mit einem Text arbeiten möchte oder nicht (vgl. Solmecke 1993, S. 39).

3.4.2.2 Kategorie Aktualität

Aus Adamczak-Krysztofowicz' Studie geht hervor, dass Lernende sich bei Hörtexten aktuelle Inhalte wünschen (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 284-285). Ob dies ein ausschlaggebender Grund dafür ist, warum die Lernenden mit einem bestimmten Text arbeiten wollen, sollte daher mithilfe des folgenden Items gemessen werden:

- Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil das Thema aktuell ist. / Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil das Thema alt ist.

Ursprünglich war die Formulierung des negativen Items folgendermaßen formuliert: Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil das Thema nicht aktuell ist. Da die doppelte Verneinung bei der Pilotierung Verwirrung auslöste, wurde sie durch die oben angegeben, weniger elegante, aber dafür leichter verständliche Formulierung ersetzt.

3.4.2.3 Kategorie Inhalt

Hier sollte herausgefunden werden, ob das persönliche Interesse für den Inhalt des Textes der Grund für den Wunsch der Arbeit mit dem Text war (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 113; Buttaroni 1997, S. 206). Daher wurden folgende Items formuliert:

- Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil der Inhalt interessant ist. / Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil der Inhalt uninteressant ist.

3.4.2.4 Kategorie Schwierigkeit

Mit diesem Item sollte herausgefunden werden, ob die Schwierigkeit eines Hörtextes den Wunsch für oder gegen die Arbeit mit einem bestimmten Text beeinflusst (vgl. Solmecke 1993, S. 38; Kitzler 2011, S. 97-98; Kmiecik/Barkhuizen 2006, zitiert in Wagner 2013, S. 10):

- Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er leicht zu verstehen ist. / Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil er schwierig zu verstehen ist.

3.4.2.5 Kategorie Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen

Auch diese Kategorie wurde der Forschungsliteratur (vgl. Solmecke 2001, S. 898; Solmecke 1993, S. 39-40; Solmecke 1996, S. 85; Honnef-Becker 1996, S. 49; Wagner 2013, S. 2) entnommen und folgendermaßen formuliert:

- Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil ich dann Menschen im Alltag verstehe. / Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil ich Menschen im Alltag dann nicht verstehe.

Ursprünglich war dieses Item folgendermaßen formuliert: „Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er mich auf Situationen außerhalb des Unterrichts vorbereitet.“ Bei der Pilotierung erwies sich diese Formulierung als zu schwierig. Deshalb wurde die Formulierung geändert.

Bei dieser Frage konnte kein Gegenbeispiel ohne doppelte Verneinung gefunden werden, daher wurde diese Formulierung beibehalten. Der Autorin ist aber bewusst, dass diese nicht ideal ist.

Wie bereits erwähnt, gab es sowohl bei der Option *ja* als auch bei der Option *nein* bei jedem Textbeispiel den offenen Punkt *andere Gründe*. Dies sollte es ermöglichen, eigene Gedanken zu notieren oder Einwände gegen die vorgegebenen Punkte anzubringen.

3.4.2.6 Abschließende Fragen

Nach den Texten sollten die Proband/innen die vorgespielten Beispiele noch nach Beliebtheit reihen:

- Mit welchen Texten würden Sie im Unterricht am liebsten arbeiten?
Bitte reihen Sie von A (= am liebsten) bis F (= am wenigsten)!

Bei dieser Frage sollten die Items in einer Ordinalskala nach Präferenz geordnet werden. Sollte die Vorannahme stimmen, wäre anzunehmen, dass die Lernenden authentische Texte zuerst, dann semi-authentische Texte und zuletzt didaktisierte Texte wählen würden. Ursprünglich waren die Texte nicht beschriftet (daher stand nur „Text 1“ etc. neben den Kästchen). Nach der

Pilotierung wurden die Titel der jeweiligen Texte hinzugefügt, da die Person sich die Reihenfolge der Texte nicht gemerkt hatte.

Nach dieser Frage sollten die Teilnehmer/innen in einer offenen Frage noch einmal die Gründe für ihre Präferenzen bestimmter Texte anführen. Hier sollte festgestellt werden, ob tatsächlich die Authentizität der Texte ausschlaggebend dafür ist, ob Lernende mit bestimmten Texten lieber arbeiten wollen als mit anderen.

Da während der Pilotierung die Person nicht auf Antrieb verstand, worauf das *Warum* bezogen war, wurde in Klammer noch eine Erklärung hinzugefügt: „Bitte schreiben Sie hier, warum Sie mit manchen Texten lieber arbeiten wollen als mit anderen.“ Die Person empfand die offene Frageform außerdem als hemmend, da sie den Eindruck hatte, sich perfekt ausdrücken zu müssen. Daher wurde noch folgender Hinweis ergänzt: „Sie können keine „Fehler“ machen, denn es geht um Ihre Meinung! Wenn Sie wollen, können Sie auch auf Englisch schreiben.“

Als Ausklang wurde für statistische Zwecke noch nach Geschlecht und Alter gefragt. Beim Geschlecht wurde neben *männlich* und *weiblich* auch eine offene Kategorie angeführt.

3.4.3 Pilotierung des Fragebogens

Der Fragebogen wurde an einer Person aus der Zielgruppe pilotiert. Die Person ist männlich, 25 Jahre alt, hat Spanisch als L1 und ist ungefähr auf dem Sprachniveau B1/2. Ziel der Pilotierung war einerseits, die Befragungssituation zu üben. Andererseits war sie wichtig, um zu wissen, ob die versprochenen 25 Minuten Dauer tatsächlich umzusetzen waren. Die Texte wurden über den eigenen Laptop mit angestecktem Mini-Lautsprecher zum Erzielen einer höheren Qualität abgespielt. Dies war wichtig, um einschätzen zu können, auf welcher Lautstärke die Texte am besten abzuspielen wären, da die Lehrwerkstexte über eine höhere Tonqualität verfügten als die semi-authentischen Texte und beide verständlich, aber nicht unangenehm laut sein sollten, da dies Störfaktoren bei der tatsächlichen Erhebung gewesen wären. Ein weiterer Punkt, dessen Festlegung wichtig war, war die Dauer der Pausen zwischen den Texten. Im Vorhinein konnte nicht abgeschätzt werden, wie lange die Personen brauchen würden, um zwischen den Texten die Fragen

anzukreuzen. In der Pilotierungsphase stellte sich heraus, dass nach dem ersten Durchgang mehr Zeit gebraucht wurde, da die Person natürlich noch nicht mit den Fragen vertraut war. Da zu jedem Text die gleichen Einschätzungsfragen gestellt wurden, brauchte die Person später weniger Zeit zum Ausfüllen der Einschätzungsfragen. Um ausreichend Zeit zum Beantworten der Fragen zu bieten, aber die Proband/innen zwischendurch auch nicht zu langweilen und so die Motivation zum Ausfüllen des Fragebogens zu nehmen, wurde die Entscheidung gefällt, zuerst zwei Minuten und nach dem ersten Durchgang eineinhalb Minuten zum Beantworten der Fragen zu den Hörtexten zu lassen. Für die offene Frage zum Schluss und die Reihung nach Präferenzen wurden großzügige fünf Minuten einberechnet. Dadurch ergab sich insgesamt eine Dauer von rund 23 Minuten für die Fragebogenerhebung.

Die Person wurde während der Pilotierung dazu aufgefordert, laut mitzudenken. Dabei stellte sich heraus, dass einige Formulierungen nicht verstanden wurden. Wie bereits weiter oben beschrieben, wurde so zum Beispiel das Wort *künstlich* durch die Erklärung (=unecht) ergänzt und doppelte Verneinungen geändert. Die genauen Änderungen der einzelnen Items sind in Kapitel 3.4.2 angeführt. Als besonders herausfordernd stellte sich die Tatsache dar, dass die Formulierungen der Fragen einerseits klar und eindeutig, allerdings auch für Personen auf dem sprachlichen Niveau B1 verständlich sein sollten. Zum Zwecke der besseren Verständlichkeit wurde daher bei einigen Fragen auf anspruchsvolle Formulierung verzichtet.

3.4.4 Textauswahl

Für die Hörtextbeispiele der Fragebogenuntersuchung wurde, basierend auf Adamczak-Krysztofowicz' Erkenntnissen zu Textsortenpräferenzen, die beliebte Textsorte des Interviews gewählt. Wie bereits im theoretischen Teil dieser Masterarbeit genauer ausgeführt, konnte sie in ihrer Studie in Bezug auf Präferenzen bei der Textsorte herausfinden, dass Lernende gerne mit den Textsorten *Alltagsgespräche*, *Fernsehnachrichten*, *Durchsagen*, *Interviews* und *Radionachrichten* arbeiten (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 284). Die Gründe dafür, warum für die Fragebogenerhebung in der vorliegenden Studie die Textsorte des Interviews gewählt wurde, waren einerseits die

bereits erwähnte Beliebtheit dieser Textsorte und andererseits die Verfügbarkeit an geeigneten Hörtexten verschiedener Authentizitätsgrade.

Die beliebteste Textsorte aus Adamczak-Krysztofowicz' Studie, *Alltagsgespräche*, schien sehr vage definiert und daher sehr uneindeutig zu sein. Fernsehnachrichten zählen zur Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens, welches nicht Gegenstand dieser Arbeit ist. Zur Textsorte *Durchsage* konnten keine semi-authentischen Hörtexte gefunden werden. Daher war es naheliegend, die darauffolgende Textsorte mit der größten Beliebtheit zu wählen.

Für die Fragebogen-Untersuchung wurden jeweils zwei didaktisierte, semi-authentische und authentische Interviews gesucht. Die Texte wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- Es sollten nur zwei Sprecher/innen im Text vorkommen, d.h. Interviewer/in und Interviewte/r.
- Die Texte sollten von unterschiedlichen Quellen stammen.
- Sie sollten nicht länger als zwei Minuten dauern, um die Befragung in einem zeitlich akzeptablen Rahmen zu halten. Daher wurden einige Texte gekürzt.

Um zu kürzen und die Teilnehmer/innen bezüglich der Herkunft der Texte so wenig wie möglich zu beeinflussen, wurden die Titel-Ansagen (bspw. „Schritt E“ etc.) aller Texte herausgeschnitten und zur besseren Orientierung durch eigene Titel-Ansagen („Text 1“ bis „Text 6“) ersetzt. Die Texte wurden nacheinander abgespielt, mit kurzen Pausen zum Beantworten der Fragen zwischen den einzelnen Beispielen. Im Einzelnen handelte es sich um folgende Texte:

- *Text 1: Frühstück*. Dieser semi-authentische Text mit dem Originaltitel *Interview Peter* stammt von der Homepage www.hoertexte-deutsch.at, wird von zwei österreichischen Sprecher/innen gesprochen und dauert 1:16 Minuten. Peter wird im Interview nach seinen Frühstücksgewohnheiten unter der Woche und am Wochenende befragt, daher wurde dieser Text im Fragebogen zur besseren Orientierung *Frühstück* genannt. Auf der Homepage finden sich die MP3-Datei und Didaktisierungsvorschläge zur Arbeit mit diesem Text. So gibt es zwei Arbeitsblätter mit Multiple Choice-Fragen zum Text und

drei Arbeitsblätter mit Lückentexten. Laut der Homepage haben alle Arbeitsblätter verschiedene Lernziele (vgl. Paulik et. al 2015).

- Text 2: *Alleinerzieherin*. Dieser didaktisierte Lehrbuchtext aus *Aspekte* (Klett-Langenscheidt) heißt offiziell *Lebensformen*. Es handelt sich um einen typischen Lehrbuchtext. Die Sprecher/innen sprechen sehr deutlich und klar, es gibt keine Störgeräusche, grammatische Fehler, Unsicherheiten, Reformulierungen etc. Im Text wird die Alleinerzieherin Frau Schröder nach ihrer Lebenssituation, dem Verhältnis ihrer Tochter zu deren Vater und ihren Problemen als Alleinerzieherin befragt. Damit die Lernenden sich bei der späteren Bewertung an den Inhalt erinnern konnten, wurde er im Fragebogen *Alleinerzieherin* genannt. Der Originaltext dauert 2:32 Minuten und auf Frau Schröders Interview folgt noch ein weiteres Interview mit einem Mann in einer Patchworkfamilie. Da der gesamte Text zu lange gewesen wäre, wurde das zweite Interview herausgeschnitten und nur das Interview mit der Frau vorgespielt, sodass er insgesamt 1:06 Minuten dauerte.
- Text 3: *Was hat die Wurst gebracht?* Bei diesem authentischen Text handelt es sich um eine Aufzeichnung der Radiosendung *FM4 Auf Laut* von 12.5.2015. In dieser Sendung wurden Personen über die Auswirkungen von Conchita Wursts Sieg beim Eurovision Song Contest 2014 auf die Toleranz im persönlichen Umfeld befragt und es wurde auch darüber diskutiert. Beim ausgewählten Ausschnitt handelt es sich um das Interview mit einer Anruferin, die zu Veränderungen von Einstellungen und Toleranz in ihrem Umfeld befragt wird. Da es sich um ein Telefon-Interview handelte, war die Stimme der Anruferin gedämpft. Der Text dauerte insgesamt 1:12.
- Text 4: *Wie läuft Ihr Alltag ab?* Dieser semi-authentische Text stammt von der Kassette *Erzähl, wie war's? Authentische Hörtexte aus Österreich*. Die Kassette wurde digitalisiert und der Text von 3:24 auf 1:29 gekürzt. Eine Frau erzählt darin, wie ihr Alltag unter der Woche und am Wochenende abläuft und was sie daran stört.
- Text 5: *Glücksbringer*. Der didaktisierte Lehrbuch-Text ist Teil des Lehrwerkes *Schritte international 5* (Hueber), Niveaustufe B1/1. Auch bei diesem Text wurden die originale Titel-Ansage („Schritt E – E3 –

E4.“) durch eine eigene Einleitung ersetzt sowie ein Jingle am Anfang herausgeschnitten, um die Befragung nicht unnötig länger zu machen. So dauerte der Text insgesamt 1:27 anstatt 1:43 Minuten. Wie auch bei Text 2 handelt es sich um einen typischen Lehrbuchtext mit den schon oben angeführten Merkmalen. Allerdings bemüht sich dieser Text, auch die österreichische Varietät einzubringen. Die Frau, die interviewt wird, spricht in österreichischer Standardvarietät und verwendet auch Wörter wie „Herzerl“.

- Text 6: *Symphoniker*. Das zweite authentische Interview stammt aus einer *ORF III Spezial* Sendung vom 8.5.2015 über das *Fest der Freude* am Heldenplatz anlässlich des 70. Jahrestages der Kapitulation der Deutschen Wehrmacht. Der Dirigent der Wiener Symphoniker wird zum Konzert, seiner Open Air-Erfahrung und seinem Beruf generell befragt. Insgesamt dauert der Ausschnitt 1:47 Minuten.

Die Auswahl und Aufbereitung der Hörtexte stellte sich als technische Herausforderung dar. So wurden verschiedenste Programme heruntergeladen, um die Texte auf dem Computer speichern, auf die richtigen Längen zuschneiden und die Titel-Ansagen zu den Texten ergänzen zu können. Besondere Schwierigkeiten ergaben auch sich bei der Suche nach semi-authentischen Texten, da in letzter Zeit kaum Texte mit diesem Authentizitätsgrad produziert wurden. Bezeichnend dafür ist, dass aus diesem Grund auf eine Tonbandkassette aus dem Jahr 1992 zurückgegriffen werden musste, die extra mit einem Walkman und dem Programm *Audacity* digitalisiert wurde.

3.5 Qualitative Inhaltsanalyse für die Auswertung der Interviews

Die Analyse der Interviews ist an der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2008) orientiert. Bei diesem Verfahren werden Daten in Hinblick auf zuvor festgelegte Kategorien gelesen und schließlich die Techniken der zusammenfassenden, explizierenden und strukturierenden Inhaltsanalyse verwendet. Die Analyse in dieser Arbeit ist der Technik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse zuzuordnen, deren Ziel die Textkürzung unter Beibehaltung der Kernaussage ist (vgl. Damirkaya 2014, S. 218).

Für die Analyse wurde eine Mischung aus inhaltlicher Strukturierung und zusammenfassender Inhaltsanalyse gewählt.

„Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufinden und zusammenzufassen“ (Mayring 2008, S. 89). Grundlage dieser Zusammenfassung sind zuvor festgelegte Kategorien, im vorliegenden Fall aus dem Interviewleitfaden. Diesen werden dann die Paraphrasen des Ursprungsmaterials zugeordnet, woraufhin wieder neue Kategorien zusammengefasst werden (vgl. Mayring 2008, S. 89).

Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist die Reduktion des Materials und die Generierung von Kategorien. Bei dieser Form der Analyse wird der Inhalt zuerst paraphrasiert und auf eine einheitliche Sprachebene gebracht. Im nächsten Schritt, der Generalisierung, werden die Paraphrasen verallgemeinert und schließlich Paraphrasen mit dem gleichen Inhalt gestrichen. In der Reduktion, dem dritten Schritt, wird das Material nun zu neuen Kategorien gebündelt. Laut Mayring ist es möglich, dass nach dieser Zusammenfassung weitere Zusammenfassungen notwendig sind (vgl. Mayring 2008, S. 59-63).

Die Entscheidung fiel auf diese Mischung von Analysemethoden, da das Ziel der Analyse in der vorliegenden Arbeit sowohl die Gliederung der einzelnen Interviews – um eine Vergleichbarkeit der Antwortmöglichkeiten der vier Lehrpersonen zu ermöglichen – als auch die Reduktion des Materials ist.

Basierend auf den Erzählaufforderungen aus dem Interviewleitfaden wurde das Material aus den vier Interviews folgenden Kategorien zugeordnet:

- Stellenwert des Hörverstehens im Kurs;
- Definition von Authentizität;
- Eingesetzte authentische Hörtexte und Gründe für deren Einsatz;
- Eingesetzte Lehrwerkshörtexte und Gründe für deren Einsatz;
- Authentizität von Lehrwerkshörtexten;
- Einstellungen von Lernenden gegenüber verschiedenen Hörtexten;
- Schwierigkeiten von Lernenden mit Hörtexten.

Die einzelnen Textpassagen aus den Interviews wurden den Kategorien zugeordnet. Da manche Kommentare inhaltlich zu mehreren Kategorien zugeordnet werden können, wurden einige Passagen doppelt verwendet.

Schließlich wurde die Reduktion und Paraphrasierung in einem Schritt durchgeführt. Dabei wurden Mayrings Z1- und Z2-Regeln berücksichtigt (vgl. Mayring 2008, S. 62). Daher wurden Ausschmückungen gestrichen und die Aussagen in einheitlicher Sprache formuliert sowie in eine grammatische Kurzform gebracht. Außerdem wurden die Aussagen auf eine abstraktere Ebene transferiert.

Laut Mayring können im Anschluss an diese Vorgänge ein bis zwei Reduktionsphasen anknüpfen. Für die vorliegende Arbeit erwies sich nur ein Reduktionsvorgang als notwendig. Unter Beachtung von Mayrings Z3- und Z4-Regeln wurden Paraphrasen mit der gleichen Bedeutung sowie jene ohne relevanten Inhalt gestrichen. Im Anschluss wurden die übriggebliebenen Paraphrasen übernommen und mit bedeutungsähnlichen Paraphrasen gebündelt. Schließlich wurden jene Paraphrasen mit ähnlichem Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammengefasst (vgl. Mayring 2008, S. 62). Im letzten Schritt wurden die Kategorien noch abstrahiert, indem nicht relevante Ausschmückungen gestrichen wurden.

3.6 Deskriptive Statistik für die Auswertung der Fragebögen

Mit der deskriptiven Statistik werden Daten zusammenfassend beschrieben. Der Unterschied zwischen deskriptiver Statistik und Inferenzstatistik besteht darin, dass durch deskriptive Statistik lediglich Aussagen über die untersuchte Stichprobe, nicht aber über die Grundgesamtheit gemacht werden können. Inferenzstatistik hingegen erhebt den Anspruch, durch eine verwendete Stichprobe Aussagen über die Grundgesamtheit zu machen.

Zu Beginn jeder statistischen Anwendung steht die Operationalisierung. Daher muss festgelegt werden, auf welche Weise Variablen erfasst werden: „Mit dem Begriff Operationalisierung ist also die Messbarmachung von theoretischen Konstrukten gemeint, indem man ihnen beobachtbare Indikatoren zuordnet, um sie zu erfassen“ (Gültekin-Karakoc & Feldmeier 2014, S. 184).

Sobald eine Datenerhebung stattgefunden hat, kann die Verteilung der gemessenen Variablen beschrieben werden. Bei der deskriptiven Statistik werden hierbei vor allem drei Lagemaße verwendet, nämlich arithmetisches Mittel, Median und Modus. Da für die Darstellung der Variablen in dieser Arbeit

fast ausschließlich der Median verwendet wurde, wird nur auf dieses Lagemaß genauer eingegangen.

Der Median wird bei Ordinalskalen, daher bei Merkmalsausprägungen, welche sich in eine Rangfolge ordnen lassen, verwendet. „Mit dem Median wird der mittlere Wert einer Messwertrangfolge angegeben, d. h. der Median ist der Wert, der die Verteilung in genau zwei Hälften teilt“ (Gültekin-Karakoc & Feldmeier 2014, S. 189). Liegt eine gerade Proband/innenzahl vor, werden die beiden Werte in der Mitte der Rangfolge addiert und durch 2 dividiert. Die Mitte der Verteilung wird mit dem Median am besten dargestellt (vgl. Gültekin-Karakoc & Feldmeier 2014, S. 183-192). Aus diesem Grund wurde für die Darstellung der Ergebnisse der Fragebogenstudie der Median gewählt.

4 Analyse

In diesem Kapitel werden zuerst die Ergebnisse der Interviews mit den Lehrpersonen und der Fragebogenstudie mit den Lernenden präsentiert und analysiert. In einem weiteren Schritt erfolgt die Überprüfung der Vorannahmen und schließlich ein Vergleich der beiden Perspektiven. Den Abschluss des Kapitels bildet die Reflexion des Forschungsdesigns.

4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse – Interviews

4.1.1 Stellenwert des Hörverstehens im Kurs

Drei der vier befragten Lehrerinnen arbeiten täglich mit Hörtexten. In den Augen der Autorin dieser Arbeit kann dies als Zeichen gedeutet werden, dass das Hörverstehen für diese Lehrerinnen einen hohen Stellenwert im Unterricht einnimmt. Nur LP3 arbeitet seltener mit Hörtexten. Es kann davon ausgegangen werden, dass der erzielte hohe Stellenwert mit dem Sampling zusammenhängt, da im Vorhinein nach Lehrpersonen gesucht wurde, die regelmäßig mit (semi-)authentischen Hörtexten arbeiten.

4.1.2 Definition von Authentizität

Die Lehrpersonen wurden nach ihrer Definition von Authentizität gefragt. Einerseits sollte dadurch genauer abgezeichnet werden, was sie unter Authentizität verstehen. Andererseits sollte dadurch auch ein Rückschluss gezogen werden können, ob die Authentizität der Texte oder andere Motive der Beweggrund für deren Einsatz im Unterricht ist.

Auf die Frage, was Authentizität bei Hörtexten bedeute, werden von den Lehrerinnen teilweise Definitionen gegeben, teilweise Textsorten genannt, welche als authentisch empfunden und im eigenen Unterricht eingesetzt werden. So erwähnen alle Lehrerinnen, außer LP3, Interviews als Beispiel für authentische Hörtexte. LP1 und LP4 erwähnen Lieder als Beispiel. Die anderen genannten Textsorten werden in Kapitel 4.1.5 genauer ausgeführt.

Für LP1 kommen authentische Hörtexte bei authentischen Anlässen zustande. Interaktion in einem sprachlichen Kontext ist für sie authentisch (K11):

Nein, ich glaube, alles, was authentisch ist, sind authentische Anlässe. Dann ist es auch ein authentischer Hörtext. Ja, wenn das Sprecher sind, die sich wirklich bewusst

jetzt bemühen, in einem sprachlichen Kontext zu agieren, wo es um Kommunikation geht, dann denk ich, ist es ein authentischer Hörtext. (Interview 4, Absatz 54)

Diese Definition kann in weiterem Sinne zum Authentizitätsbegriff von Honnef-Becker (1996, S. 49) und Mohr (2010, S. 21) zugehörig interpretiert werden, wonach authentische Texte nicht für den Unterrichtszweck gemacht sind.

Kritischer ist LP2. Sie findet es fraglich, ob Fernsehsendungen und Nachrichtensendungen authentisch sind (K7): „Also ich weiß nicht, ob man eine Fernsehsendung oder Nachrichten im Fernsehen... hat das jetzt was Authentisches oder nicht? [...]“ (Interview 2, Absatz 88).

LP2 stellt somit das Kriterium Authentizität an sich in Frage, denn bei Nachrichten handelt es sich in ihren Augen ebenfalls um etwas Konstruiertes. Ihre Definition von Authentizität kann als mündliche, außerunterrichtliche Alltagskommunikation gedeutet werden. Außerdem kann die angeführte Aussage in den in Kapitel 2.2.1 erwähnten Diskurs darüber, wie authentisch Kommunikation im Klassenzimmer überhaupt sein kann, (Solmecke 1993, Honnef-Becker 1996, Widdowson 1998) eingereiht werden.

Einen ganz anderen Authentizitätsbegriff verwendet LP3. Sie setzt authentisch mit motivierend gleich und beschreibt jene Hörtexte als authentisch, die aktuell, innovativ und interessant für die Lernenden sind (K9):

[...] Naja, also es muss aktuell sein. Und es muss nicht so durchgekauert sein. Ich meine, zum Beispiel, was ist durchgekauert? (...) Wasserproblematik auf der Welt. Das ist so durchgekauert schon. Ja? Oder Arbeitslosigkeit, ist durchgekauert. Die sind eh arbeitslos, die wollen nicht über Arbeitslosigkeit noch was hören, ja? Also das muss interessant sein. Wie gesagt, wenn sie keine Beziehung zum Hörtext finden... aufbauen, dann kannst du's vergessen. (Interview 3, Absatz 58)

Auch ein weiterer Kommentar verdeutlicht dies: „Für mich, authentisch heißt, der Text muss Interesse wecken“ (Interview 3, Absatz 60).

Dieser Begriff wird von keinen Autor/innen verwendet. Wie in Kapitel 4.1.3 angeführt wird, verwendet die Lehrerin in ihrem Unterricht aber durchaus Hörtexte, die in die Authentizitätsdefinition der Verfasserin dieser Arbeit fallen. Es ist daher davon auszugehen, dass sie (semi-)authentische Hörtexte aufgrund ihrer Inhalte oder anderer Kriterien verwendet und nicht wegen ihrer Authentizität.

4.1.3 Eingesetzte authentische Hörtexte und Gründe für den Einsatz authentischer Hörtexte

Alle Lehrerinnen, außer Lehrerin 3, erwähnen Ö1 als Quelle für authentische Hörtexte. Bei LP1 stellt dieser Sender sogar die wichtigste Quelle für authentische Hörtexte dar. Explizit erwähnte sie die Sendungen *Vom Leben der Natur*, *Matrix*, *Das Journal* und *Panorama* sowie Radiosendungen zu den Themen Väter-Karenz und Facebook-Freundschaften (K12).

Drei Lehrerinnen (alle, außer LP4) erwähnen YouTube als Quelle. Ö1 und YouTube scheinen demnach für die befragten Lehrerinnen die wichtigsten Quellen für authentische Hörtexte zu sein. Andere Quellen, die von jeweils einer Lehrperson genannt werden, sind Fernsehen (*Zeit im Bild*), Modelltests des Instituts, Lesungen, Auszüge aus Vorlesungen und Präsentationen sowie Spielfilme.

Des Weiteren erwähnen drei Lehrpersonen (alle, außer LP3) den Einsatz von personellen Medien als Hörtext. LP1 und LP4 erwähnen hierbei den Besuch von Vorlesungen an der Universität. LP1 empfindet dies als sinnvoller als Online-Streams (K14):

Aber letztlich schick ich sie jetzt zu „Studieren probieren“, und da geht jeder in seine maßgeschneiderte Veranstaltung und das kommt mir eigentlich fast sinnvoller vor, als da jetzt im Unterricht was reinzuholen übers Internet [...]. (Interview 1, Absatz 56)

LP2 erwähnt von ihr selbst gesprochene Texte, Gespräche von Personen in Geschäften und Führungen bei Exkursionen als eingesetzte personelle Medien im Unterricht (K16). Was sie als authentisch ansieht, sind spontane Aufnahmen von der Straße, Aufnahmen von Restaurantbesucher/innen, YouTube und Ausflüge auf die Straße (K6). Authentisches Hörverstehen wird in ihrem Unterricht bei Exkursionen geübt (K8):

Ich denk mir, authentisches Hörverstehen zu trainieren, das machen wir manchmal, wir schicken sie in die Geschäfte, die unten auf der Straße sind, mit Fragen, die sie selbst erarbeitet haben, und sie müssen die Leute befragen und dann schauen, ob sie die Antworten verstehen. (Interview 2, Absatz 86)

Das ist authentisches Hören. Oder wir gehen ja mit ihnen, wir machen sehr viele Exkursionen, wir gehen mit ihnen in Museen oder an andere Plätze, wo sie zuhören, was ein Führer sagt. Oder wo irgendjemand was vorträgt. Also das... Da kriegen sie ein bisschen einen Eindruck davon, was nicht vorbereitete, nicht aufbereitete, nicht vereinfachte, und so weiter, Hörtexte sind. (Interview 2, Absatz 88)

LP4 erwähnt Klasseninterviews, Partner/innenarbeiten, Präsentationen und Referate (K24):

Für mich ist ja ein Hörtext nicht unbedingt jetzt etwas aus einer Quelle, wie jetzt einem iPod und so weiter. Für mich ist ein Hörtext auch ein Gespräch. Ja, also auch ein Interview ist ein Hörtext, eine Diskussion kann ein Hörtext sein. Ich mach ganz viele Klasseninterviews, Partnerarbeiten. Da ist auch die andere Person quasi ein Hörtext, ein authentischer Hörtext. Präsentationen, Referate, sind auch wieder Hörtexte [...]. (Interview 4, Absatz 50)

LP1 und LP4 nennen die Vorbereitung auf ein späteres Studium als Gründe für den Einsatz von authentischen Hörtexten. Die Vorbereitung auf kommunikative Situationen außerhalb des Unterrichts wird auch von Seiten der Forschung erhoben und ist in Kapitel 2.5.2 nachzulesen (vgl. Solmecke 1996, Honnef-Becker 1996, Wagner 2013). Hierzu passt auch die Begründung von LP3, welche in ihrem Unterricht YouTube-Videos einsetzt, um die Lernenden auf Behördenwege vorzubereiten (K23): „Aber wir müssen so machen, dass diese Menschen beim AMS, beim Magistrat und so weiter, sich gut ausdrücken können [...]“ (Interview 3, Absatz 32).

Die zusätzlichen Gründe, wieso authentische Hörtexte eingesetzt werden, variieren zwischen den Lehrpersonen. So begründet LP1 den Einsatz von Ö1-Hörtexten mit deren Verfügbarkeit, Wiederholbarkeit, Themenvielfalt, Möglichkeit der Auswahl nach individuellem Interesse und Qualität. Außerdem mag sie diese Texte selbst gerne (K15).

LP4 erwähnt als Grund für den Einsatz authentischer Hörtexte die Vorbereitung auf den Abschlusstest und auf authentische Sprecher/innen. Außerdem sei auf höheren Niveaus das Verständnis und Interesse für Umgangssprache und dialektale Ausdrücke vorhanden (K25):

Dann wird's eben interessanter, denn meine Klasse zum Beispiel, die mussten ein Interview mit einem Österreicher, einer Österreicherin machen, zum Thema Kultur, Kunst und Kultur. Und dann war es sehr wohl der Wunsch da. „Ahja, die haben nicht immer ganz so nach der Schrift gesprochen. Die haben gesagt ‚ich hab‘ und nicht ‚ich habe‘.“ Und dann ist das Verständnis für umgangssprachliche Ausdrucksweisen natürlich auch größer, dann wird das Verständnis für authentische Hörtexte größer, und auch, sie erkennen, wie wichtig das ist. Dass nämlich dann auch an der Universität die Leute jetzt nicht so sprechen wie die Sprecher der einzelnen Lehrwerksverlage. (Interview 4, Absatz 38)

LP2 begründet den Einsatz authentischer Hörtexte mit der Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden, der Eignung für das jeweilige Kursniveau und der Konfrontation der Lernenden mit verschiedenen Impulsen (K18). Die Forderung nach einer großen Bandbreite an authentischen Texten stellt auch Adamczak-Krysztofowicz (2009, S. 323-324). Den Einsatz von Hör-Seh-Texten begründet LP2 mit der Verständnishilfe durch die visuelle Komponente (K19):

Das mach ich wahnsinnig gern. Noch dazu in Kombination mit dem Bild, ja. Das ist am Anfang eine große Hilfe, weil sie können das Thema lesen und dann müssen's einfach die Detailinformationen zu diesem Thema dann hören [...]. (Interview 2, Absatz 32)

Selbst gesprochene Texte setzt sie ein, damit die Lernenden sich an ihre Sprechweise gewöhnen können (K17). Der didaktische Nutzen von Texten, die von der Lehrperson vorgetragen werden, ist in Kapitel 2.1.2 dargestellt (vgl. Koepfel 2010, S. 262 und Bahns 2001, S. 263-264). Andere personelle Medien bei Exkursionen dienen dem Training von authentischem Hörverstehen und der Konfrontation mit authentischer Sprache (K17). All diese Begründungen sind auch in Kapitel 2.5.2 dieser Arbeit zu finden und bestätigen somit bisherige Forschungsergebnisse.

Zwei Lehrerinnen, nämlich LP1 und LP3, erwähnen auch den Einsatz dialektaler Hörtexte. LP3 begründet dies mit deren Unterhaltsamkeit der eingesetzten Serie (*Mundl*) und der Konfrontation der Lernenden mit Dialekt in deren Umfeld (K22).

4.1.4 Eingesetzte Lehrwerkshörtexte und Gründe für den Einsatz von Lehrwerkshörtexten

LP1 und LP2 arbeiten mit den Hörtexten von mehreren Lehrwerken, LP3 und LP4 arbeiten jeweils nur mit den Hörtexten eines Lehrwerkes (*Pluspunkt Deutsch* bei LP3 und *Aspekte* bei LP4).

LP1 und LP2 erwähnen beide den Einsatz der Lehrwerke *em* und *Stufen*, LP1 erwähnte zusätzlich *Ausblick*, *Sicher*, *Aspekte*, *Berliner Platz*, *Begegnungen*, *Erkundungen* und Übungssätze für das ÖSD. LP2 erwähnt zusätzlich das Lehrwerk *Moment mal*.

Als Grund für den Einsatz didaktisierter Hörtexte wird von LP1 das Einführen von Wortschatz genannt (K27). LP2 erwähnt Inhalt und Grammatikprogression (K29): „[...] Sondern ich hab in diesen vielen Jahren natürlich sehr viel Material zusammengesammelt aus unterschiedlichsten Lehrwerken, die ich thematisch, oder halt von der Grammatikprogression her in meinen eigenen Unterlagen hab [...]“ (Interview 2, Absatz 18).

LP4 nennt wiederum die Schulung von Kompetenzen in den Bereichen Wortschatz und Hörstrategien (K32):

Und dann ist eben die Konzentration auf den Wortschatz oder die Konzentration liegt auf den Hörstrategien, die sie ja auch lernen. Dass wir uns anschauen, sollen wir's

jetzt selektiv angehen oder ist es detailliertes Hörverständnis. Das heißt, wir arbeiten dann teilweise auch mit anderen Strategien [...]. (Interview 4, Absatz 26)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass didaktisierte Hörtexte von den Lehrpersonen mit anderen Lernzielen eingesetzt werden als authentische Hörtexte.

4.1.5 Authentizität von Lehrwerkshörtexten

Die Authentizität von Lehrwerkshörtexten wird von den Lehrpersonen unterschiedlich eingeschätzt. LP1 und LP4 äußern sich gegenüber didaktisierten Hörtexten eher kritisch. LP1 merkt an, dass es nicht viele gute Lehrbuchtexte gebe (K34) und dass Lehrbuchtexte uninteressant klingen: „Also, ich hab jetzt da auch gehört, was Sie vorgespielt haben, diese Lehrbuchtexte, wenn man sie hört, klingen schon ziemlich uninteressant eigentlich [...]“ (Interview 1, Absatz 16).

Dies wird auch von Solmecke (1993, S. 39-40) als Argument für die Verwendung authentischer Texte im Unterricht angeführt.

LP1 ist aber der Ansicht, dass jeder Hörtext für die Lehrperson nervig werde, wenn dieser oft eingesetzt wird (K35): „[...] Kann sein, dass das mit Radiosendungen, die authentisch sind, ähnlich wär. Das will ich gar nicht abstreiten“ (Interview 1, Absatz 40).

LP4 räumt ein, dass die Texte des Lehrwerks *Aspekte* teilweise authentisch klingen, teilweise sogar so künstlich, dass sie diese nicht einsetzt (K37). Als besonders schlechtes Beispiel erwähnt sie einen Hörtext, in dem ein Sprecher eine alte Frau imitiert (K38):

Also, jetzt bei dem Aspekte B2/2 ist es sogar ganz okay, C1/1, da gibt's ein paar Hörtexte, die nerven mich so, die mach ich gar nicht (lacht). Wirklich, da gibt's einen Hörtext, da imitiert einer der Sprecher eine ältere Frau. Und das geht so in die Hosen. Furchtbar (lacht). (Interview 4, Absatz 26)

LP2 wiederum empfindet Studioaufnahmen als nicht 100 prozentig authentisch (K36).

4.1.6 Einstellungen von Lernenden gegenüber verschiedenen Hörtexten

Darüber, wie gerne Lernende mit authentischen Texten arbeiten, haben die Lehrerinnen verschiedene Ansichten. LP1 und LP3 erwähnen, dass Lernende gerne mit Texten über ihre jeweiligen Herkunftsländer arbeiten würden.

LP1 sagt, sie bekäme aber manchmal positive Rückmeldungen zu den verwendeten Ö1 Texten, vor allem über politische Ereignisse (K40):

[...] Beziehungsweise gibt's auch ganz viel über ihre Herkunftsländer auch immer wieder. ‚Das Journal‘, oder ‚Panorama‘. Das ist für sie dann oft spannend, wie wir über den Ukraine Konflikt berichten oder so [...]. (Interview 1, Absatz 30)

Dies geht auch aus Adamczak-Krysztofowicz' (2009, S. 284-285) Studie hervor, wie in Kapitel 2.3 nachzulesen ist.

Es käme laut LP1 mit authentischen Hörtexten aber leichter zu Misserfolgserlebnissen, was Lernende negativ auffassen könnten (K41):

„Naja, was sie nicht gerne haben ist Misserfolgserlebnisse. Und das passiert natürlich mit solchen Texten schon leichter [...]“ (Interview 1, Absatz 46). Laut

LP2 arbeiten einige Lernende gerne mit authentischen Texten, andere reagieren irritiert darauf (K44):

Manche machen das gern, die finden das lustig. Die erweitern auch gern ihre Hörkompetenz durch... sag ich mal, wirklich Lokal-Kolorit. Und Andere sind total irritiert, sagen, sie verstehen das überhaupt nicht und was ist das für eine Sprache und so. Also da sind die Reaktionen durchaus unterschiedlich [...]. (Interview 2, Absatz 48)

Diese Irritationen würden vor allem durch die Verwendung von Umgangssprache, verschiedene Akzente und das Durcheinandersprechen der Sprecher/innen auftreten (K43). Dies passt zu den Argumenten gegen authentische Hörtexte von Guariento und Morley (2001, zitiert in Wagner 2013, S. 10) aus Kapitel 4.

LP4 vertritt wiederum die Ansicht, dass Authentizität bei Anfänger/innen nicht relevant sei, da diese primär verstehen wollten (K48). Dies bestätigt die Aussage von Solmecke (2010, S. 975), welcher darauf hinweist, dass Authentizität im Anfänger/innenunterricht nicht von Relevanz sei. Allerdings sei eine Einbettung in Situation und Kontext wichtig. Fortgeschrittene Lerner/innen würden die Relevanz authentischer Hörtexte aber erkennen, da sie an umgangssprachlichen Ausdrucksweisen interessiert seien (K49). Das Argument, dass Lernende durchaus mit authentischer Sprache konfrontiert werden wollen, findet sich auch bei Solmecke (1993, S. 39-49). Außerdem

wird durch diese Aussage die Forderung nach dem Einsatz authentischer Hörtexte auf der Mittelstufe (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009, S. 114 und Studer 2002, S. 128) bestätigt.

Besonders gerne arbeiten Lernende laut LP2 mit Interviews und YouTube-Videos. Auf Höraufgaben bezogen würden sie gerne mit Zuordnungsübungen und Hörtexten ohne Durcheinandersprechen der Sprecher/innen arbeiten (K40). LP3 ist der Ansicht, dass Lernende gerne mit alltäglichen und lustigen Themen, mit Filmen und Inhalten zu Behördenwegen arbeiten (K45). Die Beliebtheit von alltäglichen Themen und Interviews geht auch aus Adamczak-Krysztofowicz' (2009, S. 284) Studie hervor. Die anderen von den Lehrpersonen genannten Textsorten erhalten in dieser Studie eine weniger relevante Bewertung.

Am wichtigsten sei es laut LP3, dass emotionale Verbundenheit zum Inhalt des Textes bestehe (K46):

Also da müssen sie eine Beziehung haben zum Text. Wenn sie diese Beziehung nicht aufbauen können, dann kannst du vergessen. Auch wenn der Text sehr leicht ist. Also Motivation ist natürlich sehr, sehr, sehr wichtig. (Interview 3, Absatz 52)

Aufgrund vermeintlicher religiöser Hintergründe könne sie bestimmte Themen nicht behandeln (K47).

4.1.7 Schwierigkeiten von Lernenden mit Hörtexten

LP1 und LP3 erwähnen Schwierigkeiten der Lernenden mit dem österreichischen Dialekt: „Naja, was sie mir immer sagen ist, dass sie vor allem Schwierigkeiten haben, wenn's in den Dialekt geht. Und sie sagen, sie machen auf der Uni schnell einmal Erfahrungen mit Dialekt [...]“ (Interview 1, Absatz 48). Das Ergebnis, dass Lernende Schwierigkeiten mit dem Verstehen von Dialekten haben, erzielt auch Adamczak-Krysztofowicz (2009, S. 284-285). Auch Solmecke (2010, S. 970) weist darauf hin. LP2 erwähnt, dass einige Lerner/innen den österreichischen Dialekt lustig fänden, andere fänden ihn unmöglich zu verstehen (K55).

LP2 ist der Ansicht, den Lernenden Dialekt beizubringen sei nicht die Aufgabe eines Sprachkurses:

Unser Ziel ist jetzt, wirklich solides Hochdeutsch ihnen beizubringen und ich hab gesagt, wenn sie dann einmal auf einer bestimmten Stufe sind und wirklich sicher sind, dann lernen sie das von selbst, das ist nicht unser Job, die Umgangssprache, die familiäre Sprache ihnen beizubringen [...]. (Interview 2, Absatz 72)

Die Autorin dieser Arbeit ist der Ansicht, dass die Entscheidung, dialektale Hörtexte einzusetzen oder nicht, von der Zielgruppe abhängig sein sollte. Im Falle von LP3, welche mit einer Gruppe von Personen, die schon länger in Österreich leben und in ihrem Alltag oft mit Dialekt konfrontiert werden, arbeitet, ist die Thematisierung von Dialekt sinnvoll. Die anderen befragten Lehrerinnen betreiben hingegen Studienvorbereitung, daher sollte das Thematisieren anderer sprachlicher Register wie wissenschaftlicher Sprache mehr im Vordergrund stehen. Da das Studium mit großer Wahrscheinlichkeit aber auch an einer österreichischen Universität stattfinden wird, sollten Grundlagen des österreichischen Dialekts auch thematisiert werden, jedoch nicht im Mittelpunkt stehen.

Ansonsten gibt es unter den Lehrerinnen keinen Konsens. LP1 erwähnt, dass Reportagen und kurze Hörtexte leichter für die Lernenden seien (K52), und Schwierigkeiten sich vor allem bei langen Hörtexten, Interviews und Radiosendungen ergeben würden (K51). Dies könnte damit zusammenhängen, dass diese Textsorten den Lernenden weniger vertraut sind als andere und sie daher als schwieriger empfunden werden (vgl. Adamczak-Krystofowicz 2009, S. 115-116). Außerdem ergäben sich Schwierigkeiten beim Schreiben von Berichten zu authentischen Hörtexten (K51):

Also auch der Auftrag, das dann umzusetzen in einem Bericht ist ja im Grunde das, was sie dann mit Vorlesungsinhalten auch irgendwann beherrschen müssen. So weit. Also, das fällt ihnen wirklich schwer [...]. (Interview 1, Absatz 32)

Auf den Schwierigkeitsgrad eines Hörtextes, bedingt durch dessen Hörverstehensaufgabe, weist auch Glaboniat (2008, S. 53) hin.

LP2 erwähnt Schwierigkeiten der Lernenden bei Hörtexten mit mehr als zwei Sprecher/innen, Durcheinandersprechen der Sprecher/innen und bei YouTube-Videos aufgrund verschiedener Akzente und Umgangssprache sowie auch hier aufgrund des Durcheinandersprechens (K53):

[...] Dass familiäre Sprache, bis hin zu Dialekt verwendet worden ist, haben manche lustig gefunden, manche unmöglich, haben überhaupt nichts verstanden. Aber das größte Problem dabei war, dass die Leute durcheinander reden. (Interview 2, Absatz 54)

All die von LP2 genannten Schwierigkeiten sind auch bei Adamczak-Krystofowicz (2009, S. 115) angeführt¹.

¹ Siehe Kapitel 2.3.

Aufgrund der Irritationen seitens der Lerner/innen hörte sie sogar auf, mit den semi-authentischen Hörtexten des Lehrwerks *Hören1* zu arbeiten, an dessen Produktion sie selbst beteiligt war (K54):

Also wenn ich dieses ganz alte Beispiel nehmen darf, das Hören 1, das wir damals gemacht haben, vor vielen Jahren, ja. Hab ich irgendwann einmal aufgehört, damit zu arbeiten, weil es bei den meisten Studenten dann doch eine riesige Irritation ausgelöst hat. (Interview 2, Absatz 50)

Laut LP3 sind Schwierigkeiten ihrer Lernenden vor allem auf deren niedriges Bildungsniveau zurückzuführen (K57). Ihre Lernenden hätten auch Probleme bei der Unterscheidung der Zahlen sechs und acht bei der Uhrzeit (K56). Auch die Texte aus der Fragebogenerhebung für diese Arbeit seien laut ihrer Ansicht zu schwer für ihre Gruppe. Die Beobachtungen der Autorin dieser Arbeit während der Datenerhebung können diese Aussage nur teilweise bestätigen. Einige der Lernenden hätten zwar für das Ausfüllen der Fragebögen mehr Zeit gebraucht, dies war aber auch in den anderen Gruppen der Fall. Auch in der Fachliteratur findet sich kein Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten mit authentischen Texten und dem Bildungsniveau der Lernenden.

4.2 Zusammenfassung der Ergebnisse - Fragebögen

4.2.1 Bewertung der Texte

In diesem Kapitel werden ein Überblick über die Bewertung der einzelnen Texte und die Gründe, warum Lernende mit authentischen Hörtexten arbeiten wollen oder nicht, gegeben. Dabei werden nicht die einzelnen Items berücksichtigt, sondern die dahinterstehenden Kategorien. Die den Kategorien zugeordneten Items wurden als Gegensatzpaare formuliert:

Item ja	Item nein	Kategorie
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er realistisch ist.	Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil er künstlich (= unecht) ist.	Authentizität
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil die Sprache natürlich klingt.	Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil die Sprache unnatürlich klingt.	Authentizität
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil das Thema aktuell ist.	Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil das Thema alt ist.	Aktualität
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil der Inhalt interessant ist.	Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil der Inhalt uninteressant ist.	Inhalt
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er leicht zu verstehen ist.	Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil er schwierig zu verstehen ist.	Schwierigkeit
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil ich Menschen im Alltag dann verstehe.	Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil ich Menschen im Alltag dann nicht verstehe.	Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen

Tabelle 3: Items Fragebogen

In diesem Kapitel wird nun auf die Beliebtheit der einzelnen Texte und die Gründe dafür eingegangen. Um eine Aussage darüber treffen zu können, welche der zur Auswahl stehenden Gründe ausschlaggebend für oder gegen den Wunsch, mit einem bestimmten Text zu arbeiten, waren, wurden für jedes Item Median und Modus berechnet. Zur besseren Illustrierung wurde für die Grafiken der Median gewählt. Besonders berücksichtigt wurden die Kategorien mit den jeweils höchsten und somit aussagekräftigsten Werten sowie die Kategorie Authentizität. Wie bereits im Methodenkapitel dieser Arbeit angeführt, konnten die Proband/innen bei jedem Text auch andere Gründe für oder gegen den Wunsch nach der Arbeit mit dem Text angeben. Bei der Auswertung dieser Gründe zeigte sich, dass die angeführten Kommentare sich fast ausschließlich den fünf oben genannten Kategorien (*Authentizität, Aktualität, Inhalt, Schwierigkeit, Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen*) zuordnen ließen. Aus diesem Grund wurden bei den einzelnen Texten nicht alle, sondern lediglich besonders herausragende Kommentare exemplarisch angeführt.

In den folgenden Unterpunkten erfolgt die Bewertung der verschiedenen Hörtexte. Dabei wird zuerst auf die authentischen, dann auf die semi-authentischen und zuletzt auf die didaktisierten Hörtexte eingegangen.

4.2.1.1 Bewertung der authentischen Hörtexte

4.2.1.1.1 Text 3 – Was hat die Wurst gebracht?

Abbildung 1 zeigt die Prozentzahl der *ja*- und *nein*-Antworten der Proband/innen auf die Frage „Ich möchte mit diesem Text gerne im Unterricht arbeiten“.

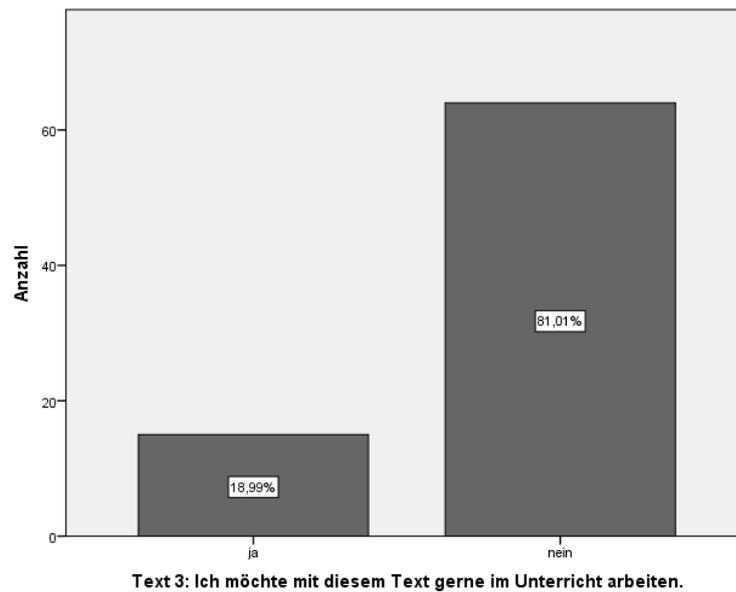


Abbildung 2: Antworten zu „Was hat die Wurst gebracht?“

Mit 64 *nein*-Antworten ist dieser Hörtext insgesamt der unbeliebteste aller sechs Texte. Nur 15 Personen wollten damit arbeiten.

Abbildungen 3 und 4 zeigen die von den Proband/innen angegebenen Gründe an, warum gerne, bzw. nicht gerne mit dem Text gearbeitet wird. Wie bereits weiter oben erwähnt, wurden für die Darstellung der Ergebnisse die berechneten Mediane gewählt.

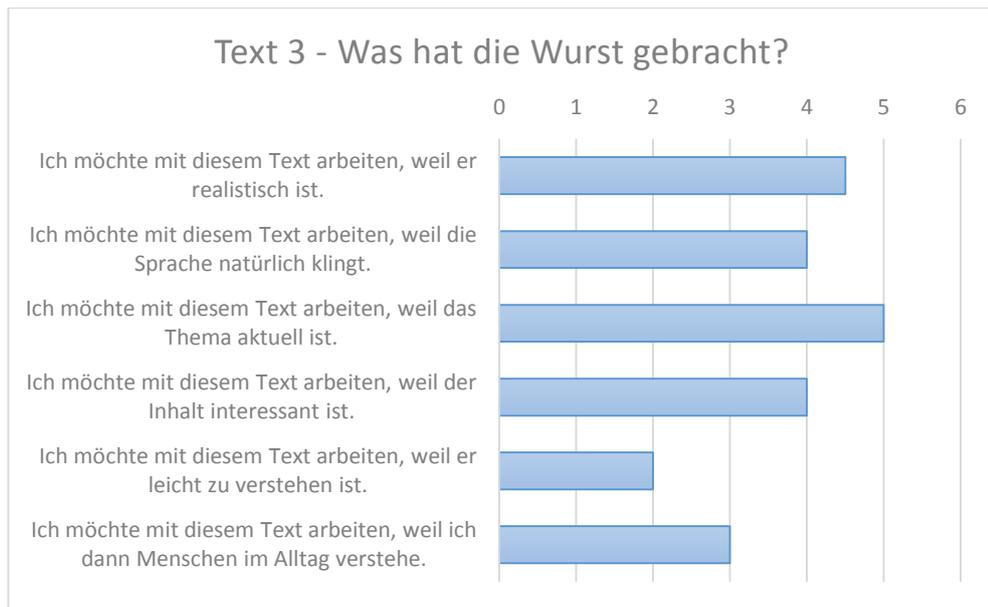


Abbildung 3: Ja-Antworten zu „Was hat die Wurst gebracht?“ (Medianwerte)

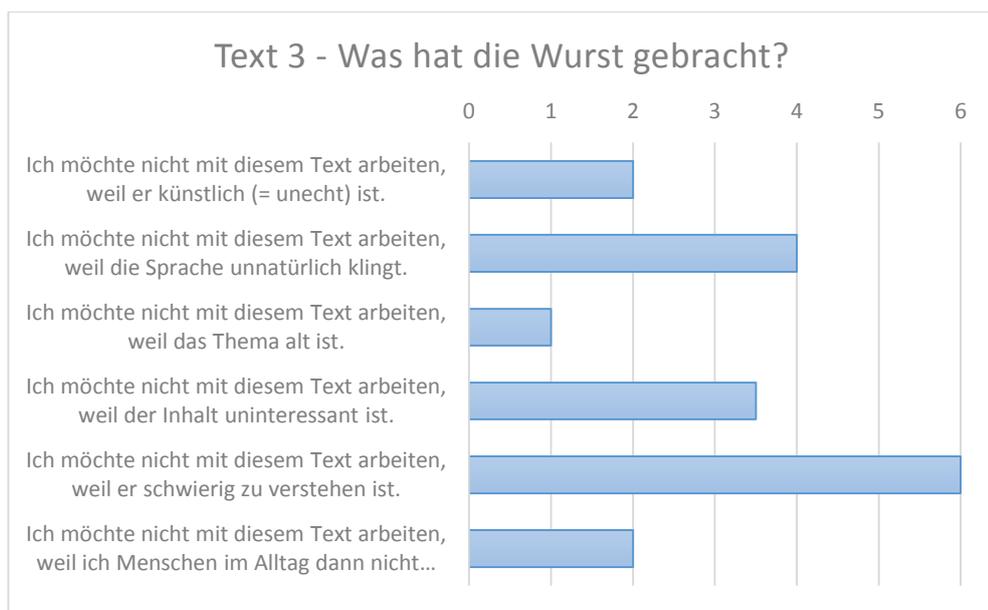


Abbildung 4: Nein-Antworten zu „Was hat die Wurst gebracht?“ (Medianwerte)

Der wichtigste Grund, warum der Großteil der Proband/innen nicht mit diesem Text arbeiten möchte, ist die Schwierigkeit des Textes. Dies ist einerseits daran ersichtlich, dass die Befürworter/innen einen Median von 2 und die Gegner/innen einen Median von 6 erreichen, andererseits an der Vielzahl der offenen Kommentare: „Man konnte nur jedes 10. Wort verstehen. Wie kann es dann hilfreich sein?!“ (001-0004²), „Frau spricht undeutlich“ (001-0007), „Weil man nicht gut hören kann, was die Frau sagt“ (001-0009), „Die Dame spricht

² Population 1, Teilnehmer/in 4.

undeutlich, man kann nichts verstehen“ (001-0010), „Mit dem Handy sprechen klingt nicht so gut, deshalb kann man nicht gut verstehen“ (002-0008), „Die Soundqualität ist nicht gut genug“ (004-0004), „Radio Interview ist immer schwer zu verstehen“ (005-0004), „Die Qualität ist schlecht, aber der Inhalt interessant“ (006-0004), „Nichts verstanden“ (006-0009), „Ich habe nicht den ganzen Text gehört“ (006-0009).

Ein sehr eindeutiges Ergebnis erzielt bei diesem Text auch die Kategorie *Aktualität*. Die Aktualität des Themas scheint ein Einflussfaktor dafür zu sein, dass Personen mit diesem Text arbeiten wollen.

Ein kontroverses Ergebnis wird auch bei der Kategorie *Authentizität* erreicht. Beim ersten Item ist die Aussage mit dem Medianwert 4,5 bei den Befürworter/innen und dem Medianwert 2 bei den Gegner/innen eindeutig, die Ergebnisse des zweiten Items sind allerdings widersprüchlich. Die Vermutung liegt nahe, dass die Proband/innen aufgrund der Tatsache, dass der Inhalt schlecht verstanden wurde, nicht sicher waren, ob der Text nun authentisch ist oder nicht. Dies könnte das kontroverse Ergebnis erklären. Die anderen Items haben hier eine begrenzte Aussagekraft.

4.2.1.1.2 Text 6 – Wiener Symphoniker

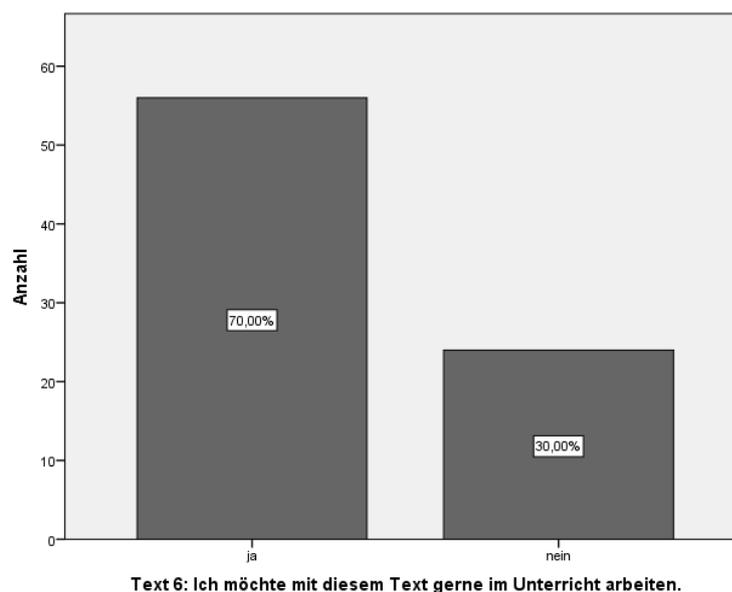


Abbildung 5: Antworten zu „Wiener Symphoniker“

Dieses Hörbeispiel ist mit 56 *ja* Antworten jenes mit den zweitmeisten positiven Antworten.

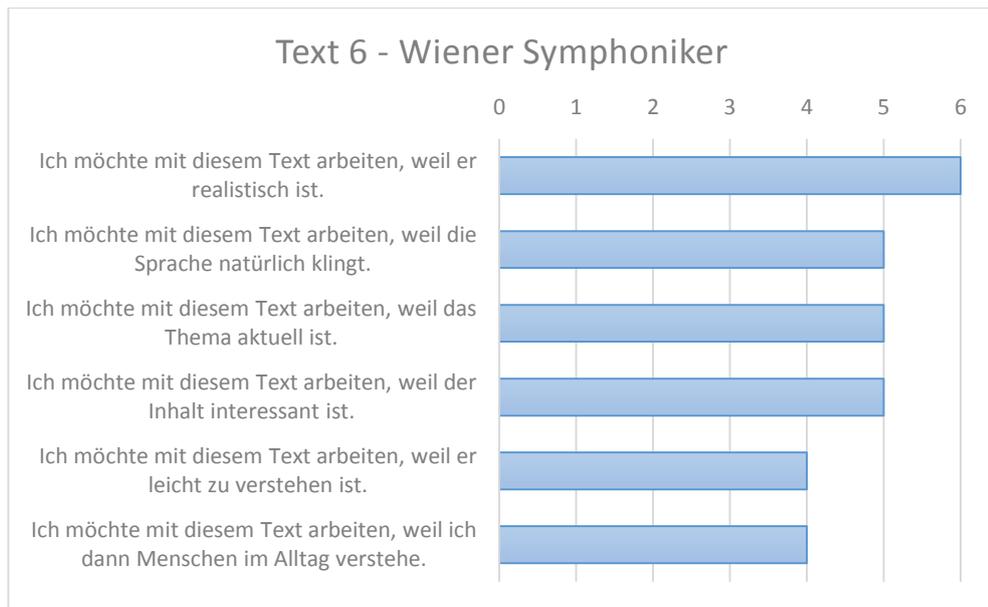


Abbildung 6: Ja-Antworten zu „Wiener Symphoniker“(Medianwerte)

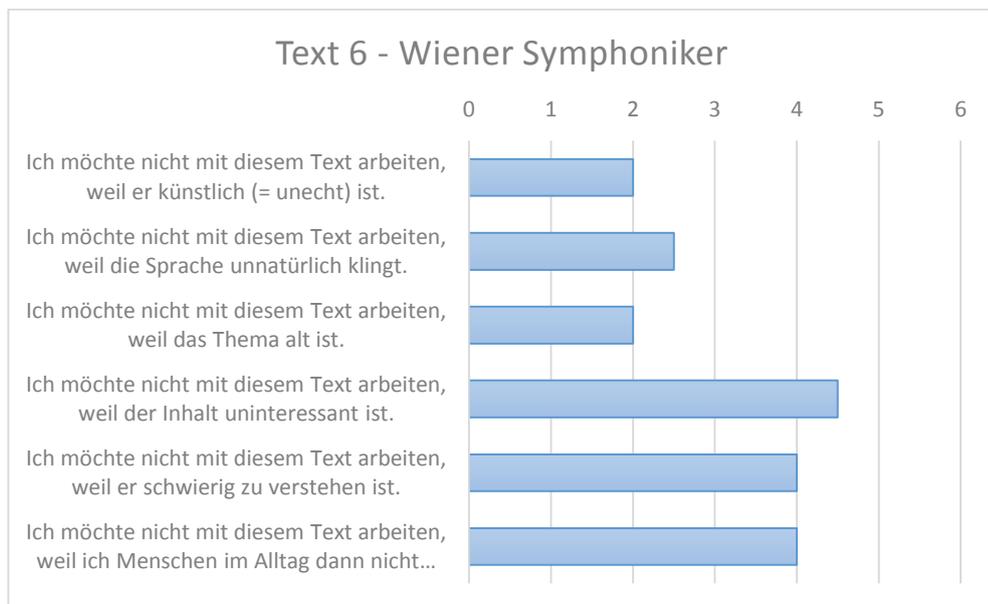


Abbildung 7: Nein-Antworten zu „Wiener Symphoniker“(Medianwerte)

Bei diesem Text erzielt die Kategorie *Authentizität* die eindeutigsten Werte. So werden beim ersten Item ein Median von 6 bei den Befürworter/innen und 2 bei den Gegner/innen erzielt. Beim zweiten Punkt wird ein Median von 5 bei den Befürworter/innen und 2,5 bei den Gegner/innen erzielt. Es kann also geschlussfolgert werden, dass die Authentizität des Textes ein wichtiger Grund dafür ist, warum die Proband/innen damit arbeiten wollen. Auch einige der offenen Kommentare verdeutlichen dies: „Wie im Radio!“ (006-0004). Dasselbe gilt für die *Aktualität* des Textes, bei der mit einem Median von 5 bei den Befürworter/innen und 2 bei den Gegner/innen aussagekräftige Werte erzielt werden.

Authentizität und *Aktualität* sind bei diesem Text also die wichtigsten Gründe, wieso die Lernenden damit arbeiten wollen. Für die anderen Kategorien werden kontroverse Werte erreicht. Auffällig ist hier die Kategorie *Inhalt*, welche bei den Befürworter/innen den Median 5 und bei den Gegner/innen 4,5 erreicht. Dies kann daran liegen, dass der Text sehr kontrovers und die Meinungen der Lernenden dahingehend unterschiedlich sind. Klassische Musik ist ein Themenbereich, dem die wenigsten Personen neutral gegenüberstehen. Vor allem in Anbetracht der durchschnittlich relativ jungen Population liegt die Vermutung nahe, dass Personen klassische Musik entweder sehr gerne haben oder eine sehr negative Haltung einnehmen. Dieser Text erzielt von allen die kontroversesten Ergebnisse.

4.2.1.2 Bewertung der semi-authentischen Hörtexte

4.2.1.2.1 Text 1 – Frühstück

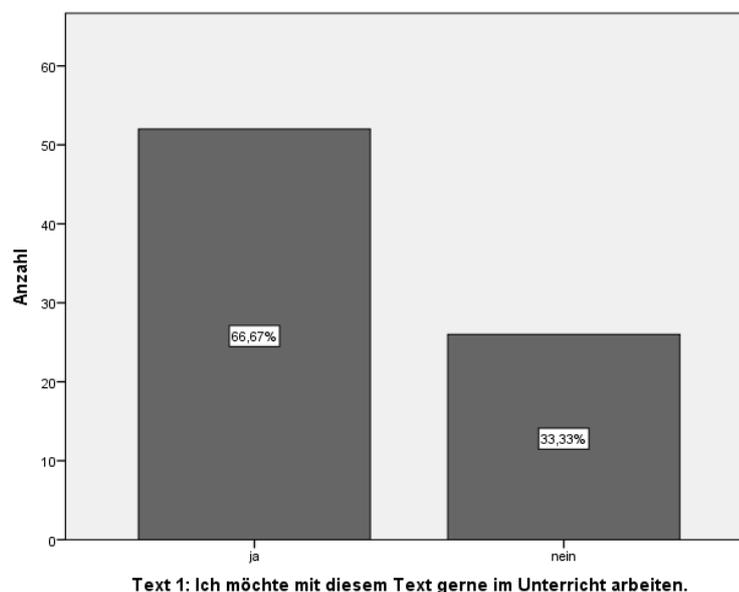


Abbildung 8: Antworten zu „Frühstück“

Es wurden insgesamt 78 gültige Antworten gegeben. 52 Personen wollen mit dem Text arbeiten, 26 Personen nicht. Das entspricht einem Prozentanteil von 66,67% bei den *ja*-Stimmen.

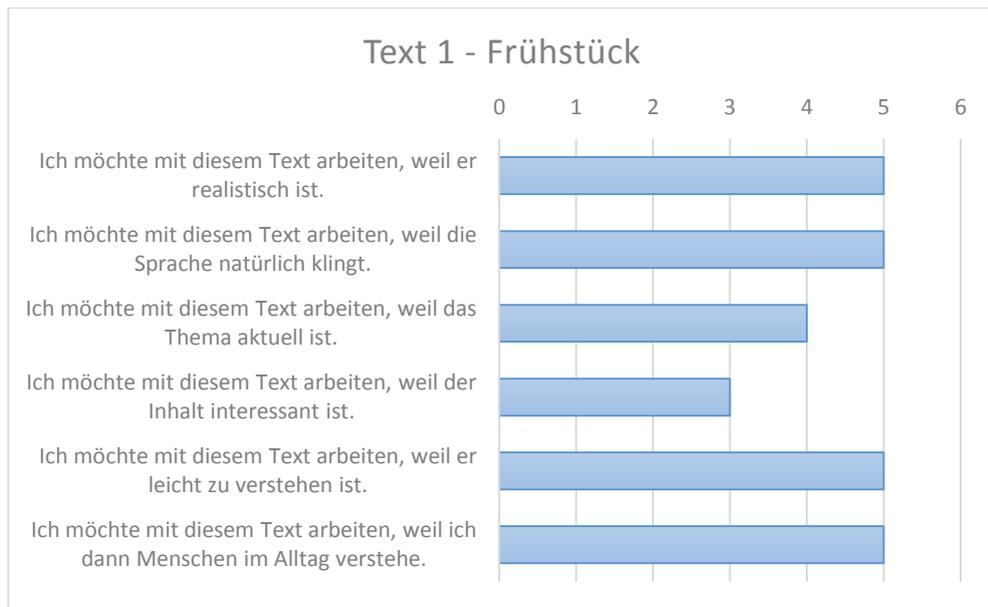


Abbildung 9: Ja-Antworten zu „Frühstück“(Medianwerte)

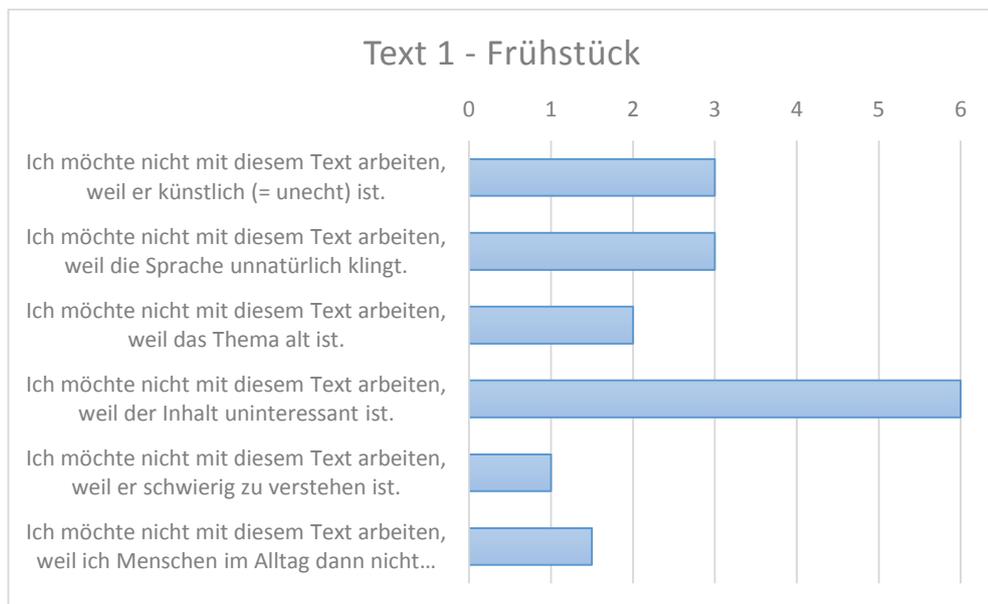


Abbildung 10: Nein-Antworten zu „Frühstück“(Medianwerte)

Die eindeutigsten Ergebnisse erzielen bei diesem Text die Beweggründe *Inhalt*, *Schwierigkeitsgrad* und *Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen*. Beim Betrachten der beiden Grafiken sticht ins Auge, dass die Kategorie *Inhalt* der relevanteste Beweggrund zu sein scheint, warum die Personen nicht mit dem Text arbeiten wollen. Bei den Befürworter/innen wird ein Median von 3, bei den Gegner/innen ein Median von 6 berechnet.

Die Kategorien *Schwierigkeitsgrad* und *Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen* erzielen ähnliche Ergebnisse. Die leichte Verständlichkeit dieses Hörtextes scheint ein wichtiges Motiv für den Wunsch

nach der Arbeit mit diesem Text zu sein. Dies ist daran ersichtlich, dass von den Befürworter/innen ein Median von 5, bei den Gegner/innen ein Median von 1 berechnet werden konnte. Leichte Verständlichkeit scheint also relevant für den Wunsch nach der Arbeit mit diesem Text zu sein. Auch einige offene Kommentare deuten darauf hin: „Mann spricht deutlich und langsam“ (001-0007) und „Langsames Sprechen“ (005-0009).

Bei der Auswertung der offenen Fragen stellte sich heraus, dass einige Proband/innen den Text als zu leicht für ihr Kursniveau empfinden. Zwei Personen führen explizit an, aus diesem Grund nicht damit arbeiten zu wollen: „Es ist nicht für die Stufe B2/2, aber für A1-2 ist es ok“ (004-0015) und „Zu einfach zu verstehen, zu langsam, uninteressant“ (001-0001).

Auch die *Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen* scheint bei diesem Text ein wesentlicher Punkt zu sein. Die Befürworter/innen erzielen einen Median von 5, die Gegner/innen einen Median von 1,5. Der Alltagsbezug dieses Textes scheint den Wunsch nach der Arbeit mit dem Text zu verstärken. Dies ist auch an einem Kommentar ersichtlich: „Ich finde diesen Text interessant, weil es ein Alltag Thema gibt. Ich interessiere mich auch für ‚Frühstückskultur‘“ (005-0004).

Ein weniger eindeutiges Ergebnis erzielt die Kategorie *Authentizität*. Bei beiden Items, welche das Motiv Authentizität als Einflussfaktor für oder gegen den Wunsch nach der Arbeit mit diesem Text ermitteln sollten, wird bei den Befürworter/innen ein Median von 5, bei den Gegner/innen ein Median von 3 erzielt. Hier kann also ausgesagt werden, dass die Authentizität des Textes für die Proband/innen eher wichtig ist, aber nicht der relevanteste Faktor. Ähnliches gilt für die Kategorie *Aktualität*.

4.2.1.2.2 Text 4 – Wie läuft Ihr Alltag ab?

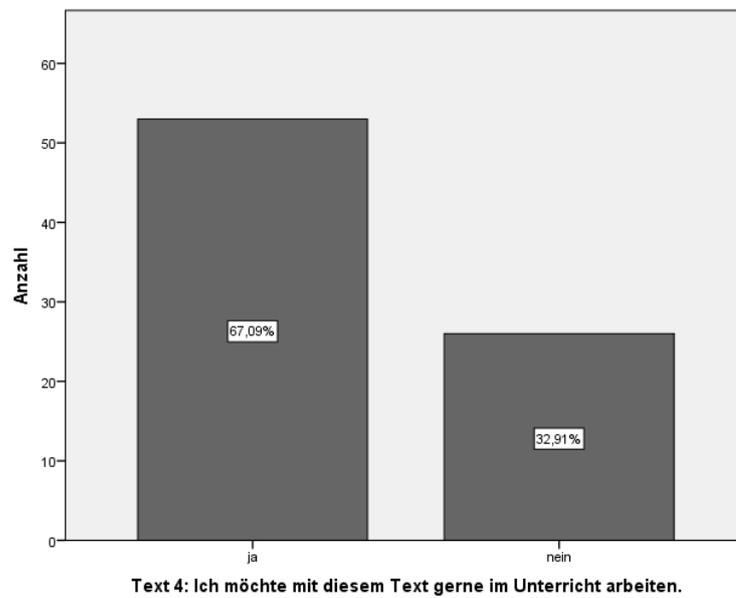


Abbildung 11: Antworten zu „Wie läuft ihr Alltag ab?“

53 Personen wollen mit diesem Text arbeiten. Der semi-authentische Text ist also sehr beliebt.



Abbildung 12: Ja-Antworten zu „Wie läuft ihr Alltag ab?“ (Medianwerte)

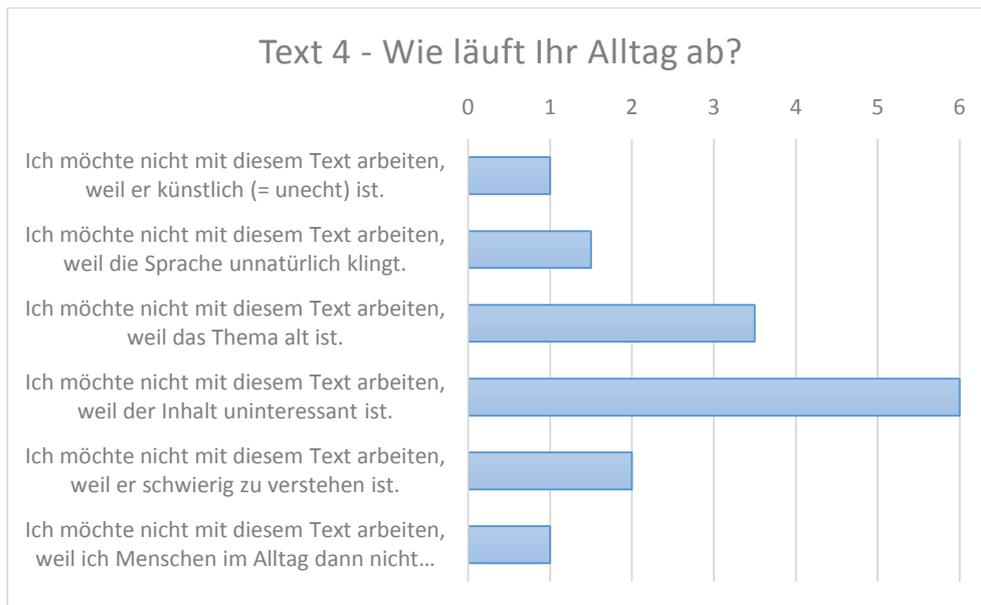


Abbildung 13: Nein-Antworten zu „Wie läuft ihr Alltag ab?“ (Medianwerte)

Das auffälligste Ergebnis zu diesem Text liefert die Kategorie *Inhalt*. Die Mediane 3 bei den Befürworter/innen und 6 bei den Gegner/innen verdeutlichen, dass der Inhalt als uninteressant wahrgenommen wird oder zumindest nicht der ausschlaggebende Grund ist, warum die Personen mit diesem Text arbeiten wollen.

Die Kategorie *Authentizität* konnte hier ein aussagekräftiges Ergebnis erzielen. Bei beiden Items werden bei den Befürworter/innen ein Median von 5, bei den Gegner/innen ein Median von 1 beziehungsweise 1,5 erreicht. Die Authentizität des Textes scheint also ein wichtiger Grund zu sein, warum die Proband/innen mit diesem Text arbeiten wollen. Dies verdeutlicht auch ein offener Kommentar: „Die Sprache klingt realistisch“ (006-0003).

Ebendies gilt für die Kategorie *Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen*. Die Mediane 5 bei den Befürworter/innen und 1 bei den Gegner/innen verdeutlichen, dass der Alltagsbezug beim Wunsch nach der Arbeit mit diesem Text von Gewichtung ist.

Weniger aussagekräftige Ergebnisse werden in den Kategorien *Aktualität* und *Schwierigkeit* erzielt.

4.2.1.3 Bewertung der didaktisierten Hörtexte

4.2.1.3.1 Text 2 – Alleinerzieherin

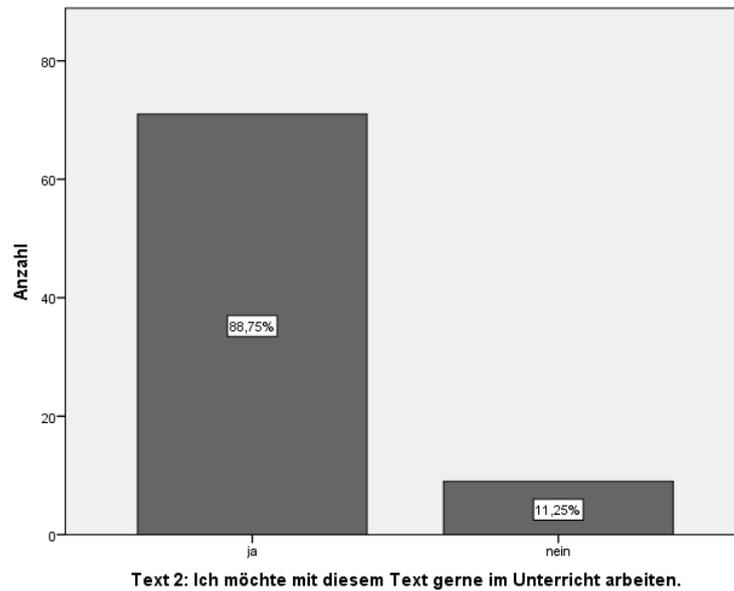


Abbildung 14: Antworten zu „Alleinerzieherin“

Dieser Text ist von allen der Beliebteste. 71 Personen geben an, mit diesem Text im Unterricht arbeiten zu wollen. Nur 9 Personen wollen nicht mit dem Text arbeiten. Eine Person macht keine Angabe.

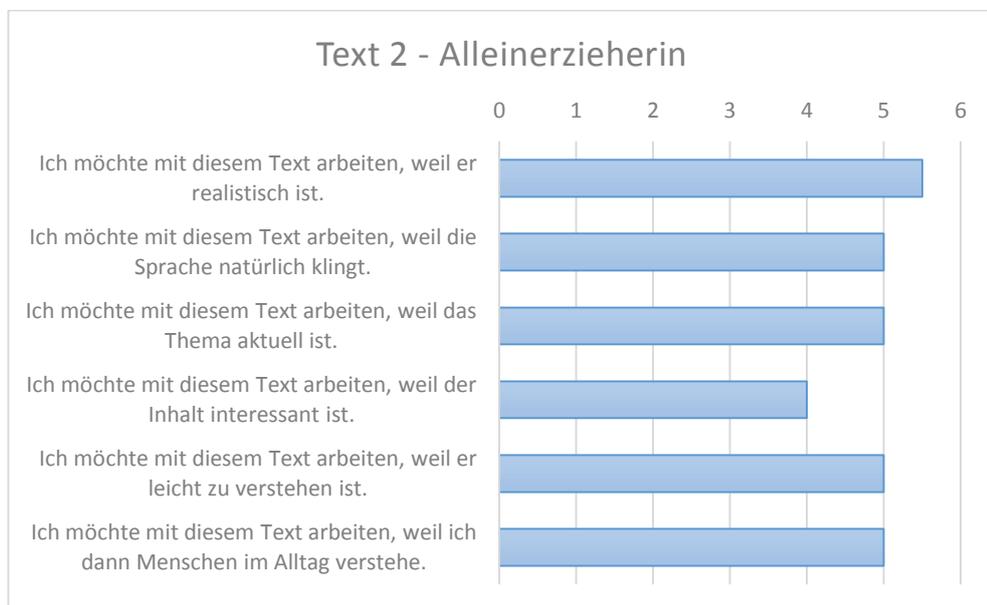


Abbildung 15: Ja-Antworten zu „Alleinerzieherin“ (Medianwerte)

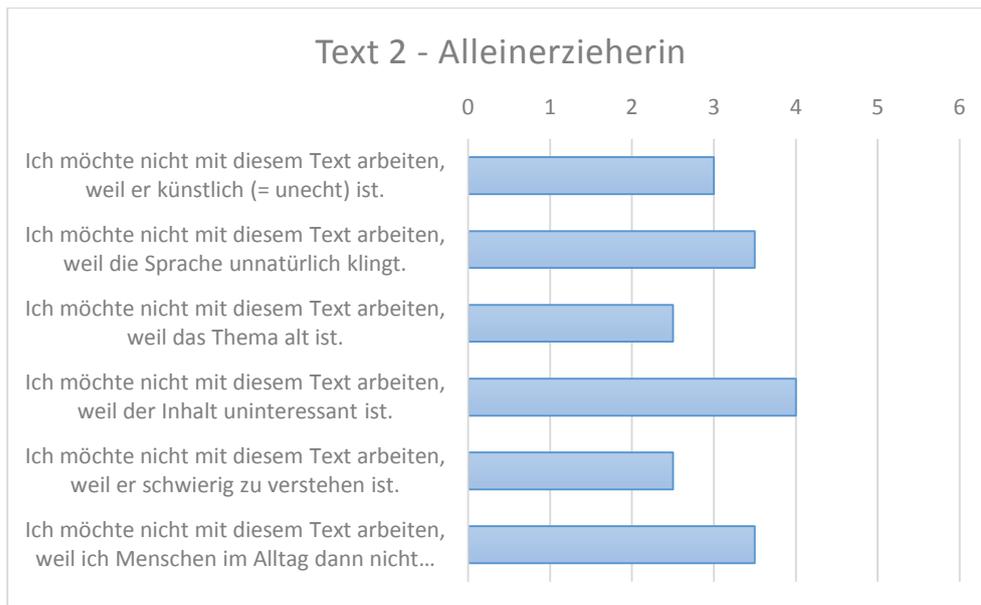


Abbildung 16: Nein-Antworten zu „Alleinerzieherin“(Medianwerte)

Bei diesem Text konnten in den Kategorien *Aktualität* und *Schwierigkeitsgrad* die eindeutigsten Ergebnisse erzielt werden. Die Aktualität dieses Themas scheint ein wichtiger Faktor für den Wunsch nach der Arbeit mit diesem Text zu sein. Die Befürworter/innen erzielen einen Median von 5, die Gegner/innen von 2,5. Mit einem Median von 5 bei den Befürworter/innen und einem Median von 2,5 bei den Gegner/innen wird für die Kategorie *Schwierigkeitsgrad* das gleiche Ergebnis erzielt. Auch in einem offenen Kommentar wird die leichte Verständlichkeit als Begründung erwähnt: „Hochdeutsch ist sehr gut zu verstehen“ (002-0008).

Interessanterweise sind die Werte bei den beiden Items, welche der Kategorie *Authentizität* zugeordnet sind, unterschiedlich ausgefallen. Dies kann mit der Formulierung zusammenhängen. Möglicherweise bezogen die Proband/innen die Formulierung „Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er realistisch ist“ nicht auf die im Text vorliegende Sprechweise, sondern auf das Thema. Dies verdeutlichen einige Kommentare: „Ich finde, dass das Thema sehr realistisch ist. Ich habe auch viele Freunde, die diese Situation hatten, als sie ein Kind waren“ (004-003).

Die Vermutung liegt also nahe, dass die Personen das Thema oder die Textsorte als realistisch empfinden, nicht aber die verwendete Sprache.

Auch in den Kategorien *Inhalt* und *Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen* werden kontroverse Medianwerte erzielt.

4.2.1.3.2 Text 5– Glücksbringer

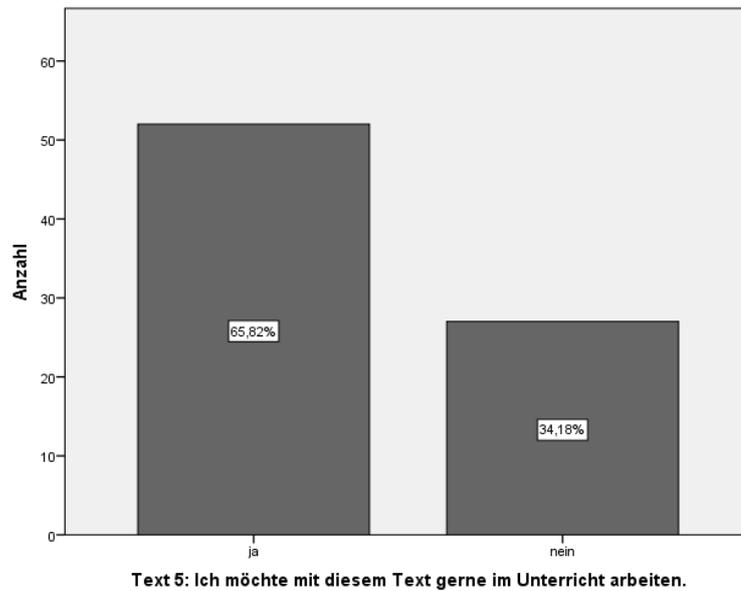


Abbildung 17: Antworten zu „Glücksbringer“

Auch der Text Glücksbringer stellt sich mit 52 *ja*-Stimmen als sehr beliebt heraus.

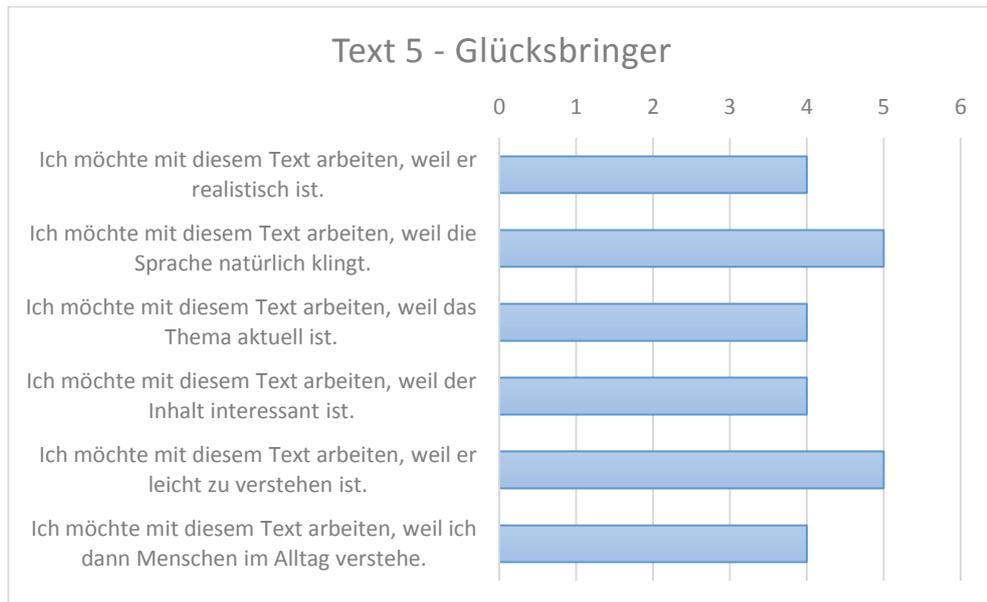


Abbildung 18: Ja-Antworten zu „Glücksbringer“ (Medianwerte)

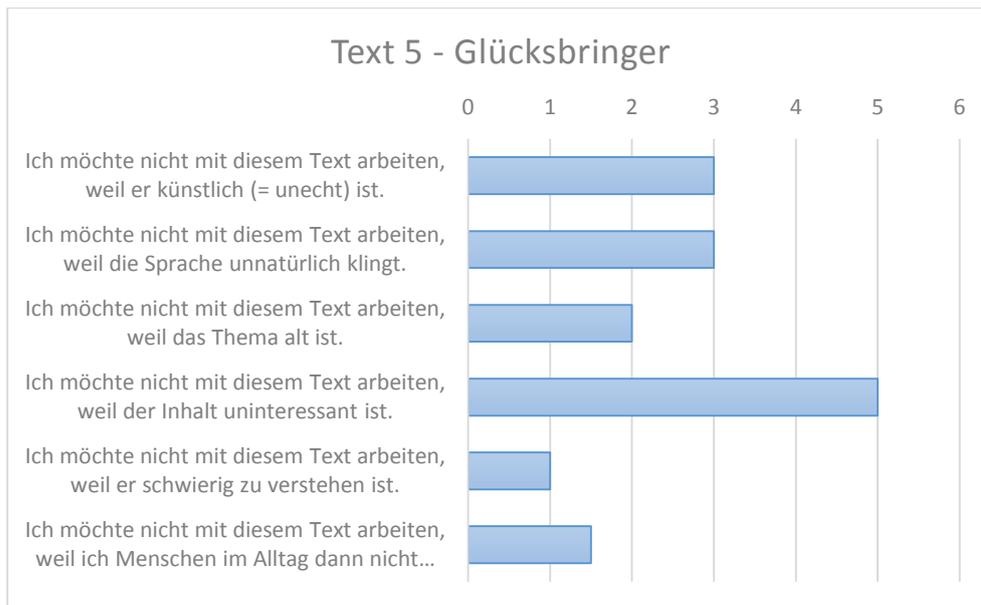


Abbildung 19: Nein-Antworten zu „Glücksbringer“(Medianwerte)

Das eindeutigste Ergebnis bei diesem Text liefert die Kategorie *Schwierigkeitsgrad*. Die leichte Verständlichkeit dieses Textes scheint der Hauptgrund zu sein, wieso die Proband/innen mit diesem Hörtext arbeiten möchten.

Auch die *Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen*, mit einem Median von 4 bei den Befürworter/innen und 1,5 bei den Gegner/innen, scheint ein Beweggrund für die Proband/innen zu sein.

Kontrovers ist hier das Ergebnis bei der Kategorie *Authentizität*. Beim ersten Item erreichen die Befürworter/innen den Medianwert 4, die Gegner/innen einen Median von 3. Beim zweiten Item geben die Befürworter/innen 5, die Gegner/innen 3 an. Obwohl es sich bei diesem Text um einen didaktisierten Text handelt, scheinen die Proband/innen die Sprache als authentisch wahrzunehmen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass eine österreichische Sprecherin im Text vorkommt und die Proband/innen in didaktisierten Texten österreichische Sprecher/innen normalerweise nicht gewöhnt sind.

Auch für die verbleibenden Kategorien kann keine aussagekräftige Aussage gemacht werden.

4.2.2 Texte im Vergleich

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der einzelnen Texte nun verglichen werden. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Frage „Ich möchte mit diesem Text gerne im Unterricht arbeiten“ mit jenen der Reihungsfrage (Frage 7) verglichen.

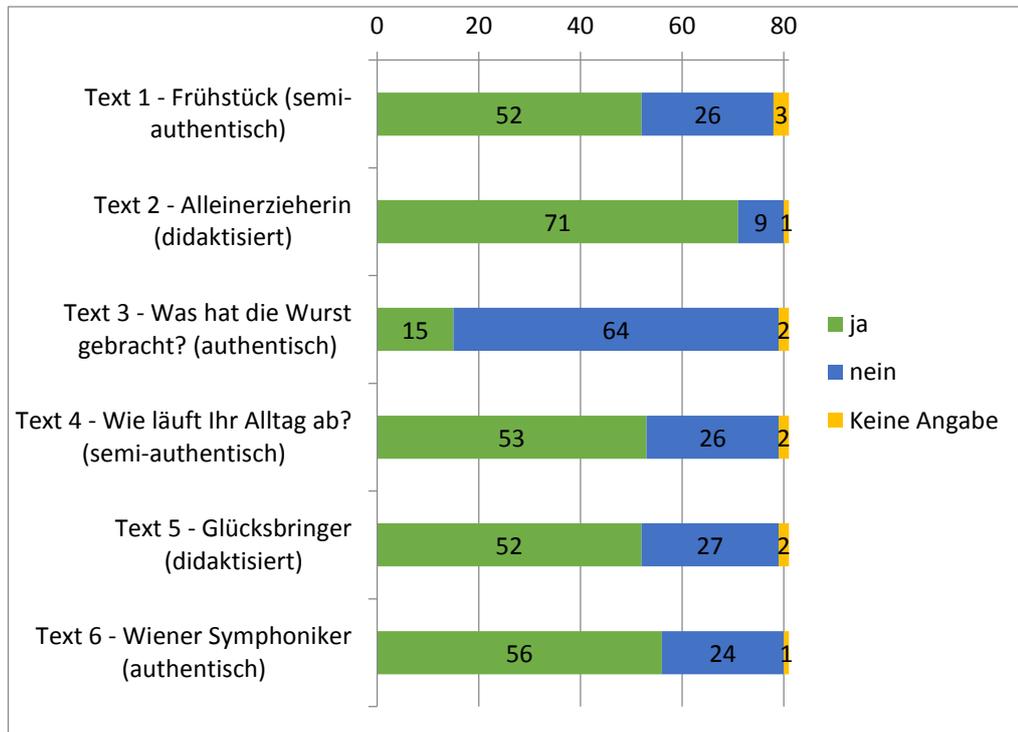


Abbildung 20: Texte im Vergleich 1

Anhand von Abbildung 20 ist ersichtlich, dass der didaktisierte Text *Alleinerzieherin* bei weitem die meisten *ja*-Antworten erzielt. 71 der 81 Befragten wollen mit diesem Text im Unterricht arbeiten. An zweiter Stelle liegt der authentische Text *Wiener Symphoniker* mit 56 *ja*-Antworten, gefolgt vom semi-authentischen Text *Wie läuft Ihr Alltag ab?*. Der semi-authentische Text *Frühstück* und der didaktisierte Text *Glücksbringer* erzielen gleich viele *ja*-Angaben. Mit dem unbeliebtesten Text *Was hat die Wurst gebracht?* wollen nur 15 Proband/innen arbeiten, 64 Personen stimmen mit *nein*.

Ein ähnliches Ergebnis erzielt die Reihungsfrage, deren Ergebnis in Abbildung 21 dargestellt ist (Frage 7):

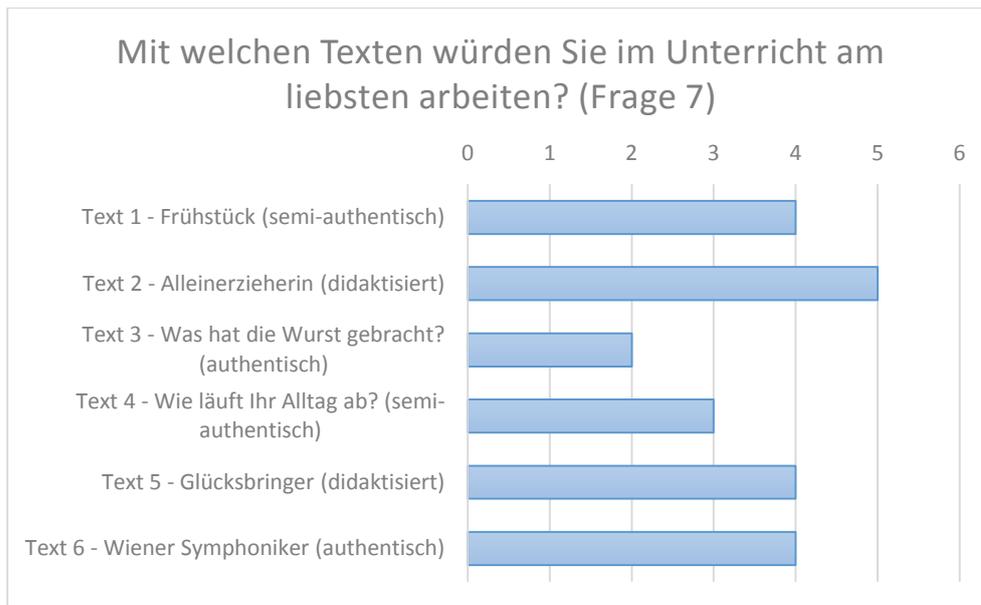


Abbildung 21: Texte im Vergleich 2 (Medianwerte)

Diese Frage wurde nur von 60 der 82 Befragten richtig ausgefüllt, daher konnten nur 60 Antworten berücksichtigt werden³.

Auch bei dieser Frage schneidet der didaktisierte Text *Alleinerzieherin* am besten ab. Die Texte *Frühstück*, *Glücksbringer* und *Wiener Symphoniker* erzielen jeweils einen Median von 4, gefolgt von *Wie läuft Ihr Alltag ab?* mit einem Median von 3. Auch bei dieser Frage erzielt *Was hat die Wurst gebracht?* das schlechteste Ergebnis.

Der Vergleich der beiden Fragen zeigt kleine Unterschiede auf. Diese sind wahrscheinlich auf die oben angeführte Tatsache zurückzuführen, dass nur ein Teil der Antworten auf Frage 7 gewertet werden konnte. Dennoch geht deutlich hervor, dass der didaktisierte Text *Alleinerzieherin* mit Abstand jener Hörtext ist, mit dem die meisten Lernenden im Unterricht arbeiten wollen, der authentische Text *Was hat die Wurst gebracht?* hingegen der unbeliebteste Hörtext ist.

4.2.3 Relevanz der Kategorien und offene Frage

In diesem Kapitel soll untersucht werden, welche Kategorie insgesamt am relevantesten für den Wunsch nach der Arbeit mit einem bestimmten Text ist. Dafür wird zuerst geschaut, welches Item bei den sechs Texten sowohl bei *ja*

³ Viele Teilnehmer/innen kreuzten ein oder mehrere Items an, anstatt eine Reihung von A-F durchzuführen.

als auch bei *nein* den höchsten Medianwert erzielte. Außerdem werden die Kommentare aus der offenen Frage 7.1 berücksichtigt. Diese lassen sich fast ausschließlich den dem Fragebogen zugrundeliegenden Kategorien *Authentizität, Aktualität, Inhalt, Schwierigkeit* und *Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen* zuordnen. Zusätzlich genannte Begründungen werden am Ende dieses Kapitels angeführt.

4.2.3.1 Inhalt

Bei der Bewertung der Texte ist der *Inhalt* gleich viermal das Item mit den höchsten Werten. Dadurch ergibt sich der Gesamteindruck, dass der *Inhalt* und die damit verbundene emotionale Verbundenheit mit einem Thema der wichtigste Grund dafür sind, ob Lernende mit einem bestimmten Text arbeiten wollen oder nicht. Auch bei den offenen Fragen ist der *Inhalt* die am öftesten genannte Begründung, warum Personen mit einigen Texten lieber arbeiten wollen als mit anderen. 36 Personen geben explizit an, aufgrund des Inhalts Hörtexte im Unterricht lieber zu behandeln. Exemplarisch werden hier einige Kommentare angeführt: „Es ist für mich interessant, verschiedene Nachrichten zu hören. Es ist für mich sehr langweilig, über was man jeden Tag isst zu hören“ (001-0008) und „Ich liebe Frühstück und spreche gerne über dieses Thema“ (002-0004), und

Die ersten drei Punkte habe ich für Wiener Symphoniker, Glücksbringer und Alleinerzieherin gegeben, weil ich diese Themen interessanter finde als die anderen. Man kann leichter verstehen, sie sind aktuell und interessant. (001-0006)

Der Inhalt eines Hörtextes und die damit in Zusammenhang stehende emotionale Verbundenheit scheinen also die wichtigsten Faktoren zu sein, wieso Personen mit einem Hörtext arbeiten wollen. Dies könnte auch die Popularität des Textes über die Alleinerzieherin erklären. Vor allem anhand dieses Kommentars wird dies ersichtlich:

Ich will gerne mit Text 2 arbeiten, weil ich Alleinerzieher bin für mein behindertes Kind. Er leidet mehrere Krankheiten. Ich liebe so viel mein Kind, deshalb ist das Thema von Text 2 sehr interessant. (003-0006)

Auch die folgende Aussage verdeutlicht diese Tatsache: „Weil ich so viele Situationen und Frauen mit diesen Problemen kenne. Und auch passt mir diese Situation, weil ich von einer gleichen Familie komme“ (006-0001).

4.2.3.2 Schwierigkeit

Bei den *ja*-Antworten ebenfalls drei Mal und bei den *nein*-Antworten einmal die höchsten Werte erzielt die Kategorie *Schwierigkeit*. Wie gut die Lernenden einen Text verstehen können, scheint auch einen wichtigen Einfluss auf den Wunsch nach der Arbeit mit Hörtexten auszuüben.

Auch viele Kommentare beziehen sich auf die Schwierigkeit des jeweiligen Hörtextes. So wird von vielen Proband/innen angeführt, dass sie bestimmte Texte mögen, da diese leicht zu verstehen waren – wohingegen v.a. beim Text *Was hat die Wurst gebracht?* der Schwierigkeitsfaktor als Grund angegeben wird, nicht damit arbeiten zu wollen: „Normalerweise mag ich die Texte, die realistisch sind. Wie Wiener Symphoniker. Wurst Hörtext wäre gut, aber ich konnte nicht gut verstehen“ (006-0002).

4.2.3.3 Authentizität

Das erste Item zu *Authentizität* („realistisch“) erzielt dreimal die höchsten Werte und scheint somit ebenfalls relevant zu sein. Das zweite Item erzielt nur einmal die meisten Stimmen. Die unterschiedlichen Werte dieser beiden Items könnten mit deren Formulierung zusammenhängen. Es ist möglich, dass die Textsorte Interview als realistisch empfunden wird, und dieses Item daher so oft die höchsten Werte erzielte. Eine andere Möglichkeit ist, dass der Inhalt als realistisch angesehen wird. Ein Kommentar aus der offenen Frage deutet darauf hin:

Meine persönliche Meinung ist, dass man mehr realistische Texte im Unterricht hören soll. Texte, die um die österreichische Tradition und wichtige Probleme in der Welt gehen, davon können wir auch etwas lernen. Wen interessiert noch, was jemand gefrühstückt hat? (001-0001)

Dennoch erwähnen viele Proband/innen auch in der offenen Frage, dass die Authentizität ein Kriterium ist, warum sie mit bestimmten Texten arbeiten wollen. Exemplarisch sollen diese Kommentare angeführt werden:

Ich würde gerne mit dem Text Nr. 6 arbeiten, weil dieser Text am interessantesten war. Die Menschen haben deutlich und natürlich gesprochen und auch relativ schnell. Der Kontext war klar. (001-0010)

Ich mag authentische Texte. Das ist das wichtigste Kriterium. Deutsch wird gesprochen bei Deutschen, Schweizer und Österreicher, deshalb finde ich, dass es wichtig ist für einen Text authentisch zu sein. (005-0002)

Nur eine Person erwähnt einen Kommentar, welcher als Kritik an authentischen Texten aufgefasst werden kann:

Ich höre lieber ein klares Gespräch als ein anderes das nicht deutlich ist. Für mich ist es wichtig, dass alles klar ist, und ich habe kein Problem, wenn ich die Wörter nicht kenne. (007-0013)

4.2.3.4 Aktualität

Die Kategorie *Aktualität* wird nicht oft als wichtigste Kategorie eingestuft. Genauso gibt es zu dieser Kategorie nur wenige Kommentare in der offenen Frage. Dennoch soll dieser Kommentar zum beliebtesten Text als Beispiel angeführt werden: „Das Thema Alleinerzieherin ist ganz aktuell, weil es viele Probleme gibt, die man lösen muss [...]“ (007-0002).

4.2.3.5 Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen

Auch die *Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen* erzielt kaum die höchsten Werte, es gibt auch nur wenige offene Kommentare dazu. Es kann sein, dass Personen in einem Sprachkurs im Moment nicht so sehr daran denken, was sie durch einen bestimmten Text für die Zukunft lernen, sondern eher daran, was im Augenblick als wichtig empfunden wird. Einige Personen führen trotzdem die *Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen* als Grund an, mit einem Text arbeiten zu wollen: „Für mich persönlich ist es interessanter, ein realistisches Gespräch zu hören, weil ich später andere Leute besser verstehen kann“ (004-00015).

4.2.3.6 Zusätzliche Kommentare auf die offene Frage

Zusätzlich zu diesen Kategorien werden in der offenen Frage Kommentare über Stimme und Sprechweise der Sprecher/innen gemacht: „Die Frau hat eine angenehme Stimme. Ich fühle mich nicht stressig oder nervös“ (001-0007), und „In manchen Texten sprechen die Leute sehr monoton“ (005.0012). Auch zur vermeintlichen Verwendung dialektaler Sprache äußert sich eine Person: „Wenn der Text Hochdeutsch ist, kann man ihn gut verstehen. Egal, welcher Hörtext es ist. Wenn man mit Dialekt spricht, kann man nicht gut verstehen. Alle Methoden sind gut, finde ich“ (002-0008).

Eine weitere Begründung ist die Professionalität eines Textes: „Es ist mehr professionell als die anderen Texte. Es ist gut für hören, denken und lernen. Ich habe nur eine subjektive Meinung, aber es ist gut für mich“ (004-0001).

Auch der Wortschatz der Hörtexte wird von zwei Teilnehmer/innen explizit erwähnt: „Ich möchte mit schwierigem Wortschatz arbeiten, darum wähle ich die Texte, mit denen man viel lernen kann“ (004-0011), und

Wenn ich von dem Text nichts verstehe, auch wenn der Inhalt interessant ist, arbeite ich gar nicht gern mit diesem Text. Wenn ich neue Wörter lernen kann, die nützlich für den Alltag sind, und wenn wir nach dem Hören eine Debatte anfangen können, arbeite ich lieber mit dem Text. (007-0008)

4.3 Überprüfung der Vorannahmen

In diesem Kapitel sollen die Vorannahmen durch die Ergebnisse der Forschung überprüft werden.

Lehrende setzen authentische Hörtexte im Unterricht ein, um ihre Lernenden auf die Realität „außerhalb des Klassenraumes“ vorbereiten.

Ein zentral genannter Grund für den Einsatz authentischer Texte ist die Vorbereitung auf kommunikative Situationen außerhalb des Unterrichts, sei es ein späteres Studium oder seien es Behördenwege. Die anderen Gründe, welche genannt werden, werden nur von jeweils einer Lehrperson bestätigt und sind in Kapitel 4.1.3 ausführlich angeführt. Diese Vorannahme kann also bestätigt werden und stimmt auch mit den Argumenten und Forschungsergebnissen der im Theorieteil genannten Autor/innen (vgl. Solmecke 2001, S. 898; Solmecke 1993, S. 39-40; Solmecke 1996, S. 85; Honnef-Becker 1996, S. 49; Wagner 2013, S. 2) überein.

Der Einsatz authentischer Texte variiert zwischen Institutionen und Lehrenden. Ein möglicher Grund dafür ist die Ausbildung der Lehrpersonen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Gründe für den Einsatz (semi-)authentischer Hörtexte durchaus zwischen den Lehrpersonen variieren. Da das geplante Sampling des Forschungsdesigns aufgrund der Schwierigkeiten bei der Proband/innensuche geändert werden musste, wurden somit auch nur Lehrende aus drei verschiedenen Institutionen erreicht. LP1 und LP2 unterrichten in derselben Institution. Alle Institutionen, aus denen die Lehrerinnen befragt wurden, scheinen bezüglich des Einsatzes authentischer Hörtexten sehr offen zu sein und den Lehrerinnen Freiraum bei

der Hörtextauswahl zu lassen. Die Annahme, dass der Einsatz authentischer Hörtexte zwischen Institutionen und Lehrenden variiert, kann also bestätigt werden und stimmt mit Adamczak-Krysztofowicz' (2009, S. 224- 262) Aussage überein, Lehrende würden das Hörverstehen in unterschiedlichem Ausmaß trainieren. Die Häufigkeit des Einsatzes hänge vor allem vom Stellenwert des Hörverstehens für die einzelnen Lehrenden ab.

Grundsätzlich gibt es zwischen LP1, LP2 und LP4 mehrere Parallelen. So hat bei all diesen Lehrerinnen das Hörverstehen generell einen hohen Stellenwert und wird täglich geübt.

Nur LP3 arbeitet seltener mit Hörtexten. In ihrer Beschreibung verwendet sie auch einen anderen Authentizitätsbegriff, denn sie setzt Authentizität mit Aktualität, Innovation und für die Lernenden interessant gleich. Zwar arbeitet sie mit authentischen Texten, scheint dies aber nicht aufgrund des didaktischen Nutzens von authentischen Texten zu tun, sondern wegen der Inhalte. LP1, 2 und 4 setzen Hörtexte hingegen bewusst wegen ihrer Authentizität ein.

Aufgrund der Änderung des Samplings kann über die Gründe für diese Unterschiede an dieser Stelle nur spekuliert werden. Sie könnten einerseits darauf beruhen, dass sie mit einer anderen Zielgruppe als die anderen Lehrerinnen arbeitet, denn diese betreiben Studienvorbereitung und begründen den Einsatz authentischer Texte teilweise explizit damit.

Auch könnten die Unterschiede mit der Unterrichtserfahrung zusammenhängen, da LP3 mit sieben Jahren die geringste Unterrichtserfahrung hat. Eventuell könnten sie auch mit den Ausbildungen der Lehrenden zu tun haben. LP4 absolvierte einen einjährigen Lehrgang in DaF/DaZ und machte auch ein Doktorat in ESL und DaF. LP2 hat Germanistik studiert und war an der Produktion eines Lehrwerkes mit semi-authentischen Hörtexten beteiligt. Diese beiden Lehrerinnen erwiesen sich in der Interviewsituation als sehr reflektiert gegenüber dem Thema. LP1 hat ein Lehramtsstudium in Deutsch absolviert. Sie hat einen eher praktischen Zugang zum Thema und nannte auf die Frage nach einer Definition für authentische Hörtexte von ihr eingesetzte Textsorten. LP3 hat Translationswissenschaften studiert und einen viermonatigen DaF/Z-

Lehrgang absolviert. Auch sie hat einen praktischen Zugang, verwendet aber einen anderen Authentizitätsbegriff.

All diese Annahmen können aber, wie oben angeführt, nicht eindeutig bestätigt werden, da sie aufgrund des Samplings zu spekulativ wären.

Lernende wollen im Unterricht mit authentischen Hörtexten arbeiten.

Diese Vorannahme bildet die Grundlage der Fragebogenstudie. Demnach sollten die vorgespielten authentischen Hörtexte auch in der Bewertung ein besseres Ergebnis erzielen als die didaktisierten.

Wie weiter oben bereits genauer erläutert, ist aus den Ergebnissen ersichtlich, dass das wichtigste Kriterium für den Wunsch nach der Arbeit mit einem bestimmten Text aber dessen Inhalt und die damit zusammenhängende emotionale Verbundenheit ist. Die insgesamt hohen Medianwerte in der Kategorie *Schwierigkeit* könnten ein Hinweis darauf sein, dass ein Zusammenhang zwischen den Kategorien *Inhalt* und *Schwierigkeit* besteht. Dies würde darauf hindeuten, dass der Inhalt eines Textes lediglich gut bewertet wird, wenn er auch verstanden wurde.

Um die dem Fragebogen zugrundeliegende Vorannahme und die Relevanz der Kategorie *Authentizität* zu überprüfen, sollen nun die erzielten Medianwerte der beiden Items zu *Authentizität* genauer betrachtet werden. In dieser Tabelle sind die Mediane der beiden Items zu *Authentizität* dargestellt.

	Text 1: semi- authentisch	Text 2: didaktisiert	Text 3: authentisch	Text 4: semi- authentisch	Text 5: didaktisiert	Text 6: authentisch
Item 1 ja	5	5,5	4,5	5	4	6
Item 1 nein	3	3	2	1	3	2
Item 2 ja	5	5	4	5	5	5
Item 2 nein	3	3,5	4	1,5	3	2,5

Tabelle 4: Mediane der Items zur Kategorie Authentizität

Die authentischen und semi-authentischen Texte erzielen insgesamt relativ hohe Werte (Text 1, Text 4, Text 6). Text 6, der authentische Text über die Wiener Symphoniker, erzielt sehr hohe Werte, ebenso wie Text 4, *Wie läuft Ihr Alltag ab?*. Interessant bei diesem Text ist, dass der Inhalt von den Teilnehmer/innen hier als uninteressant eingestuft wird. Die hohen Werte bei

der Kategorie *Authentizität* lassen aber die Vermutung zu, dass die Proband/innen den Text dennoch aufgrund seiner Authentizität mögen. Text 1 wiederum wird als uninteressant empfunden, aufgrund seiner leichten Verständlichkeit wollen die Proband/innen aber trotzdem damit arbeiten. Die Authentizität wird dennoch geschätzt.

Eine Ausnahme bildet Text 3, mit welchem die wenigsten Proband/innen arbeiten wollen, da er aufgrund seiner schlechten Qualität als schwierig empfunden wird. Die kontroversen Werte bei dieser Kategorie können darauf zurückzuführen sein, dass sich die Personen nicht sicher waren, ob die Sprache natürlich klingt oder nicht, da dies aufgrund der akustischen Gegebenheiten des Telefoninterviews nicht identifiziert werden konnte.

Etwas verwirrend ist die Tatsache, dass die didaktisierten Texte 2 und 5 als tendenziell authentisch bewertet werden. Wie bereits weiter oben angeführt, ist es möglich, dass Text 5 aufgrund der österreichischen Sprecherin als authentisch empfunden wird. Eine andere Begründung könnte sein, dass die Lernenden beide didaktisierten Texte als authentisch einstufen, da sie es gewöhnt sind, mit solchen Texten im Unterricht zu arbeiten und daher die Sprache als realistisch und natürlich empfinden. Es besteht auch die Möglichkeit, dass die Items von den Lernenden anders interpretiert wurden als von der Verfasserin und daher diese Werte zustande kommen.

Aufgrund der erhobenen Daten muss die Vorannahme also falsifiziert werden. Anhand der angeführten Umstände ist aber ersichtlich, dass *Authentizität* von den Teilnehmer/innen sehr wohl geschätzt wird. Sie ist aber nicht der wichtigste Grund, wieso Lernende mit einem Text arbeiten wollen. Sofern der Inhalt aber für die Personen interessant ist und auch verstanden wird, ist sie ein „Pluspunkt“.

4.4 Vergleich der Perspektiven

In diesem Kapitel sollen die beiden Perspektiven, die Gegenstand dieser Arbeit sind, in einem Punkt verglichen werden. Ein Teil der Interviews mit den Lehrerinnen bestand aus der Frage, wie authentische Texte von den Lerner/innen aufgenommen würden. Die Antworten auf diese Frage sollen nun mit den Ergebnissen der Fragebogenstudie mit den Lernenden verglichen werden.

Zur Kategorie *Authentizität* gibt es von den Lehrerinnen unterschiedliche Aussagen. LP1 kann keine genaue Aussage darüber machen, mit welchen Texten die Lernenden gerne arbeiten (K39). Ihrer Meinung nach kommt es mit authentischen Hörtexten aber leichter zu Misserfolgserlebnissen als mit didaktisierten Texten, was Lernende negativ auffassen könnten (K41). Diese Aussage kann nur teilweise durch die Fragebogenstudie bestätigt werden. Wenn das Ergebnis des authentischen Texts 3, *Was hat die Wurst gebracht?*, welcher das schlechteste Resultat erzielte, isoliert Betrachtung fände, könnte diese Aussage bestätigt werden. Dem entgegensetzen ist allerdings, dass der andere authentische Text 6 über die *Wiener Symphoniker* das zweitbeste Ergebnis erreicht. Auch die semi-authentischen Texte 1 und 4 erzielen jeweils hohe Beliebtheitswerte. Der semi-authentische Text 1 zum Thema *Frühstück* wird sogar von mehreren Lernenden als zu leicht eingestuft. Textschwierigkeit ist also keineswegs mit *Authentizität* gleichzusetzen, sondern durch andere Faktoren bedingt, die in Kapitel 2.1.4 nachzulesen sind. Aufgrund der vorliegenden Fragebogenstudie kann also ausgesagt werden, dass Misserfolgserlebnisse vor allem bei schlechter Tonqualität, wie beim unbeliebtesten Text 3, zustande kommen. Eine weitere Begründung könnte im Unterricht auch eine zu schwierige Aufgabenstellung sein.

Laut LP2 gehen die Meinungen der Lerner/innen bezüglich authentischer Texte auseinander, einige Lernende würden gerne mit authentischen Texten arbeiten, andere würden irritiert darauf reagieren (K44). Irritationen wären durch die Verwendung von Umgangssprache, verschiedener Akzente und das Durcheinandersprechen der Sprecher/innen bedingt (K43). Aus den offenen Kommentaren der Lernenden zum unbeliebten Text 3 geht hervor, dass sie aufgrund der Tatsache, dass es sich um ein Telefoninterview handelt, irritiert waren. Die Kommentare beziehen sich vor allem auf die schlechte Qualität des Textes und das undeutliche Sprechen der Anruferin. Die anderen von LP2 angeführten Gründe für Irritationen werden von den Lernenden nicht explizit angeführt.

Die von LP4 vertretene Ansicht, *Authentizität* sei bei Anfänger/innen nicht relevant (K48), fortgeschrittene Lerner/innen würden die Relevanz authentischer Hörtexte aber erkennen (K49), kann nur teilweise mit der Lerner/innenperspektive verglichen werden. Da die Studie mit

fortgeschrittenen Lerner/innen durchgeführt wurde, kann kein Vergleich der Perspektiven zum Thema authentische Hörtexte bei Anfänger/innen erfolgen. Wie in der quantitativen Studie ersichtlich ist, schätzen die fortgeschrittenen Lernenden Authentizität durchaus, bei den Textbeispielen für diese Studie wurde sie aber teilweise nicht erkannt beziehungsweise wurden didaktisierte Texte nicht als unnatürlich wahrgenommen. Mögliche Gründe dafür sind bereits in Kapitel 4.3 genauer ausgeführt.

LP3 ist der Ansicht, dass Lernende gerne mit alltäglichen und lustigen Themen, mit Filmen und Inhalten zu Behördenwegen arbeiten (K45). Die Kategorie *Vorbereitung auf alltägliche Kommunikationssituationen* ist für die Lernenden nicht von großer Relevanz. Dies mag an der Formulierung der Items liegen oder an der Tatsache, dass die Lernenden in der Unterrichtssituation nicht auf den zukünftigen Nutzen des Gelernten fokussiert sind. Da aber die Texte 1 (*Frühstück*) und 4 (*Wie läuft Ihr Alltag ab?*) sehr alltägliche Themen behandeln und bei den Lernenden eine hohe Beliebtheit erzielen, kann die Aussage der Lehrerin bestätigt werden.

Eine Aussage, die am meisten mit den Ergebnissen der quantitativen Studie übereinstimmt, stammt ebenfalls von LP3. Laut ihr ist bei Hörtexten am wichtigsten, dass emotionale Verbundenheit zum Inhalt des Textes besteht (K46). Auch in der Fragebogenerhebung wurde festgestellt, dass vor allem ein Inhalt, welcher die Lernenden auf einer emotionalen Ebene anspricht, für die Lernenden wichtig ist. Die Ergebnisse der Kategorie *Inhalt* aus der quantitativen Studie stimmen also mit dieser Aussage überein.

Vor allem der letzte angeführte Punkt zeigt, wie wichtig es für Lehrende ist, mit ihren Lernenden zu kommunizieren. Werden die Interessen der Lernenden zu Beginn eines Kurses erfragt, kann die Lehrperson darauf Rücksicht nehmen. Außerdem zeigt die Tatsache, dass die Ansichten der Lehrerinnen teilweise nicht mit den Ergebnissen der Lernenden übereinstimmen, beziehungsweise sie keine Aussage über die Vorlieben ihrer Schüler/innen machen können, wie wichtig es ist, regelmäßig Feedback einzuholen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die beiden untersuchten Perspektiven in bestimmten Aspekten übereinstimmen, teilweise aber auch voneinander abweichen. Als Fazit kann an dieser Stelle gesagt werden, dass

es für Lehrende enorm wichtig ist, die Vorlieben ihrer Schüler/innen zu kennen, da sie so Motivation schaffen und den Kurs gestalten können.

4.5 Reflexion des Forschungsdesigns

In diesem Kapitel sollen das Forschungsdesign reflektiert und Schwierigkeiten, die sich im Laufe der Forschung und während der Analyse ergaben, erläutert werden.

Wie im Forschungsdesign dieser Arbeit angeführt, haben Interviews gegenüber weniger offenen Erhebungsmethoden viele Vorteile, unter anderem, dass die Perspektive einer Person genauer erfasst werden kann. Einer der Nachteile von Interviews ist aber die Flüchtigkeit der Erhebungssituation. Fragen und Unterpunkte können leichter vergessen werden als bei Fragebögen. So wurde auch bei einigen Interviews in dieser Forschung vergessen, nach Punkten aus dem Leitfaden nachzufragen. Außerdem wurde bei einigen Punkten nicht so genau nachgefragt wie gewünscht.

So verlor die Forscherin an einem Punkt in Interview 1 den Faden und fragte deshalb nach der Rolle des Dialekts im Unterricht nach, was eigentlich nicht Gegenstand dieser Arbeit sein sollte. In Interview 2 wurde hingegen der Stellenwert des Hörverstehens nicht so genau erfragt wie gewünscht. Bei Interview 4 wurde wiederum verabsäumt, die Schwierigkeiten verschiedener Hörtexte zu erfragen.

Ansonsten verliefen die Befragungen m.E. gut. Alle vier Interviews fanden im Anschluss an die Fragebogenerhebung statt. Dies könnte einen Einfluss auf die Lehrerinnen ausgeübt haben, da diese die Hörbeispiele und den Fragebogen bereits kannten.

Insgesamt unterschied sich vor allem das Interview mit der dritten Lehrperson von den anderen, da es sich um eine andere Lerner/innengruppe handelte und die Lehrerin keine Studienvorbereitung betreibt. Außerdem verwendete die Lehrerin einen anderen Authentizitätsbegriff.

Des Weiteren empfand die Autorin die Gliederung des Interviewleitfadens nach Helfferich etwas unübersichtlich und würde daher in zukünftigen Forschungen ein anderes Format wählen, z.B. in Form einer Liste anstatt von drei Spalten.

Die Fragebogenerhebungen erfolgten alle im Rahmen des Unterrichts. Da die Fragebogenerhebung im Sommer stattfand, war es in einigen Klassenräumen extrem heiß, was mit Sicherheit einen Einfluss auf die Konzentration der Teilnehmer/innen ausübte.

Nach der ersten Fragebogenerhebung wurde festgestellt, dass die Reihungsfrage (Frage 7) von einigen Teilnehmer/innen falsch durchgeführt worden war. Daher wurde die richtige Durchführung dieser Reihungsfrage bei allen anderen Fragebogenerhebungen erklärt. Die zweite Proband/innengruppe hatte ein niedrigeres sprachliches Niveau als die erste Kursgruppe. Daher mussten mehrere Erklärungen zum Fragebogen gegeben werden. So wurde betont, dass die Studierenden jeweils nur eine Hälfte pro Seite, also entweder „wenn ja“ oder „wenn nein“, ausfüllen sollten. Auch das Wort „realistisch“ wurde auf Nachfrage erklärt.

Auch die Teilnehmer/innen der dritten Gruppe hätten für die Fragebogenerhebung länger als die eingeplanten 25 Minuten gebraucht, was wegen Zeitmangels nicht möglich war. Sie hatten auch teilweise Schwierigkeiten mit der Bedeutung der Skalen. Daher musste erklärt werden, dass „ich stimme voll zu“ einem absoluten ja entspreche, „ich stimme nicht zu“ einem absoluten nein und die Punkte dazwischen etwas wie „eher ja“, „ein bisschen“ bedeuten könnten. Die Teilnehmer/innen der Gruppen 4 und 5 waren wiederum sehr schnell beim Beantworten, daher nahmen die Erhebungen nur knapp 20 Minuten in Anspruch.

Die Erhebungen in den Gruppen 6 und 7 wurden von den jeweiligen Lehrerinnen in Abwesenheit der Forscherin durchgeführt, da diese an den jeweiligen Tagen nicht anwesend sein konnte. Dafür wurden die Hörbeispiele den Lehrerinnen auf einem USB-Stick übermittelt.

Wie bereits bei der Analyse der Fragebogenstudie ersichtlich ist, wurde der authentische Text 3 – *Was hat die Wurst gebracht?* aufgrund der Tatsache, dass es sich um ein Telefoninterview handelte, schlecht verstanden und daher schlecht bewertet. Da das Ziel der Fragebogenerhebung war, die Präferenzen der Lernenden bezüglich des Authentizitätsgrades herauszufinden, war dieser Text schlecht gewählt. Durch den Störfaktor Verständnisschwierigkeit reagierten viele Proband/innen irritiert und bewerteten aus diesem Grund den Text sehr schlecht.

Problematisch war auch, wie bereits weiter oben erwähnt, das Format von Frage 7, der Reihungsfrage, welche vielen Lernenden Probleme bereitete, obwohl nach der ersten Datenerhebung die richtige Durchführung in allen Gruppen erklärt wurde. Dies kann einerseits damit zu tun haben, dass die Lernenden diese Frage zum Schluss ausfüllen sollten, nachdem sie bereits die sechs Texte gehört hatten, was einiges an Anstrengung und Mühe erforderte. Ein anderer Grund für die Irritation könnte sein, dass die Angabe nicht genau gelesen oder nicht verstanden wurde.

Auch die Formulierung des Items „Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er realistisch ist“ muss noch einmal überdacht werden. Wie bereits erwähnt, wurde der Begriff „realistisch“ statt „authentisch“ verwendet, da letzterer ein Fachbegriff ist, welcher zusätzlicher Erläuterungen bedurft hätte. Da die beiden Items zu *Authentizität* bei mehreren Texten unterschiedliche Resultate erzielten, ist anzunehmen, dass nicht die Authentizität der Sprache beurteilt wurde, sondern andere Kriterien. Eine Möglichkeit könnte sein, dass die Textsorten als realistisch gesehen wurden. In den offenen Kommentaren wurde auch festgestellt, dass einige Proband/innen den Inhalt der Texte als authentisch empfanden.

Bei der Auswertung der Daten wurde auch ersichtlich, dass nicht allen Lernenden sofort klar war, dass sie pro Seite nur jeweils eine Hälfte, „wenn ja“ oder „wenn nein“, ausfüllen sollten. Einige Fragen mussten aus diesem Grund als ungültig gewertet werden, da die gesamte Seite ausgefüllt wurde.

Da es sehr schwierig war, Lehrerinnen zu finden, welche ihre Kursgruppen zur Befragung zur Verfügung stellten, konnte kein Einfluss auf die Stichprobe ausgeübt werden. Daher wurden viele jüngere Lernende erreicht. Da drei der sieben Kursgruppen auf ein späteres Studium in Österreich vorbereiteten, ist anzunehmen, dass ein Großteil der Befragten über ein hohes Bildungsniveau verfügte.

Um eine andere Stichprobe zu erreichen, könnten bei zukünftigen ähnlichen Forschungen eine Online-Befragung mit Hörtext-Beispielen durchgeführt werden. Allerdings müsste dabei berücksichtigt werden, dass auf diese Weise nicht überprüft werden kann, ob die Lernenden an die Arbeit mit (semi-)authentischen Hörtexten gewöhnt sind. Wenn sie lediglich an didaktisierte

Hörtexte gewöhnt sind, besteht die Wahrscheinlichkeit, dass (semi-)authentische Hörtexte von vornherein schlechter beurteilt werden.

Generell hätte die Studie anders aufgebaut werden können. So wäre es zum Beispiel möglich gewesen, die Lehrerinnen zu bitten, während der Fragebogenerhebung Notizen zu den jeweiligen Textbeispielen zu machen und auf dieser Grundlage die Interviews zu führen. So hätten die beiden Perspektiven direkter miteinander in Bezug gesetzt werden können.

5 Conclusio und Ausblick

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der durchgeführten Forschungen zusammengefasst werden. Dafür wird zuerst ein Überblick über das Forschungsdesign gegeben, im Anschluss werden die Resultate der Forschung angeführt. Schließlich werden noch Möglichkeiten für zukünftige Untersuchungen zum Thema angeführt.

Ziel der Arbeit ist, die Perspektive von Lehrenden und Lernenden auf (semi-)authentische Hörtexte im DaF/Z-Unterricht zu untersuchen und somit ein umfangreiches und realistisches Bild über deren Einschätzung zu geben.

Auf der Lehrendenseite steht die Frage nach den Gründen für den Einsatz von Hörtexten verschiedener Authentizitätsgrade im Vordergrund sowie deren Bezugsort und Schwierigkeiten ihrer Lernenden mit verschiedenen Hörtexten. Hingegen wird auf der Lernendenseite gefragt, ob der Faktor *Authentizität* bei Hörtexten für Lernende von Relevanz ist oder ob andere Charakteristika von Hörtexten dafür verantwortlich sind, dass sie mit einem bestimmten Text arbeiten wollen.

Für die Überprüfung der Vorannahmen wurde daher eine Methodentriangulation aus qualitativen Interviews mit vier Lehrpersonen und einer quantitativen Fragebogenstudie mit 82 Lernenden durchgeführt. Die Lehrenden wurden, wie bereits erwähnt, nach den Gründen für den Einsatz (semi-)authentischer Hörtexte sowie Quellen für diese, den Stellenwert des Hörverstehens in ihrem Unterricht und Schwierigkeiten ihrer Lernenden mit verschiedenen Hörtexten befragt. Den Lerner/innen wurden sechs Hörtexte unterschiedlicher Authentizitätsgrade – also authentische, semi-authentische und didaktisierte Hörtexte – vorgespielt. Im Anschluss daran sollten sie angeben, ob sie gerne mit diesen Texten im Unterricht arbeiten würden oder nicht. Außerdem wurde den Lernenden mittels aus der Theorie abgeleiteter Items die Möglichkeit gegeben, diese Entscheidung zu begründen. Dadurch sollte ein Rückschluss darauf ermöglicht werden, welche der den Items zugrundeliegenden Kategorien für den Wunsch, mit einem bestimmten Text arbeiten zu wollen, verantwortlich ist.

Die beiden Perspektiven wurden anschließend separat dargestellt. Die Interviews wurden mit der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, die Fragebögen mit Methoden der deskriptiven Statistik. Außerdem wurden die

Antworten beider Parteien hinsichtlich dem Interesse der Lernenden miteinander verglichen.

Im Nachhinein hätten die beiden Perspektiven, wie bereits weiter oben erwähnt, noch mehr miteinander in Verbindung gebracht werden können. Andere Schwierigkeiten und Probleme, die bei der Forschung und Auswertung aufgetreten sind, wurden in Kapitel 4.5 genauer dargestellt.

Wie in Kapitel 4.1.3 ausführlich angeführt ist, variieren die Gründe, warum authentische Texte im DaF/Z-Unterricht eingesetzt werden, zwischen den Lehrpersonen, wobei die Authentizitätsbegriffe zweier Lehrerinnen mit jenem der Autorin übereinstimmen.

Einigkeit herrscht unter den Lehrenden vor allem bei der Ansicht, dass die Lernenden durch authentische Texte auf kommunikative Situationen außerhalb des Unterrichts vorbereitet werden. Andere genannte Gründe für den Einsatz authentischer Hörtexte waren die Vorbereitung auf Prüfungen sowie das Interesse für Umgangssprache und dialektale Ausdrücke auf hohem Sprachniveau. Außerdem wurden die bessere Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden, die Eignung für das jeweilige Kursniveau und die Konfrontation der Lernenden mit verschiedenen Impulsen erwähnt.

Drei Lehrpersonen setzen zusätzlich bewusst personelle Medien zur Schulung des Hörverstehens ein, seien es durch von ihnen selbst gesprochene Texte oder andere Menschen bei Exkursionen.

Die wichtigsten Bezugsquellen für authentische Hörtexte sind für die befragten Lehrerinnen *Ö1* und *You Tube*. Andere erwähnte Quellen wurden nur von jeweils einer Lehrerin erwähnt und sind in Kapitel 4.1.3 genau ausgeführt.

Alle vier befragten Lehrerinnen arbeiten auch mit Hörtexten von Lehrwerken, obwohl diese von ihnen teilweise als künstlich und uninteressant bezeichnet werden. Ein Grund dafür ist, dass diese oft inhaltlich oder aufgrund der Grammatikprogression zum Unterricht passen. Außerdem werden sie zur Schulung von Kompetenzen in den Bereichen Wortschatz und Hörstrategien eingesetzt. Das am öftesten erwähnte Lehrwerk ist *Aspekte*. Dieses Lehrwerk scheint für hohe Niveaus sehr beliebt zu sein. Ebenfalls von zwei Lehrerinnen erwähnt wurden die Lehrwerke *em* und *Stufen*. Andere erwähnte Lehrwerke wurden nur von jeweils einer Lehrerin genannt.

Bezüglich der Schwierigkeiten mit Hörtexten herrschte vor allem Konsens in Bezug auf den österreichischen Dialekt. Die anderen erwähnten Schwierigkeiten beziehen sich auf gewisse Textsorten, Akzente, das Durcheinandersprechen der Sprecher/innen und das niedrige Bildungsniveau einer Gruppe.

In der quantitativen Untersuchung konnte festgestellt werden, dass Lernende zwar durchaus die Authentizität von Hörtexten schätzen, diese allerdings nicht den wichtigsten Grund darstellt, weshalb Lernende mit einem bestimmten Hörtext arbeiten möchten. Als wichtigste Begründung, wieso Lernende mit einem Text arbeiten wollen, werden dessen Inhalt und die damit zusammenhängende emotionale Verbundenheit genannt. Das Ergebnis der Fragebogenstudie bestätigt somit die Forderung von Bahns (2001, S. 263), Lehrende sollten die Interessen ihrer Lernenden bei der Auswahl von Hörtexten berücksichtigen.

Da auch der Schwierigkeit eines Textes eine große Relevanz zukommt, wird angenommen, dass die Faktoren *Inhalt* und *Schwierigkeit* zusammenhängen, da anzunehmen ist, dass der Inhalt der Texte lediglich berücksichtigt wurde, sofern sie verstanden wurden. Am klarsten ersichtlich ist dies an den Ergebnissen von Text 3 – *Was hat die Wurst gebracht?*, welcher zwar als aktuell eingestuft wurde, aber aufgrund seiner schlechten Qualität und damit verbundenen schweren Verständlichkeit sehr negativ wahrgenommen wurde. Die Schwierigkeiten mit diesem Text sind auf die Übertragung des Textes, wie von Adamczak-Krysztofowicz (2009, S. 115-116) angeführt, bedingt.

Dennoch sollte bezüglich des Faktors *Schwierigkeit* der in Kapitel 2.1.4 angeführte Hinweis beachtet werden, dass es sich hierbei um eine sehr individuelle Kategorie handelt, denn Schwierigkeiten mit einem Text hängen mit Sprachwissen und Weltwissen (vgl. Koeppl 2010, S. 248) und den bereits vorhandenen Verstehensstrategien (vgl. Faistauer 2010, S. 966) zusammen. Außerdem zeigt die Methode des Fremdsprachenwachstums, dass durchaus mit Hörtexten gearbeitet werden kann, die deutlich über dem Lernniveau der Gruppe liegen.

Auch zu betonen ist hier, dass (semi-)authentische Texte, mit Ausnahme von Text 3, nicht als schwieriger wahrgenommen wurden als didaktisierte Texte.

Das Argument, authentische Texte seien zu schwierig für Lerner/innen (vgl. Solmecke 1993, S. 38), kann somit widerlegt werden.

Eine weitere Erkenntnis dieser Arbeit ist, dass Lerner/innen *Authentizität*, auch wenn der Inhalt wichtiger ist, durchaus schätzen. Dies ist vor allem an der hohen Bewertung von Text 6 – *Wiener Symphoniker*, welcher die zweithöchste Bewertung erzielte, ersichtlich. Dieser Text erzielte aufgrund seiner *Authentizität* und *Aktualität* hohe Werte. Auch zu den semi-authentischen Texten 1 – *Frühstück* und 4 – *Wie läuft Ihr Alltag ab?* gab es eine durchaus positive Resonanz.

Da die Studie mit Lernenden auf der Mittelstufe (B1-B2/2) durchgeführt wurde, kann keine Aussage über die Relevanz von Authentizität für Anfänger/innen gemacht werden. Das Ergebnis der Interviews zeigt aber, dass Authentizität bei Anfänger/innen nicht als relevant erachtet wird (K48), da deren primäres Ziel das Verstehen ist. Dies bestätigt eine Aussage von Solmecke (2010, S. 975).

Zusammenfassend sollen die wesentlichen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit noch einmal kurz wiederholt werden. Aus der Interviewstudie geht hervor, dass Lehrende authentische Hörtexte vor allem mit dem Ziel einer Vorbereitung auf zukünftige Kommunikationssituationen außerhalb des Unterrichts einsetzen. Die Bezugsquellen für authentische Texte sind vor allem *Ö1* und *YouTube*, aber auch personelle Medien werden regelmäßig eingesetzt. Obwohl didaktisierte Texte teilweise als negativ wahrgenommen werden, werden sie ebenfalls regelmäßig im Unterricht verwendet. Begründet wird dies vor allem mit ihrer Progression bei Wortschatz und Grammatik sowie ihrer Verfügbarkeit. Vor allem das Lehrwerk *Aspekte* wird von den Lehrenden als Bezugsquelle genannt. Schwierigkeiten mit (semi-)authentischen Hörtexten ergeben sich vor allem in Bezug auf den österreichischen Dialekt. Für Lernende ist vor allem der Inhalt eines Hörtextes von Bedeutung, Authentizität wird aber ebenfalls geschätzt. Auch die Schwierigkeit eines Textes ist für Lernende von Relevanz. Aus der Fragebogenstudie geht aber heraus, dass (semi-)authentische Hörtexte nicht schwieriger wahrgenommen werden als didaktisierte.

Der Ertrag dieser Arbeit kann von DaF/DaZ-Lehrenden in Hinblick auf die Gestaltung ihres Unterrichts genützt werden. Aus dem Vergleich der beiden

erhobenen Perspektiven geht vor allem hervor, dass es für Lehrende enorm wichtig sein sollte, mit ihren Lernenden über gewünschte Inhalte zu kommunizieren. Die Tatsache, dass die Relevanz des Inhaltes von Hörtexten von einer Lehrerin hervorgehoben wurde, zeigt, dass dieses Bewusstsein teilweise bereits vorhanden ist.

Außerdem sollten Lehrende nicht zurückschrecken, (semi-)authentische Hörtexte im Unterricht einzusetzen. Wie bereits erwähnt, ist Authentizität nämlich nicht mit Schwierigkeit gleichzusetzen und wird von den Lernenden geschätzt. Weiters sollte die Erkenntnis, dass Lernende gerne mit Texten arbeiten, die sie gut verstehen, Lehrende nicht davon abhalten, auch anspruchsvolle Texte in ihrem Unterricht einzusetzen. Vielmehr sollten bei der Unterrichtsplanung Überlegungen angestellt werden, wie diese sinnvoll eingesetzt werden können.

Wie bereits erwähnt, hätten die beiden erhobenen Perspektiven noch weiter miteinander in Bezug gesetzt werden können. Ein logischer weiterer Schritt für zukünftige Forschungen zum gleichen Thema wäre daher, das Forschungsdesign für die Lernenden beizubehalten, den Interviewleitfaden für die Lehrenden aber ebenfalls auf Grundlage der Hörtexte aufzubauen. Die Lehrenden könnten dann jeweils erklären, ob sie die Texte einsetzen würden und warum, somit könnten die Gründe für den Einsatz genauer erfragt werden. Alternativ dazu könnte der Interviewleitfaden für die Lehrenden auch auf den Kriterien aufgebaut werden, nach denen der Fragebogen strukturiert wurde, also *Aktualität, Inhalt, Schwierigkeit, Authentizität, und Vorbereitung auf den Alltag*. Bei beiden Varianten könnte dadurch genau verglichen werden, was Lernende wollen und was Lehrende auswählen.

Dass der Inhalt sehr bestimmend dafür ist, ob Lernende mit einem bestimmten Text arbeiten wollen, wurde in dieser Studie erarbeitet. Diese Erkenntnis könnte für Lehrwerksverlage ein Ansporn sein, authentische Hörtexte mit für Lernende interessanten Inhalten zu produzieren. Auf wissenschaftlicher Seite wäre es dahingehend interessant, auf diese Arbeit aufbauend zu erforschen, was Lernende als relevant empfinden wenn der Faktor *Inhalt* nicht zur Auswahl steht. Eine Möglichkeit dazu wäre, Hörtexte unterschiedlicher Authentizitätsgrade zum gleichen Thema vorzuspielen, um zu erfassen, welche Kategorie dann bestimmend ist. Zusätzlich könnte untersucht werden,

nach welchen Kriterien Lehrwerksautor/innen derzeit die Inhalte ihrer Lektionen auswählen.

Auf die Lerner/innenperspektive bezogene weitere Forschungen könnten untersuchen, welche Inhalte Lernende gerne im Unterricht behandeln wollen. Außerdem wäre es für zukünftige Erhebungen interessant, Verbesserung des Hörverstehens von Lernendengruppen, welche regelmäßig mit authentischen Hörtexten arbeiten, und Gruppen, in welchen ausschließlich mit didaktisierten Texten gearbeitet wird, zu vergleichen.

Auf Seiten der Lehrendenperspektive könnten quantitative Studien über die Frage durchgeführt werden, wie viele Lehrende tatsächlich mit (semi-)authentischen Hörtexten arbeiten und was die Gründe dafür sind.

Als wichtigste praktische Erkenntnis dieser Arbeit sollte für Lehrende hervorgehen, dass sie mit Lernenden über Unterrichtsinhalte kommunizieren sollten. Auch für den eigenen Unterricht der Autorin dieser Arbeit wird dieses Ergebnis in Zukunft relevant sein und es wird versucht werden, die Interessen der Lernenden stärker bei der Gestaltung des Unterrichts zu berücksichtigen.

6 Quellenverzeichnis

6.1 Literaturangaben

Adamczak-Krysztofowicz, 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: Wydawnictwo Naukowe.

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2010): Auditive Medien. In: Hallet et al: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Friedrich Verlag, S. 274-276.

Aguado, K. (2014): Triangulation. In J. e. Settinieri, Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh, S. 47-56.

Bacon, S., & Finneman, M. (1990). A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign-language students in relation to authentic oral and written input. *Modern Language Journal*, 74, 459–472. doi:10.1111/j.1540-4781.1990.tb05338.x.

Bahns, Jens (2001): Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht: Nicht nur überprüfen, sondern schulen und fördern. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang GmbH, S. 261-268.

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.

Buttaroni, Susanna; Knapp, Alfred (1988): *Fremdsprachenwachstum: Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Wien: Verb. Wiener Volksbildung.

Buttaroni, Susanna (1995): Sprache beibringen, Sprache fernhalten. Muß es wirklich „authentisch“ sein? In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2/1995, S. 34-40.

Buttaroni, Susanna (1997): *Fremdsprachenwachstum: sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning : Hueber.

Buttaroni, Susanna (2010): Fremdsprachenwachstum. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 94-95.

Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. e. Settinieri, *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, S. 103-122.

Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In J. e. Settinieri, *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, S. 213-227.

Dörnyei, Zoltán (2010): *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. 2. Aufl. Zusammen mit Tatsuya Taguchi. New York: Routledge.

Faistauer, Renate (2006): Neue Lehrwerke auf dem methodisch-didaktischen Prüfstand. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2/2006, S. 10-27.

Faistauer, Renate (2007): Lehrwerke auf dem Prüfstand: am Beispiel von studio d. In: Eßer, Ruth/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski, München: iudicium, S. 233-241.

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

Field, J. (2000). "Not waving but drowning": Do we measure the depth of the water or throw a lifebelt? *ELT Journal*, 54, S. 186–195.

Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Flick, Uwe (2013): *Triangulation in der qualitativen Forschung*. In Flick, Uwe; von Karndorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 309-318.

Flowerdew, J., & Miller, L. (1997). The teaching of academic listening comprehension and the question of authenticity. *English for Specific Purposes*, 16, 27–46. doi:10.1016/s0889-4906(96)00030-0.

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

Fritz, Thomas (2009): Das Fremdsprachenwachstum – ein alter Hut? In: *ÖDaF-Mitteilungen. Sonderheft zur IDT 2009*, S. 52-60.

Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58, S. 363–374. doi:10.1093/elt/58.4.363.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, S. 97–118. doi:10.1017/S0261444807004144.

Glaboniat, Manuela (2008): Wer nicht hören kann, muss üben. Zur Schulung der HV-Kompetenz aus Sicht des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: *DIE 1/2008*, S. 51- 65.

Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55, S. 347–353. doi:10.1093/elt/55.4.347.

Gültekin-Karakoc, Nazan; Feldmeier, Alexis: Analyse quantitativer Daten. In: In J. e. Settinieri, *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, S. 183-211.

Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS-Verlag.

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

Hron, Aemilian (1994): Interview. In: Huber, Günther; Mandl, Heinz (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 119-140.

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

Jenkins-Krumm, Eva-Maria (2007): Der Markt will ‚Brot‘ und ‚Milch‘. In: Eßer, Ruth/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski, München: iudicium, S. 254-264.

Kitzler, Sandra (2011): Der authentische Hörtext im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Diplomarbeit, Universität Wien.

Kmiecik, K., & Barkhuizen, G. (2006). Learner attitudes towards authentic and specially prepared listening materials: A mixed message? TESOLANZ Journal, 14, S. 1–15.

Koepfel, Rolf (2010): Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Hohengehren: Schneider Verlag.

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

McCarthy, M. (2012). Corpora and spoken language: Ways forward for TESOL. Paper presented at the Annual TESOL Convention and English Language Expo, Philadelphia, PA.

Mohr, Imke (2010): Authentizität, die. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 21.

Mummendey, Hans Dieter; Grau, Ina (2008): Die Fragebogen-Methode. 5., überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Nunan, D. (1999). Second language teaching and learning. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. ELT Journal, 51, 144–156. doi:10.1093/elt/51.2.144.

Porst, Rolf (2008): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Richards, J. (2006). Materials development and research: Making the connection. RELC Journal, 37, 5–26. doi:10.1177/0033688206063470.

Settinieri, Julia et al (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh.

Solmecke, Gert (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin u. a.: Langenscheidt Verlag.

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

Solmecke, Gert (2001a): Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 4+5/2003. S. 4-10.

Solmecke, Gert (2001b): Hörverstehen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin u.a.: Artikel 92. S. 893-900.

Solmecke, Gert (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter GmbH & Co. KG, S. 969-975.

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Studer, Thomas (2002): Dialekte im Unterricht? Ja, aber... . In: Linguistik online 10, 1/02. Abrufbar unter: http://www.linguistik-online.com/10_02/studer.html (8. 2. 2015).

Surkamp, Carola (2010): Hörverstehen. In: Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart [u.a.] : Metzler , S. 103-107.

Wagner, Elvis (2013): Using Unscripted Spoken Texts in the Teaching of Second Language Listening. In: TESOL Journal Volume 5/June 2014. Online abrufbar unter: <http://sites.temple.edu/bett/files/2014/01/Wagner-2013-Using-unscripted-spoken-texts-in-the-teaching-of-second-language-listening-TJ.pdf> (17.6.2015).

Widdowson, H. G. (1998): Context, Community and Authentic Language. In: TESOL Journal Volume 32/Winter 1998, S. 705-715.

Wildmann, Doris; Fritz, Thomas (1996): Die Funktion von Hörtexten im gesteuerten Fremdspracherwerb von Erwachsenen. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/1996, S. 14-21.

6.2 Hörtexte

Gottstein-Schramm, Barbara; Kalender, Susanne; Orth-Chambah, Jutta; Kerner, Marion; Hilpert, Silke; Specht, Franz; Krämer-Kienle, Isabel; Reimann, Monika; Schumann, Anja (2007): Schritt E-E3-E4-Interview 1. In: Schritte international 5. München: Hueber.

Jax, Veronika; Knapp, Alfred (1992): Wie läuft Ihr Alltag ab? In: Jax, Veronika; Knapp, Alfred: Erzähl, wie war's? Authentische Hörtexte aus Österreich. Wien: Wiener Internationale Hochschulkurse.

Koithan, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja; Sonntag, Ralf (2007): M1 Lebensformen. In: Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Niveau B1+. Berlin und München: Langenscheidt.

ORF III Spezial – Fest der Freude am Wiener Heldenplatz. ORF III. 8.5.2015.

Paulik, Kerstin; Schlagintweit, Sylvia; Wölfer, Judith: Interview mit Peter. Abrufbar unter: <http://www.hoertexte-deutsch.at/mp3/peter.mp3> (10. 6. 2015).

Pirschner, Claus. In: Was hat die Wurst gebracht? Über den Conchita-Effekt ein Jahr nach dem Sieg. FM4 Auf Laut. FM4. 12.5.2015.

6.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sampling Lernende nach Geschlecht	45
Abbildung 2: Antworten zu „Was hat die Wurst gebracht?“	78
Abbildung 3: Ja-Antworten zu „Was hat die Wurst gebracht?“ (Medianwerte).....	79
Abbildung 4: Nein-Antworten zu „Was hat die Wurst gebracht?“ (Medianwerte)	79
Abbildung 5: Antworten zu „Wiener Symphoniker“	80
Abbildung 6: Ja-Antworten zu „Wiener Symphoniker“ (Medianwerte)	81
Abbildung 7: Nein-Antworten zu „Wiener Symphoniker“ (Medianwerte).....	81
Abbildung 8: Antworten zu „Frühstück“	82
Abbildung 9: Ja-Antworten zu „Frühstück“ (Medianwerte).....	83
Abbildung 10: Nein-Antworten zu „Frühstück“ (Medianwerte)	83
Abbildung 11: Antworten zu „Wie läuft ihr Alltag ab?“	85
Abbildung 12: Ja-Antworten zu „Wie läuft ihr Alltag ab?“ (Medianwerte).....	85
Abbildung 13: Nein-Antworten zu „Wie läuft ihr Alltag ab?“ (Medianwerte)	86
Abbildung 14: Antworten zu „Alleinerzieherin“	87
Abbildung 15: Ja-Antworten zu „Alleinerzieherin“ (Medianwerte)	87
Abbildung 16: Nein-Antworten zu „Alleinerzieherin“ (Medianwerte)	88
Abbildung 17: Antworten zu „Glücksbringer“	89
Abbildung 18: Ja-Antworten zu „Glücksbringer“ (Medianwerte)	89
Abbildung 19: Nein-Antworten zu „Glücksbringer“ (Medianwerte).....	90
Abbildung 20: Texte im Vergleich 1	91
Abbildung 21: Texte im Vergleich 2 (Medianwerte).....	92

7 Anhang

7.1 Interviewleitfaden

Erzählaufforderung	Checkliste	Unterfragen
Einstieg: Fragen zur Person <i>Können Sie mir zuerst ein bisschen etwas über sich und Ihre Unterrichtserfahrung erzählen?</i>	<input type="checkbox"/> Unterrichtserfahrung (Jahre/Monate) <input type="checkbox"/> Unterrichtserfahrung (Niveau, DaF oder DaZ) <input type="checkbox"/> Ausbildung	Seit wann unterrichten Sie schon und wie lange unterrichten Sie schon DaF/Z? Welche Kurse haben Sie schon unterrichtet und welche unterrichten Sie jetzt gerade?
Fragen zum Kurs <i>Wie oft findet der Kurs, den Sie jetzt gerade unterrichten, statt und wie oft arbeiten Sie in diesem Kurs mit Hörtexten?</i>	<input type="checkbox"/> Informationen zu Kurs (Lernende) <input type="checkbox"/> Stellenwert des Hörverstehens	Wie oft findet dieser B1 (?) Kurs statt? Wie oft verwenden Sie Hörtexte? Wie oft davon mit authentischen/semi-authentischen Hörtexten?
Generelle Fragen zu Hörtexten im Unterricht <i>In meiner Arbeit geht es ja um den Einsatz von Hörtexten. Deswegen würde ich gerne wissen, mit welchen Hörtexten Sie im Unterricht arbeiten und warum gerade mit diesen Texten.</i>	<input type="checkbox"/> Eingesetzte Materialien <input type="checkbox"/> Stellenwert authentischer und semi-authentischer Hörtexte im Kurs. <input type="checkbox"/> Kriterien für die Auswahl der Hörtexte	Welche Hörtexte verwenden Sie? Welche Hörtexte setzen Sie im Unterricht am häufigsten ein? Nach welchen Kriterien wählen Sie diese aus?
Was sind für Sie authentische Hörtexte?	<input type="checkbox"/> Definition von Authentizität	
Authentische Hörtexte <i>Sie arbeiten ja mit authentischen Hörtexten. Können Sie mir ein bisschen etwas darüber erzählen, wieso sie das machen und welche Texte Sie genau verwenden?</i>	<input type="checkbox"/> Arten von Hörtexten, die im Unterricht eingesetzt werden <input type="checkbox"/> Grund für den Einsatz authentischer Hörtexte	Welche (semi-)authentischen HT verwenden Sie? Warum setzen Sie (semi-)authentische Hörtexte in Ihrem U ein?

<p>Warum!!!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Wissen über authentische und semi-authentische Hörtexte <input type="checkbox"/> Quellen für authentische und semi-authentische Hörtexte 	<p>Woher beziehen Sie Ihre (semi-)authentischen HT? Woher haben Sie Ihr Wissen über (semi-)authentische Hörtexte?</p>
<p>Lehrbuchtexte <i>Können Sie mir über die Lehrbuch-Hörtexte erzählen, die Sie im Unterricht verwenden?</i></p> <p>Warum!!!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Eingesetzte Lehrwerke <input type="checkbox"/> Einsatz von Lehrwerk-Hörtexten <input type="checkbox"/> Gründe für den Einsatz von Lehrwerk-Hörtexten <input type="checkbox"/> Authentizität von Lehrwerk-Hörtexten 	<p>Mit welchen Lehrwerken arbeiten Sie? Verwenden Sie die Hörtexte daraus? Warum/nicht? Wie bewerten Sie die Authentizität der Lehrbuch-Hörtexte?</p>
<p>Hörtexte und Lernende <i>Was haben Sie denn schon für Erfahrungen gemacht, wie verschiedene Hörtexte bei den Lernenden ankommen?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Einstellung von Lernenden zu (semi-)authentischen Hörtexten <input type="checkbox"/> Einstellung von Lernenden zu didaktisierten Hörtexten <input type="checkbox"/> Schwierigkeiten mit Hörtexten <input type="checkbox"/> Unterschied authentische und semi-authentische Hörtexte 	<p>Wie kommen (semi-)authentische HT bei den Lernenden an? Wie kommen didaktisierte HT bei den Lernenden an? Arbeiten Lernende gerne mit authentischen/ semi-authentischen/ didaktisierten Hörtexten? Welche Texte empfinden Lernende als schwierig? Warum?</p>
<p>Welche Texte schätzen Sie als besonders wichtig für die Hörverstehens-Schulung bei Erwachsenen ein?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Stellenwert verschiedener Hörtexte 	

7.2 Interviewtranskripte

Interviewtranskript 1

(...) Pause

... Abbruch

1. I: Gut, können Sie mir am Anfang ein bisschen was über Ihre Unterrichtserfahrung und über Ihre Ausbildung erzählen?
2. L1: Mhm (...) Also ich hab Germanistik studiert zu einem Zeitpunkt, als es den DaF-Lehrstuhl noch nicht gab. Ich bin dann... hab nach dem Studium ein Lektorat in Prag gemacht. Das war relativ knapp nach der Wende. Und hab dann so ein bisschen Geschmack gefunden am DaF-Unterricht. Und als ich zurückkam, war der Lehrstuhl auch noch ganz neu. Und hab da ein bisschen auch reingeschnuppert und studiert, hab gleichzeitig mein Probejahr gemacht und dann an einer Schule begonnen. Dann ist mein Mann nach München gegangen, ich bin mit ihm und hab beim Klett Verlag, der damals noch in München war, also bei Klett Edition Deutsch ein Praktikum gemacht. Und bin dann... Ja, dann ist mein Sohn zur Welt gekommen und ich war freiberuflich tätig. Und irgendwann bin ich dann aber eben doch hier im [REDACTED] (Anm.: Institution wurde anonymisiert) gelandet, das ist jetzt vielleicht zwölf oder dreizehn... Dreizehn Jahre her. Und seither unterrichte ich hier DaF. Also die ersten Erfahrungen waren eben bei diesem Lektorat in Prag.
3. I: Okay, wie lange war das ungefähr?
4. L1: Das war zwei Jahre. Und war vor allem Requalifikation. Da waren ganz viele ehemalige Russisch-Lehrerinnen, die sozusagen arbeitslos waren dann nach der Wende, weil niemand mehr Russisch lernen wollte. Und jeder, der ein bisschen Deutsch, oder auch Englisch konnte, wurde umgeschult. Und das hatte zur Folge, dass ich als... frisch von der Uni wirklich gute, qualifizierte Lehrerinnen als meine Schülerinnen hatte und ihnen beibringen sollte, wie sie unterrichten sollen. Was sie natürlich wesentlich besser konnten, als ich. Aber ich konnte Deutsch besser. Und die waren auch recht verwirrt von den neuen Lehrwerken und so. Die ganz anders waren, als die herkömmlichen, vor allem auch Russisch-Lehrwerke, die schon sehr viel Grammatik-Übersetzungsmethode waren. Und das war eine sehr, sehr schöne Sache. Also wir haben uns ganz gut verstanden und ganz gut zusammengefunden, und das hat mir großen Spaß gemacht und hab mich eben so ein bisschen Geschmack finden lassen am DaF. Und ja, das find ich bis heute ganz schön, in diesem Rahmen jedenfalls.
5. I: Ja. Und der Kurs, den Sie... also wo ich gerade den Fragebogen gemacht hab... Wie oft findet der statt?
6. L1: Also die Studenten haben 24 Stunden Unterricht. Das bedeutet, sie sind täglich fünf Stunden hier, am Freitag nur vier Stunden. Im Augenblick haben wir schon Wiederholungsunterricht, das ist ein bisschen kürzer. Aber grundsätzlich haben die (...) circa 350 Unterrichtseinheiten im Semester.
7. I: Mhm...
8. L1: 19 Stunden bin ich da, fünf Stunden eine Kollegin, das ist die Co-Lehrerin, das ist unser System. Also ein Tag in der Woche wird von einer anderen Lehrerin bestritten. Aber ich bin vier Tage in der Woche da und das ist ziemlich intensiv teilweise.
9. I: Okay. Und welches sprachliche Niveau sind die jetzt ungefähr?
10. L1: Naja, wir sagen immer, der Referenzrahmen ist für uns nicht ausschlaggebend, weil wir für die Uni vorbereiten und uns da nicht so einkasteln lassen können und wollen. Wir unterrichten mit B2-Lehrwerken, zum Teil ist sicher Vieles auch C1, was wir hier machen. Das ist ein weit fortgeschrittener Kurs. Das heißt, das sind auch unsere besten Studenten hier am [REDACTED]. Ich mach auch ganz viel mit authentischen Texten.
11. I: Mhm.
12. L1: Das meiste eigentlich aus dem Standard. Und ja, auch Hörverstehen aus Ö1 oder so, das kann man denen ganz gut zutrauen.
13. I: Mhm...
14. L1: Wobei's ihnen schon auch schwer fällt.

15. I: Ja. Können Sie ungefähr sagen, wie oft Sie mit Hörtexten allgemein arbeiten?
16. L1: (überlegt) Kann ich so nicht genau sagen. Wir haben... Also der zweite Test, den wir machen, wir haben drei Tests. Der zweite hat ein Hörverstehen dabei. Da davor mach ich sicher täglich zwei Hörverstehensübungen oder so. Danach wird's wieder weniger. Vielleicht auch deshalb, weil's nicht so wirklich viele gute Texte gibt. Also, ich hab jetzt da auch gehört, was Sie vorgespielt haben, diese Lehrbuchtexte, wenn man sie hört, klingen schon ziemlich uninteressant eigentlich. Es ist natürlich auch gut, um Wortschatz einzuführen und auch, um Dinge zu... Ja, sie hören dann manchmal auch ein bisschen so dialektale Färbungen oder so, es hat schon seinen Sinn, aber ich bin ein bisschen schleißig geworden eigentlich mit dem Einsetzen. Gebe ihnen aber Hausaufgaben, dass sie selbst Radiosendungen hören sollen.
17. I: Mhm...
18. L1: Also das ist etwas, das sie übers Jahr machen sollen. Sie hören Radiosendungen, schreiben Kommentare dazu. Das ist jetzt mit dem Ö1 On Demand mit eine Woche nachhören, ist das ganz gut machbar. Also da können sie das wirklich ganz toll, da können sie das ja so oft hören, wie sie wollen, und dann sollen sie mir auch einen Kommentar dazu schreiben, wie oft sie es hören mussten, bis sie das zusammenfassen konnten. Das betreiben sie auch recht unterschiedlich. Manche hören's mehrere Tage hintereinander täglich drei Mal, und andere hören's insgesamt nur zwei Mal und sagen, es hat auch funktioniert, es hat ihnen auch genützt. Da gibt's ja viele so fünf Minuten-Sendungen, „Vom Leben der Natur“ oder so, die dafür auch gut geeignet sind. Oder „Matrix“ und so. Andere hören auch längere Sendungen. Aber das funktioniert ganz gut, weil ich ja auch alle Studienrichtungen hab. Das heißt, die Veterinärmediziner interessieren sich für was Anderes als die Techniker. Und ja.
19. I: Das heißt, das ist regelmäßig. Also diese Höraufträge und Hausübungen.
20. L1: (überlegt) Na, sie sollen... Sie machen, wer das macht, eine Portfolio-Mappe. Und da ist die Aufgabe, ein längerer Text mit Reflexion, und drei weitere Beiträge zu hören, wo sie mir nur sagen, was sie gehört haben und wie es ihnen damit gegangen ist. Manche riechen dann schon Lunte und machen weiter damit. Also ich hab so, dadurch, dass sie auch eine Reflexion dazu schreiben müssen, bekomme ich schon auch das Feedback, ich hab Ö1 entdeckt und ich finde die Sendungen so toll. Und das... Ja... Ich bin selber auch ein Ö1-Fan, und das vermittelt sich vielleicht auch (lacht). Und, also ich glaub, manche haben's dann weiter gemacht.
21. I: Mhm...
22. L1: Und ich hab das noch nicht gefunden, anscheinend kann man sich da auch den Text einblenden bei dem Ö1 On Demand.
23. I: Ahja?
24. L1: Ich... Hat irgendjemand mal gesagt, ich hab's dann gesucht. Beim Fernsehen geht's, dass man's mit Untertiteln hört. Anscheinend geht's beim Radio auch. Das wär natürlich überhaupt genial. Aber wie gesagt, ich hab den Knopf nicht gefunden (lacht).
25. I: Ok, das heißt, im Unterricht, sagen Sie, arbeiten Sie hauptsächlich mit den Lehrbuch-Materialien...
26. L1: Ja...
27. I: Also mit den Lehrbuch-Hörtexten. Und dann arbeiten Sie noch mit Ö1 On Demand.
28. L1: Genau, das machen sie aber so zu sagen in Eigen-Regie, und ein paar Sendungen machen... Also wenn mir thematisch was unter kommt, mach ich's auch im Unterricht.
29. I: Ok. Wieso machen Sie das? Wieso setzen Sie, auch von Ö1 jetzt zum Beispiel, die Texte ein?
30. L1: Naja, Ö1... Wir machen ja Studien-Vorbereitung. Und bei Ö1 ist das Tolle, dass es wirklich praktisch für jeden Fachbereich Sendungen gibt, die passend sind. Ja, also da hört der Techniker dann „Matrix“, und der Veterinärmediziner „Vom Leben der Natur“. Und Geisteswissenschaftler finden ohnehin jede Menge Sendungen. Beziehungsweise gibt's auch ganz viel über ihre Herkunftsländer auch immer wieder. „Das Journal“, oder „Panorama“. Das ist für sie dann oft spannend, wie wir über den Ukraine Konflikt berichten oder so. Ja, ich mach das deshalb, weil ich die Sendungen selbst gut finde und weil ich da das Vertrauen hab, dass sie keinen Schrott zu hören bekommen oder erfahren. Und weil

Hören natürlich eine wichtige Qualifikation an der Uni ist. Sie müssen ja Vorlesungen hören. Das ist sicher das Allerschwierigste.

31. I: Mhm...
32. L1: Und. Also auch der Auftrag, das dann umzusetzen in einem Bericht ist ja im Grunde das, was sie dann mit Vorlesungsinhalten auch irgendwann beherrschen müssen. So weit. Also, das fällt ihnen wirklich schwer. Und ich merk auch, dass... Ja, das ist eine schwierige Aufgabe. Und es ist so, dass man auf Ö1 auch ganz oft was findet, und ich merke auch, dass sie da auch auf der Homepage nachgeschaut haben. Das fließt dann schon ein auch in die Reflexionen. Aber das ist ja dann auf der Uni auch so, da findet man ja auch Schriftliches zu Vorlesungen.
33. I: Ja. Also können Sie sagen, welche Texte da besonders schwer sind für die Leute, Ihrer Erfahrung nach?
34. L1: Naja, die Längeren. Interviews sind glaub ich wahnsinnig schwer, weil sie so voraussetzungshaft sind. (überlegt). Also, diese Kurzformate, die gehen ganz gut. Das Reportagenhafte geht auch. Aber einmal hat eine ein Interview wiedergeben wollen mit einer Dichterin und das ist eigentlich völlig daneben gegangen. Das musste ich selbst dann drei Mal nachhören (lacht). Die hat auch über ihre Bücher erzählt, und das war fast... Das war nicht zu verstehen. Es war eine Mischung von mehreren Ebenen, das Buch der Frau, das Leben der Frau... Die Fragen der Interviewerin, die Rezeption der Bücher, und das hat effektiv nicht funktioniert, muss man sagen. Ja, zum Beispiel.
35. I: Okay. Und welche Lehrwerke verwenden Sie? Also in dem Kurs jetzt?
36. L1: Also wir haben nur authentische Materialien. Ich... Weiß ich nicht... Ist eigentlich nicht das, was man vielleicht hören möchte, aber ich kopier mir natürlich Vieles auch zusammen. Also ich hab sehr viel Authentisches. Vor allem Standard und was man sich aus dem Internet halt so zusammensucht. Aber zum Beispiel auch aus dem Jugendlichen-Lehrwerk „Ausblick“, dann hab ich aus „Sicher“, hab ich Sachen. Aus „em“ hab ich Dinge, aus „Aspekte“. (überlegt). „Berliner Platz“ hab ich früher auch aus dem dritten Band Dinge benutzt. Also „Stufen“ ist jetzt nur mehr ganz wenig. (...) Ja, ich glaub, das ist es in etwa.
37. I: Und die Lehrbuch-Hörtexte, die Sie verwenden, sind auch aus diesen Lehrwerken?
38. L1: Die sind zusammengesucht, ja, in erster Linie aus diesen Lehrwerken. Ja... Müsst ich jetzt nachdenken. Ja, es gibt jetzt auch dieses... Da verwechsel ich die Titel immer... Im Schubert-Verlag dieses „Begegnungen“, „Erkundungen“ und so, da gibt's auch Allerhand. (...) Mehr fällt mir jetzt nicht ein. (...) Zum Teil ÖSD-Materialien von den Übungssätzen oder so. (...) Ich glaub, das ist es in etwa.
39. I: Ok. Und wie schätzen Sie die Authentizität von diesen Lehrwerkstexten ein?
40. L1: Na bei manchen geht's mir so, dass ich sie schon kaum mehr hören kann. Also, wenn ich da einschalte (lacht) und diese künstlichen Stimmen hör... Ja, also ich kann da zum Teil schon fast mitsprechen. Es gibt einfach schon auch welche, die gut funktionieren, muss man sagen, und wo ich... Weiß ich nicht, wenn ich das Thema Schule mach und hab was über... Einen jungen Burschen, der grad sein Zeugnis gekriegt hat, dann ist das schon ganz praktisch. Zumal ich auch dann mit österreichischen Zeugnissen arbeite und dann kann man das vergleichen und so... Aber ja, manchmal geht's mir wirklich so, ich kann's schon kaum mehr hören. Aber ich vermute, dass mir das mit so Freizeichen und so wahrscheinlich auch so ginge. Kann sein, dass das mit Radiosendungen, die authentisch sind, ähnlich wär. Das will ich gar nicht abstreiten.
41. I: Ok. Und was haben Sie für Erfahrungen gemacht, wie verschiedene Texte bei den Lernern, also bei den Schülern, ankommen?
42. L1: Ich frag da nicht viel nach. Ich könnte jetzt nicht sagen, was gut und was schlecht ankommt. Ich weiß, dass ich... Ich hab jetzt dieses Semester auch ein paar Radiosendungen hergebracht. Einmal was über Väter-Karenz und einmal was über Facebook-Freundschaften und so. Und das finden sie immer wahnsinnig schwierig. Und da sind die Aufgaben dazu auch handgestrickt, und ja... Keine Ahnung, es mag auch an den Aufgaben liegen. Wir müssen halt immer richtig/falsch und Wörter ergänzen (...). Aber im Grunde ist es schon, glaub ich, dass Radiosendungen einfach schwer zu verstehen sind, voraussetzungshaft sind. So wie auch Zeitung lesen mit zum Schwierigsten gehört. Also, ich sag ihnen immer, mir geht's gleich. Die können sicher alle besser Englisch als ich. Aber wenn ich eine englische Zeitung les... Selbst, wenn ich den Eindruck hab, ich versteh 90%

der Wörter, weiß ich nicht immer, worum's geht. Und dieses Feedback krieg ich auch von ihnen. Also, wir haben auch den Standard abonniert, da gibt's zur Zeit Gratis-Abos für Schüler. Und da bekommen sie auch Leseaufträge und so. Das ist mit am schwierigsten in der Fremdsprache, denk ich mal.

43. I: Mhm...
44. L1: Und das Radiohören ist damit vergleichbar.
45. I: Ja. Aber glauben Sie, dass Sie – eben weil das für sie schwierig ist, die Texte dann weniger gerne hören, oder?
46. L1: Naja, was sie nicht gerne haben ist Misserfolgserlebnisse. Und das passiert natürlich mit solchen Texten schon leichter. Ich kann's nicht sagen. (lacht) Also vielleicht bringt das Ihre Untersuchung jetzt heraus. Ich frag meistens, wie ist es ihnen gegangen. Aber ich frag eigentlich nicht, wie hat's ihnen gefallen. Vielleicht könnte ich das auch mal machen. Ich weiß es eigentlich nicht. Manchmal sagen sie schon, etwas war interessant oder so. Aber da könnte ich jetzt keine allgemeingültige Aussage machen, die und die Texte kommen gut an oder gefallen uns. Hab ich unter dem Gesichtspunkt noch nicht systematisch betrachtet.
47. I: Mhm. Und wenn Sie jetzt so überlegen, generell. Welche Texte finden Sie fürs Hörverstehenstraining bei Erwachsenen besonders wichtig. Gibt's da irgendetwas, das Sie als besonders wichtig sehen, oder (...)?
48. L1: Naja, was sie mir immer sagen ist, dass sie vor allem Schwierigkeiten haben, wenn's in den Dialekt geht. Und sie sagen, sie machen auf der Uni schnell einmal Erfahrungen mit Dialekt. Also, vielleicht nicht grad auf der Germanistik, aber die Veterinärmediziner sagen (...). Also wir machen auch bei dieser Aktion mit „Studieren probieren“, da sollen sie alle in eine Lehrveranstaltung, also in eine Vorlesung gehen, und die sagen, ja, die Witze erzählen sie halt im Dialekt und wir haben trotzdem mitgelacht, aber wir haben kein Wort verstanden. Also BOKU, VetMed, ich sag einmal, von da hör ich es am meisten, die rutschen ganz schnell in den Dialekt und darunter leiden sie und das bereiten wir praktisch nicht vor. Also ich mach dann schon nach der letzten Prüfung eine Einheit zum Wiener Dialekt, aber das ist halt ein bissl Reseraris hören und ein bisschen Artmann lesen und ja... Vielleicht ein, zwei Gespräche. Und diese Ausdrücke und so. Aber das ist eher auf der anekdotischen Ebene als dass man ihnen sagen kann, das würd ihnen jetzt was bringen. Ja, ein paar Prinzipien, die im Wienerischen gelten. Aber das nützt ihnen auch nichts, wenn der Professor dann aus der Steiermark kommt.
49. I: Mhm...
50. L1: Das ist ganz sicher das, was sie am öftesten sagen, was ihnen ein großes Problem macht. Und etwas, wo ich eigentlich kein Medikament dagegen hab. Also wir haben schon einmal überlegt, ob wir hier am [REDACTED] nicht mal Aufnahmen machen. Wir kommen ja auch aus allen Bundesländern. Wir könnten uns ja mal den Spaß machen, dass wir so ein Video drehen und ihnen vorspielen. Aber das ist kulinarisch nicht (...) als didaktisches Material dann einsetzbar. Da kann man grad irgendwie zeigen, was es halt gibt an Bandbreite.
51. I: Gut. Das heißt, Sie glauben, mit dialektalen Hörtexten zu arbeiten würde den Leuten zwar was bringen, aber es ist dann zu wenig Zeit, oder?
52. L1: Ja, wahrscheinlich. Ich weiß nicht, wie viel ich's einsetzen würd. (...) Ich hab darüber noch nicht so nachgedacht, dass ich darauf jetzt eine Antwort hätte. Aber ich kann sagen, dass das das Feedback ist, das ich bekomme. Ich weiß auch nicht, ob sie's gerne annehmen würden. Sie sagen, es ist schrecklich, dass wir da nichts verstehen, aber ob sie jetzt wollen, dass man darauf Stunden verschwendet (lacht) verwendet... Ob sie das nicht als Verschwendung dann sehen würden, das kann ich nicht sagen. Also, als ich jetzt das Wienerisch gemacht habe, und das war auf dezidierte Anfrage und Bitte, das zu machen, hab ich dann auch nicht alles eingesetzt, was ich vorbereitet hatte, weil ich den Eindruck hatte, das ist ausgereizt. Und es bringt nichts Neues mehr, oder nicht den Mehrwert, den sie sich vielleicht erhofft haben.
53. I: Gut, ich glaube, dann hab ich alles. Ich schau nur noch mal schnell nach (Blick auf Leitfaden). Ahja, was sind für Sie denn authentische Hörtexte genau. Was würden Sie sagen?
54. L1: Ja... Natürlich alles Mögliche. Ich denke da vor allem an Radiosendungen. Aber das ist natürlich sicher auch die verdichtetste Form. Klar könnte man auch Interviews machen oder so. Also bei Hörtexte denk ich halt auch an etwas, das gespeichert ist auf einem Tonträger

und wieder reproduzierbar ist. Sonst sind's natürlich auch Gespräche und so. (...) Das waren aber im Grunde dann auch Radiosendungen. Also im Grunde, was es bei mir gibt, ist Ö1.

55. I: Mhm...
56. L1: (...) Ja, man könnte sicher auch Hörbücher einsetzen und literarische Texte machen. Aber da gibt's bei uns eigentlich so gut wie keine Nachfrage. Ja, bei Wienerisch mach ich dann halt Artmann oder Jandl, hab ich auch schon immer mal wieder eingesetzt auch, wenn er selber liest. (...) Nöstlinger vielleicht ein bisschen. Aber (...) Sonst hab ich eigentlich keine weiteren Erfahrungen. Ich hab mir mal vorgenommen, Vorlesungstexte, so Livestreams zu machen. Aber letztlich schick ich sie jetzt zu „Studieren probieren“, und da geht jeder in seine maßgeschneiderte Veranstaltung und das kommt mir eigentlich fast sinnvoller vor, als da jetzt im Unterricht was reinzuholen übers Internet. Ja, mehr fällt mir nicht ein. (lacht)
57. I: (lacht) Ok. Gibt's sonst noch irgendwas, das Sie gerne anmerken möchten, oder noch dazu sagen möchten zum Thema?
58. L1: Na, ich bin jetzt auch nicht die größte Spezialistin für Hörverstehen. Das ist nicht so (...). Ja, ich wär dankbar, wenn's vernünftige Lehrwerke gäbe oder so... Und wahrscheinlich wär ich auch dankbar, wenn's so Dialekt-Geschichten gäbe. Wie viel davon man einsetzen kann, weiß ich wieder nicht. Aber... Ich hab den Eindruck, dass es da nicht wahnsinnig viel auf dem Markt gibt. Wahrscheinlich auch deshalb, weil's dann Jeder kopieren würd. Also es ist sicher besonders aufwändig, sowas herzustellen. Und man verkauft vielleicht drei Stück und der Rest wird kopiert. Ich nehm an, dass das der Grund ist, wieso es so wenig auf dem Markt gibt. Ja, das ist ein bisschen schade. Ja, was mir noch einfällt! Lieder mach ich schon auch öfter. Also das wären auch noch authentische Materialien, die ich benütze. Das mach ich nicht so selten. Wise Guys oder so.
59. I: Gut. Und was für ein Gefühl haben Sie, wie kommt das an bei den Leuten?
60. L1: Also das mögen sie schon recht gern. Ja, das sind dann meistens irgendwelche Lückentexte und wenn das einigermaßen witzig ist, haben sie das gern.
61. I: Gibt's da andere Bands, die Sie oft einsetzen?
62. L1: Naja, ich mein, es gibt auch den Udo Jürgens, den man nehmen kann. Ich hab jetzt vom Resetarits den Stubenblues gehabt für Wienerisch. Grönemeyer ist möglich, die Prinzen (...). Mehr fällt mir jetzt auf Anhieb nicht ein, es gibt bestimmt noch viel mehr. (...) Ja...
63. I: Gut, dann vielen Dank.

Interviewtranskript 2

(...) Pause

... Abbruch

1. I: Gut, können Sie mir am Anfang ein bisserl was über Ihre Unterrichtserfahrung und Ausbildung erzählen?
2. L2: Ja, ich hab noch das, unter Anführungszeichen, normale Germanistikstudium gemacht, wie ich begonnen hab, hat's die DaF-Abteilung noch nicht gegeben. Viele von uns am Institut haben ja, die Jüngerer... etwas Jüngerer, haben ja dann beim Professor Krumm schon die spezielle DaF-Ausbildung gemacht, ich nicht. Ich hab aber Fortbildungen gemacht, ja.
3. I: An der Uni?
4. L2: An der Uni. Aber... Also einige Vorlesungen von ihm haben wir alle gehört eigentlich. Und ich bin jetzt schon so lang am Institut, dass man die Erfahrungen einfach hier auch sammelt beim Arbeiten. Und ich hab vorher in einem Gymnasium gearbeitet, hab Deutsch unterrichtet, und bin dann aber relativ schnell hierher gewechselt und sehr froh darüber.
5. I: Mhm. Und wie lange sind Sie jetzt schon da, an dem Institut?
6. L2: Also... Irgendwo zwischen 15 und 18 Jahre.
7. I: Ok, also auch zwischen 15 und 18 Jahren im DaF-Bereich tätig.
8. L2: Genau.
9. I: Und der Kurs, wo ich jetzt die Befragung durchgeführt hab... Wie oft ist der und was für ein Kurs ist das genau?

10. L2: Also, das ist die sogenannte V-Stufe, das ist unsere Mittelstufe. Die ist genau zwischen den zwei Anfängerkursen. Wir haben zwei Anfängerniveaus, völlige Anfänger und Anfänger mit geringen Vorkenntnissen, dann kommt dieser V-Kurs als Mittelkurs und dann kommen die zwei oder drei Fortgeschrittenenkurse. Ja, da gibt's eben den normalen F, Fortgeschrittenenkurs, dann den Fortgeschrittenenkurs mit Fächern und dann den weit fortgeschrittenen Kurs. Und da dazwischen, zwischen diesen zwei Dingen, ist dieser V-Kurs. Und für mich ist das eine ganz interessante Geschichte, diese Zwischenstufe, weil man mit Leuten zu tun hat, die zum Teil schon ganz gut Deutsch können, aber die recht chaotisch in ihrer Sprachkompetenz sind, die sich halt an verschiedenen Orten schon gewisse Kenntnisse angeeignet haben, aber halt noch nicht genug, und nicht systematisch genug, um die Fortgeschrittenenstufe zu schaffen. Und das sind sehr inhomogene Gruppen. Aber das Tolle ist, das sind extrem multinationale Gruppen, was ich besonders genieße. Ich bin jetzt ein paar Semester in dieser Stufe und hab jedes Mal fünfzehn, sechzehn verschiedene Nationalitäten in der Gruppe, das ist natürlich ganz toll und wirklich sehr, sehr interessant. Haben unterschiedliche Zugänge zum Sprachenlernen, kommen aus unterschiedlichen Lernsystemen auch, und dass muss man halt zusammenführen. Und das macht die Arbeit sehr interessant.
11. I: Ja, und kann man ungefähr sagen, im Referenzrahmen, welchem Sprachniveau das jetzt entspricht?
12. L2: Wir versuchen das immer wieder zu machen, aber es ist irgendwo... Also im Laufe des Semesters versuchen wir, sie von B1 in Richtung B2 zu bringen. Und der dritte schriftliche Test in unserer Kursstufe hat schon B2 Elemente natürlich. Also wir reden hier nicht so gern in diesen Kategorien, sondern wir haben ein Curriculum, wo wir die Lernziele eher beschreiben. Ja, sehr exakt beschreiben, auf allen Ebenen. Und wir versuchen halt, in dieser Mittelstufe schon gegen Ende die Voraussetzungen für, sogar für die Abschlussprüfung schon ein bisschen zu ermöglichen, weil unsere Erfahrung die ist, dass viele Leute, die diese Zwischenstufe absolvieren, bei uns kein weiteres Semester mehr haben. Das heißt, die müssen irgendwo anders hingehen, um sich die wichtigsten Kompetenzen für die Abschlussprüfung zu holen irgendwo und kommen dann nur zurück, um die Prüfung bei uns zu machen. Und ein paar probieren's, und ein paar schaffen's. Also, die lernen dann dazwischen alleine weiter oder machen einen kurzen Kurs.
13. I: Das ist jetzt die Prüfung hier am Institut?
14. L2: Das ist unsere große Abschlussprüfung, die Ergänzungsprüfung aus Deutsch. Ja, das ist unsere große Abschlussprüfung, also die Eintrittskarte an die Uni, für alle fünf... sechs Wiener Universitäten. Die wird nur hier abgehalten, bei uns am Institut.
15. I: Ok. Und wie oft... In meiner Arbeit geht's ja ums Hörverstehen. Wie oft findet jetzt dieser Kurs statt und wie oft davon arbeiten Sie mit Hörtexten?
16. L2: Also, jetzt einmal zum Angebot an Unterrichtszeit, da sind wir glaub ich unschlagbar. Also wir haben Unterricht von Montag bis Freitag, jeden Tag fünf, beziehungsweise an einem Tag vier Stunden. Also, es gibt insgesamt 24 Wochenstunden Deutsch. Also das ist wirklich ein ganz klarer Intensivkurs. Und... Wie soll ich das sagen. Ich sprech jetzt mal nur für diese Kursstufe, ja? Also für uns ist Hörverstehen ein ganz wichtiger Teil natürlich, eine ganz wichtige Teilkompetenz. Und wir trainieren vom ersten Tag an das Hörverstehen mit unterschiedlichen Methoden. Also ich persönlich mach es so, ich beginn in diesem Kurs damit, dass ich am Anfang selbst die Texte spreche, die ich als Hörverstehen einsetze. Ja? Also ich mach da so ganz kleine Übungen mit ihnen, ich erzähle ihnen aus dem Stehgreif zum Beispiel irgendetwas, oder ich lese ihnen einen kleinen Text aus der Zeitung vor. Oder ich les eine kleine Passage aus einem Märchen vor oder aus einer Fabel, und stell ihnen dann dazu Fragen. Ich mach das deshalb, weil sie ja am Anfang sehr stark sich orientieren an meiner Art zu sprechen. Das ist so, die sind, wie soll ich sagen, sehr... Nach zwei Wochen sind sie gewöhnt an meine Art zu reden und das ist so ein bissl ein Hinführen dazu, sich aufs Hören, sich aufs Detailverstehen konzentrieren zu können, ohne von einer fremden Sprechweise abgelenkt zu werden. Und erst nach ein paar Wochen arbeiten wir dann mit einem anderen Material. Wobei das zum Teil eh die klassischen Dinge sind, also alle gängigen Lehrwerke, die bei uns verwendet werden.
17. I: Welche verwenden Sie da?
18. L2: Also ich hab für den V-Kurs, ich arbeite nicht mit einem. Ich arbeite nie mit einem bestimmten Buch, weil für die V-Stufe die Progression nicht übereinstimmt, mit keinem einzigen Lehrwerk. Sondern ich hab in diesen vielen Jahren natürlich sehr viel Material zusammengesammelt aus unterschiedlichsten Lehrwerken, die ich thematisch, oder halt von der Grammatikprogression her

in meinen eigenen Unterlagen hab. Zum Teil erarbeite ich selber Material, das machen viele Kollegen bei uns hier am Institut, also wir arbeiten sehr gern mit sogenanntem eigenen Material. Also über die Jahre entsteht da wirklich ein Fundus. Und das Beste daran find ich, dass das Material, das ich selbst erstelle, geht wirklich ganz, ganz spezifisch auf die Bedürfnisse, die meine Gruppe jetzt gerade hat, ein. Ja? Und, wenn ich grad nichts finde, was so hundert Prozent passt, dann such ich natürlich in Lehrwerken thematisch ein Hörverstehen, das gut dazu passt... Da gibt's von allen Gängigen... em Brückenkurs oder Stufen oder Moment mal, oder wie auch immer... Alle Lehrwerke, die's auch gibt, dazu gibt's Material. In letzter Zeit aber gibt's etwas Neues, und das find ich ganz wunderbar, weil unsere Klassen sind mit Laptops und Beamer ausgestattet worden. Und dadurch sind wir viel mehr im Internet, ja? Also eigentlich fast jeden Tag werfen wir das Internet an. Und was natürlich großartig ist, ist YouTube. Und da schau ma uns eigentlich immer wieder, und wenn's nur ganz kurze Sequenzen sind... Zum Beispiel, ich mach grad irgendein Thema, sei es Verkehr in der Stadt oder sonst irgendwas, ich geh auf YouTube, ich schau, ob ich ein paar kleine Interviews finde oder kleine Videos zum Thema finde. Wir hören uns das an und das schätzen die Studenten sehr. Das macht ihnen wirklich Spaß.

19. I: Ja. Und das meinen Sie auch mit eigenen Materialien?
20. L2: Nein, das ist kein eigenes Material. Eigenes Material ist, dass ich zum Beispiel... Sie meinen jetzt nur Hörtexte?
21. I: Ja.
22. L2: Dass wir... Also, wir haben zum Beispiel eine Kollegin, die organisiert uns immer wieder Hörtexte aus Radio und Fernsehen... Eigenes Material wäre zum Beispiel, wir haben viele aufgezeichnete Sendungen von Ö1, was ein bissl schwierig ist. Aber wir haben auch von anderen Radiosendungen, oder von Fernsehsendungen... Wir haben zum Beispiel viele DVDs oder CDs mit Berichten aus dem Fernsehen. Und ich nehme... Eigenes Material wäre dann, ich nehme eine Sequenz.
23. I: Von so einem Bericht jetzt?
24. I: Genau. Ich schneide einfach... ich zeige einfach ein kleines Stück. Weil auf dieser Mittelstufe ist es von der Konzentration her sehr schwer, einen ganzen Beitrag zu zeigen. Das geht nicht. Aber wir tun normalerweise so Beiträge vorspielen, so zwischen drei und zehn Minuten. Das ist im Moment so die Länge, die gut geht, hier in dieser Stufe. Ich nehm eine bestimmte Sequenz heraus, erarbeite selber Fragen und Aufgaben dazu. Das geht jetzt von Lückentexten, also zum Teil... Ja, also ich schreib einen Lückentext und sie müssen während des Hörens die Lücken füllen.
25. I: Mhm...
26. L2: Oder ich stell Fragen... Oder die klassischen Aufgaben, die wir halt haben. Ja/Nein-Fragen steht da so im Text oder so. Also das nenn ich ein eigenes Material.
27. I: Ok, das heißt, Sie erstellen die Übungen zu den Texten dann dazu.
28. L2: Genau.
29. I: Ok.
30. L2: Oder wir schauen uns eine Fernsehsendung... Wir schauen manchmal Nachrichten hier. Und ich zeig ihnen einen zwei Minuten-Ausschnitt, nur zu einem bestimmten Thema, formulier dann selber Fragen dazu oder so. Das ist... Wäre selbst zusammengestellte Dinge, nicht aus einem Lehrbuch.
31. I: Okay. Das heißt, Sie haben jetzt erwähnt YouTube, zum Beispiel, dass Sie da Interviews oder so anschauen, dann...
32. L2: Österreich 1. Also Ö1. Das ist manchmal von der Sprache recht komplex. Das verwenden einige Leute im F-Kurs. Aber manches davon, als kleinere Sequenz, geht auch im V-Kurs. Dann aus dem Fernsehen. Im Internet gibt's ja immer wieder Aufzeichnungen aus dem Fernsehen. Also sehr gut eignen sich Zeit im Bild-Aufzeichnungen für mich. Das mach ich wahnsinnig gern. Noch dazu in Kombination mit dem Bild, ja. Das ist am Anfang eine große Hilfe, weil sie können das Thema lesen und dann müssen's einfach die Detailinformationen zu diesem Thema dann hören auf einem kleinen Fragebogen vor sich, wo einfache Aufgaben draufstehen. Das wär zum Beispiel eine klassische Übung.
33. I: Ok. Und was haben Sie jetzt für einen Eindruck. Sie haben ja verschiedene Texte genannt. Wie kommen verschiedene Texte bei den Lernenden an?
34. L2: Also wir arbeiten wirklich zu einem ganz großen Teil mit Interviews. Wir sind selber draufgekommen, dass nicht nur die Hörtexte in den Lehrbüchern, sondern auch das, was wir verwenden, oder was ich hier von YouTube zeig, sind sehr viele Interviews. Einfach, weil's die auch

gibt in großer Menge. Dann sind aber auch einfach Berichte dabei... Dass Leute... Ich weiß gar nicht wie man das nennen soll. Aber im Radio sind das auch Interviews... Aber aus Radioberichten spricht oft nur eine Person. Was wir auch haben sind kleinere Gruppensituationen, also wo nicht zwei Leute miteinander kommunizieren, sondern... Das ist dann schon ein bisschen komplexer, wenn eine dritte Person mitspricht. Das erfordert schon mehr Aufmerksamkeit. Wir haben zum Beispiel... Ich hab mir das jetzt gedacht, in letzter Zeit haben wir sehr viel, wir haben... Das muss ich vielleicht dazu sagen. Auf unserer Kursstufe, im V, haben wir im zweiten Test immer eine Höraufgabe, ja?

35. I: Mhm...

36. L2: Und da haben wir in letzter Zeit, ist mir aufgefallen, sehr viele Situationen gehabt mit drei Sprechern.

37. I: Mhm.

38. L2: Also dieses ruhige Zwiegespräch zwischen zwei Personen, das ist auch im AV, also auf der Anfängerebene eignet sich das schon ganz gut, und auf der V-Ebene hab ma oft Situationen, wo drei Personen schon miteinander sprechen. Also da muss ma schon bissl konzentrierter hinhören. Und zum Teil müssen sie dann auch identifizieren, wer hat was gesagt. Das ist bei drei Personen schon ein bissi komplexer.

39. I: Ja.

40. L2: Jetzt hatten wir beim Text, beim letzten Test, wo's ein Hörverstehen gab, hatten wir sogar eine Situation mit vier Personen. Also da sind vier Personen interviewt worden, jede Person wurde kurz charakterisiert und man musste zuordnen, wer war das, der das gesagt hat. Und wie kann ich das der Person dann zuordnen, ja?

41. I: Alles klar. Und was... Wenn Sie jetzt mit verschiedenen Texten arbeiten, was haben Sie für ein Gefühl, mit welchen Texten arbeiten die Leute lieber oder weniger gern? Können Sie da irgendwas einschätzen?

42. L2: Also, wie gesagt. Die Interviewsituation ist ihnen sehr vertraut. Ich hab das Gefühl, dass sie das auch gern machen. Ich glaub, am allerliebsten machen sie so Übungen, wo man verschiedene Personen sprechen hört und sie müssen die Informationen, die sie hören, den einzelnen Personen zuordnen.

43. I: Mhm.

44. L2: Und auch zum Teil relativ genau hören, was die jetzt tatsächlich gesagt haben, ja?

45. I: Mhm.

46. L2: Das mach ma relativ häufig und das machen sie auch gern. Was sie auch natürlich gern machen, sind die kleinen Videos im... auf YouTube. Da sind sie aber manchmal an ihrer Grenze. Weil das ist wirklich viel authentischer noch als diese, sag ich mal, Lehrbuch-Hörtexte, die wir da hören. Da reden die zum Teil durcheinander oder reden einmal mit einem deutschen Akzent, oder reden mal mit einem sehr österreichischen umgangssprachlichen Akzent. Und da sind manche sehr irritiert. Also wenn sie nicht dieses klassische Hochdeutsch hören, an das sie gewöhnt sind, und auf das sie trainiert sind, sind da manche schon irritiert und haben das nicht mehr so gerne, ja?

47. I: Mhm.

48. L2: Also wir machen's bewusst so, damit sie auch verschiedene Impulse kriegen, ja? Nicht nur dieses Studio-Aufgenommene, nicht so hundert Prozent authentische... Aber da sind sie gemischter Ansicht. Manche machen das gern, die finden das lustig. Die erweitern auch gern ihre Hörkompetenz durch... sag ich mal, wirklich Lokal-Kolorit. Und Andere sind total irritiert, sagen, sie verstehen das überhaupt nicht und was ist das für eine Sprache und so. Also da sind die Reaktionen durchaus unterschiedlich.

49. I: Also Sie können da jetzt nicht sagen, dass es da irgendwelche Tendenzen gibt.

50. L2: Na, ich glaub, dass sie... So wie ich sag. Die einen können mit diesem gemischten Material gut, andere weniger gut, aber alle kommen relativ gut zurecht mit diesen relativ geordnet ablaufenden Höraufgaben, wo man wirklich... Wo nicht zu oft die Situation ist, dass Leute parallel sprechen, zum Beispiel. Also wenn ich dieses ganz alte Beispiel nehmen darf, das Hören 1, das wir damals gemacht haben, vor vielen Jahren, ja. Hab ich irgendwann einmal aufgehört, damit zu arbeiten, weil es bei den meisten Studenten dann doch eine riesige Irritation ausgelöst hat.

51. I: Ja?

52. L2: Dass die Leute gleichzeitig sprechen.

53. I: Mhm...

54. L2: Das war das größte... die größte Schwierigkeit daran. Dass familiäre Sprache, bis hin zu Dialekt verwendet worden ist, haben manche lustig gefunden, manche unmöglich, haben überhaupt nichts verstanden. Aber das größte Problem dabei war, dass die Leute durcheinander reden.
55. I: Spannend.
56. L2: Das hat ihnen nicht... da waren sie immer völlig konfus. Es gibt natürlich unterschiedliche Beispiele da drinnen in dem Buch. Da gibt's auch, wo zwei Menschen völlig ruhig miteinander sprechen. Aber ich weiß nicht, ob Sie sich alles einmal durchgehört haben...
57. I: Hab ich, ja.
58. L2: Es gibt da ganz chaotische Gruppenszenen (lacht).
59. I: (lacht).
60. L2: Das haben wir besonders genossen bei der Aufzeichnung (lacht).
61. I: Das glaub ich, ja (lacht).
62. L2: Ja, wir waren damals... Wie soll ich sagen? Da war eine Zeit, wo das authentische Hören halt ganz groß geschrieben war. Möglichst natürliche Situationen, war natürlich auch nicht hundert Prozent natürlich, weil wir das zum Teil gestellt haben, klarerweise. Ja? Aber, was ist schon natürlich? Also da muss ich ein Mikrofon irgendwo auf der Straße aufstellen und schauen, was die Leute wirklich sprechen.
63. I: Ja. Und Sie haben dann aufgehört, damit zu arbeiten, weil Sie das Gefühl gehabt haben, das war zu schwierig. Oder...
64. L2: Also das kommt auf die Kursstufe an. In der höchsten Kursstufe, in den Fortgeschrittenenkursen, ist das noch am ehesten toleriert worden. Aber ich muss auch sagen, dass sich unsere Schwerpunkte verändert haben. Also das ganz, ganz authentische Hören, wirklich mit typisch österreichischem Deutsch, bis hin zu Wiener Dialekt, das ist nimmer so gefragt. Das war damals, hab ich das Gefühl gehabt, war das sehr aktuell, sehr beliebt. Da hat man auch gesagt, man muss die Leute damit konfrontieren, das ist ganz wichtig, die studieren hier. Die sollen nicht dieses generelle Hochdeutsch, das man im Fernsehen hört oder so, lernen, sondern die sollen wirklich österreichisches Deutsch identifizieren lernen.
65. I: Mhm.
66. L2: Und dann ist aber eine Zeit gekommen, wo man gesagt hat, eigentlich ist das nicht ganz richtig so. Sie sollen zuerst einmal eine gute Basis haben in einem angepassten Hochdeutsch, sag ich mal. Und dann erst sollen sie die österreichische Sprachvariante kennenlernen. Und ich mach es seit vielen Jahren eigentlich wirklich nur mehr so, dass ich ihnen ein paar österreichische Spezialausdrücke sage.
67. I: Mhm...
68. L2: Also hier, zum Beispiel, war ganz interessant, ein persischer Student hat mir vor kurzem gesagt... also mich vor kurzem gefragt, warum lernen Sie uns nicht Wiener Dialekt?
69. I: Mhm...
70. L2: Und ich hab eben gesagt, dass... Erstens ist es unmöglich. Denn dann müssten sie schon viel weiter sein, um ihnen wirklich dialektale, typische dialektale Sachen beizubringen. Da müssten sie schon eine andere Basis haben. Und es ist einfach nicht unser Ziel.
71. I: Mhm.
72. L2: Unser Ziel ist jetzt, wirklich solides Hochdeutsch ihnen beizubringen und ich hab gesagt, wenn sie dann einmal auf einer bestimmten Stufe sind und wirklich sicher sind, dann lernen sie das von selbst, das ist nicht unser Job, die Umgangssprache, die familiäre Sprache ihnen beizubringen. Und dazu steh ich auch, ja? Also ich erklär ihnen, dass im Wienerischen es ganz typisch ist, dass ein „a“ ein „o“ ist... Das können sie jetzt alle sagen. Nicht „ich habe“, sondern „i hob“. Dass „ich“ „i“ ist und so. So ganz einfache Sachen, damit sie zum Teil besser verstehen können auf der Straße, ja. Aber ganz, ganz wenige Beispiele nur. Also ich konfrontier sie, was die Hörtexte betrifft, gar nicht mehr mit familiärer Sprache.
73. I: Mhm. Spannend.
74. L2: Also da hat sich in mir auch was verändert.
75. I: (lacht) Das ist interessant. Vor allem, weil Sie früher noch so etwas produziert haben selber.
76. L2: Genau, aber das ist schon ewig her.
77. I: Lustig. Ich schau nur, ob ich irgendwas vergessen hab (Blick auf Interviewleitfaden), ich glaub, wir haben's.... Ahja. Was sind für Sie überhaupt authentische Hörtexte? Wie würden Sie das definieren?
78. L2: Gute Frage, darüber haben wir oft diskutiert (lacht).

79. I: (lacht)
80. L2: Also auch jetzt, wenn wir Prüfungsbeispiele erstellen, ist das ja ganz lustig, wenn da eine Runde von uns sitzt. Sechs Leute, oder acht Leute. Und der Anspruch, authentische Texte zu verwenden, kommt immer wieder, ja? Und im Grunde genommen landen wir doch immer wieder bei den Studio-Aufnahmen.
81. I: Mhm.
82. L2: Und das sind natürlich vorbereitete, korrigierte, nicht in authentischen Situationen aufgenommene Texte. (...) Als Prüfungsbeispiele, sag ich jetzt mal. Trainingsbeispiele ist wieder was Anderes. Da sind die authentischeren Varianten, finde ich, gut. Und das ist das, was ich zuerst gesagt hab, was es für mich ist, das sind Ausschnitte aus Alltagssituationen, wo jemand auf der Straße mit einem Mikro steht und schnell jemanden fragt.
83. I: Mhm.
84. L2: Wir haben ein Beispiel... Das empfinde ich als authentisch. Da ist in einem Restaurant ein Mikro aufgestellt worden, und man hat eine Zeit lang einfach die Gespräche der Gäste aufgenommen. Ist hochchaotisch, und die Studenten sind sehr verwirrt, wenn sie das hören, ja? Also dieses authentisch um jeden Preis ist für mich gar nicht mehr wichtig eigentlich, nicht auf dieser Stufe. Also ich denk mir, je besser sie dann sind, kann man sie immer mehr mit so semi-authentischen Situationen konfrontieren.
85. I: Mhm.
86. L2: Ich denk mir, authentisches Hörverstehen zu trainieren, das machen wir manchmal, wir schicken sie in die Geschäfte, die unten auf der Straße sind, mit Fragen, die sie selbst erarbeitet haben, und sie müssen die Leute befragen und dann schauen, ob sie die Antworten verstehen.
87. I: Mhm.
88. L2: Das ist authentisches Hören. Oder wir gehen ja mit ihnen, wir machen sehr viele Exkursionen, wir gehen mit ihnen in Museen oder an andere Plätze, wo sie zuhören, was ein Führer sagt. Oder wo irgendjemand was vorträgt. Also das... Da kriegen sie ein bisschen einen Eindruck davon, was nicht vorbereitete, nicht aufbereitete, nicht vereinfachte, und so weiter, Hörtexte sind. Ja? Und da haben sie eh sehr viel Respekt, wenn sie da mal unterwegs waren und nach zehn Minuten so einen Kopf haben. Ja? Was das heißt. (...) Also so... Also ich weiß nicht, ob man eine Fernsehsendung oder Nachrichten im Fernsehen... hat das jetzt was Authentisches oder nicht? Das... Ich denk mir, es ist auf jeden Fall... zum Teil vielleicht spontaner produziert als ein ganzes Gespräch, das im Studio aufgenommen wird, ja?
89. I: Mhm...
90. L2: Wenn wer interviewt wird in den Nachrichten. Oder wenn ein kurzer Bericht kommt oder so. Aber das ist es. Aber das authentischste, glaub ich, mit dem wir arbeiten, sind die YouTube Texte. Oder Ausflüge auf die Straße (lacht).
91. I: (lacht)
92. L2: Genau, da sind sie dann gleich aufgekratzt und finden das recht lustig. Und machen auch die Erfahrung, und das halte ich aber schon für ganz wichtig, aber das machen sie auch außerhalb des Unterrichts, nicht. Den Moment, wo man in einer Stadt lebt, ist man mit ganz viel authentischem Hören konfrontiert. Aber sie sind immer wieder verblüfft, mit wie vielen Sprachebenen sie es zu tun haben, wenn sie auf die Straße gehen. Da gibt's Leute, die sprechen sehr schönes Hochdeutsch, und dann gibt's Leute, die sprechen etwas, was sie überhaupt nicht verstehen und viele Varianten dazwischen. Das ist für sie eine gute Erfahrung. Aber ich mein, da gibt's nicht so riesige Unterschiede, das spielt sich bei ihnen zu Haus oft genauso ab.
93. I: Mhm... Gut, ich glaub, wir haben's. Gibt's noch irgendwas, das Sie ergänzen wollen?
94. L2: Nein... Was genau untersuchen Sie für Ihre Masterarbeit?
95. (Nach dem Interview wurde noch ein bisschen diskutiert).

Interviewtranskript 3

(...) Pause

... Abbruch

1. I: Okay. Kannst du mir Anfang ein bisschen was über deine Ausbildung erzählen und über deine Unterrichtserfahrung?

2. L3: Ich habe Translationswissenschaften studiert, Deutsch, Ungarisch, Italienisch. Aber ich komme ursprünglich aus der Türkei. Meine Mutter ist Ungarin und ich hab in der Türkei italienische Schule gemacht. Ich hab in Italienisch maturiert. Ja, ich war bei der AUA sehr lange, fast 12 Jahre. Und ich war auch Chief Trainerin bei der AUA. Zum Unterrichten hab ich bei der AUA angefangen und in englischer Sprache.
3. I: Okay, das heißt, du hast dort Englisch unterrichtet bei der AUA oder in englischer Sprache?
4. L3: Nein, nein. Ich hab in englischer Sprache unterrichtet.
5. I: Okay.
6. L3: Ja, weil wir ganz einfach das ganze Staff von überall gehabt und alle von allen Stationen. Und... Unsere *common language* war Englisch. Und dann... Ja, ich hab inzwischen auch DaF/DaZ Ausbildung gemacht, ich bin staatlich geprüfte Deutschlehrerin. Also Deutsch als Fremdsprache-Lehrerin.
7. I: Wo hast du das gemacht?
8. L3: Das war in einem Privatinstitut. Weil ich so viel Training-Hintergrund gehabt habe, war das überhaupt kein Problem.
9. I: Mhm. Wie lange hat das gedauert, diese Ausbildung?
10. L3: Ähm... Das hat ungefähr... warte mal... bissi mehr als vier Monate gedauert. Aber ich bin auch (nicht verständliches Wort) Fachtrainerin für Kommunikation und Interkulturelle Kompetenz.
11. I: Mhm...
12. L3: Und das hat natürlich alles mitgespielt. Also ich bin seit sehr langem Trainerin, aber hauptberuflich bin ich Gerichtsdolmetscherin der türkischen Sprache.
13. I: Okay. Und wie lange unterrichtest du jetzt schon Deutsch?
14. L3: (...) Seit 2008.
15. I: Okay.
16. L3: Das ist schon sieben Jahre. Ja... Sieben Jahre.
17. I: Okay. Und immer in diesem Institut?
18. L3: Nein. Ich hab für Integrationspunkt gearbeitet, für Integrationshaus im zweiten Bezirk und für die Organisation Nachbarinnen in Wien, ja. Und im Sprachzentrum von der Uni Wien.
19. I: Okay. In meiner Masterarbeit geht's ja um das Hörverstehen. Erm... Jetzt wollte ich dich fragen... Oder fragen wir zuerst so. Der Kurs, wo ich die Erhebung durchgeführt hab, wie oft findet der statt und was für einen Stellenwert hat das Hörverstehen dort für dich?
20. L3: Ähm... Also wir unterrichten drei Monate lang, jede Woche vier Tage. Also von Montag bis Donnerstag.
21. I: Ja. Wie viele Stunden pro Tag?
22. L3: Drei. Also 12 Stunden in der Woche. Und. Ja, also... Was du jetzt gesehen hast... Also die sind nicht typisch... eine typische B1 Klasse. Also eine typische B1 Klasse kann schon mit Reflexivverben umgehen und mit Relativsätzen umgehen, und so weiter. Aber... Also wir unterrichten hier AMS-Publikum und die haben natürlich eine dementsprechende... Wie soll ich das sagen? Niedrigere Ausbildungen. Also zum Beispiel, du hast heute keinen Maturanten in der Klasse gehabt, ja? Also ich glaube, höchste Klasse war zweite Hauptschulklasse oder so, ja? (...) Und... Was noch? Ja, also deshalb wir verwenden nicht so komplizierte Texte. Also deine Texte waren schon ein bisschen kompliziert für unsere Teilnehmer. Also, die waren super B1 Texte für Spracheninstitut Uni Wien, oder für IKI, oder für Berlitz, wäre in Ordnung. Aber weißt du, diese Menschen leben teilweise seit 20 Jahren hier in Wien und die haben noch immer A2, beziehungsweise A2+ Niveau. Also unsere B1 Klasse ist A2+ eigentlich. Und sie machen das deshalb, weil sie Staatsbürgerschaft haben möchten oder Berufsausbildung machen wollen. Ja? (...) Also ich verwende die Hörtexte... sehr alltägliche Sachen. Sehr... Naja, Amtssprache ist natürlich sehr wichtig, wenn sie in einem Magistrat sind... Also Formulare ausfüllen, ankreuzen, und solche Sachen, Telefongespräche, ist sehr wichtig. Wie mach ich einen Arzttermin aus und so. Aber solche Interviews und Zeitungsartikel, die sind für unsere Teilnehmer schon ein bisschen schwierig.
23. I: Mhm. Und woher beziehst du dann deine Hörtexte? Welche Texte verwendest du so?
24. L3: Na, wir haben hier, wir verwenden hier zum Beispiel Deutsch als Zweitsprache von Cornelsen (zeigt auf Buch). Pluspunkt Deutsch.
25. I: Okay.
26. L3: Und wir haben hier auch CDs... Ja, ich hab auch meine Privatsammlung natürlich.

27. I: Was verwendest du da?
28. L3: Ja, zum Beispiel YouTube sehr viel. YouTube (...) Interviews mit den Menschen mit dem Integrationshintergrund. Und... Ja, also wir arbeiten sehr viel mit Liedern, also Kinderliedern. Ist auch für B1 nicht schlecht. Also solche Hörübungen machen wir.
29. I: Mhm. Und von den Lehrwerkstexten verwendest du nur von Pluspunkt, oder auch andere Lehrwerke?
30. L3: Nein, also ich hab hier vom... Also Grammatik-Intensivtrainer von Langenscheidt (zeigt Mappe her).
31. I: Und da verwendest du auch die Hörtexte daraus?
32. L3: Nein. Also das ist nur Grammatikübung. (...) Eigentlich ja, also YouTube und wir haben auch im Büro eine Sammlung, ja. Da könnte man auch ein paar Sachen ausborgen. Aber wir müssen so machen, dass diese Menschen beim AMS, beim Magistrat und so weiter, sich gut ausdrücken können. Deshalb, also wir sind eher in die Richtung.
33. I: Mhm.
34. L3: Also diese Wiener Philharmoniker, oder diese Alleinerzieherin-Unterhaltung und so weiter... Oder Conchita Wurst... Wir müssen hier aufpassen. Okay, sie leben schon in Österreich, aber wir müssen die Themen sehr vorsichtig wählen. Erm... Weil wir hier sehr viele muslimische... also sehr viele muslimische Teilnehmer haben, die in ihrem Kultur so etwas wie Conchita Wurst gar nicht existiert. Ja.
35. I: Das heißt, du wählst Texte eher nach dem Inhalt aus.
36. L3: Genau.
37. I: Und wie oft arbeitest du mit Hörtexten? Weil du sagst, ihr habt vier Mal die Woche Kurse. Kannst du ungefähr sagen, wie oft du davon mit Hörtexten arbeitest?
38. L3: Einmal in der Woche.
39. I: Einmal in der Woche mit Hörtexten?
40. L3: Ja. Und wir schauen auch... So in einer Einheit von drei Monaten sicher drei, vier Mal auch die Filme.
41. I: Mhm. Auch von YouTube, oder?
42. L3: Nein. Wir haben Fernsehraum hier. Und da haben wir einen DVD-Player und einen Fernseher und dann... Also da nehm ich eher ganz neutrale Filme. Zum Beispiel so Familienfilme. Und ja, zum Beispiel vom Jack Nicholson *Besser geht's nicht*, ja? Das ist aber für A2 und B1. Erm... Jetzt haben wir... Vorige Woche haben wir von Gerard Depardieu *Labyrinth der Wörter* angeschaut.
43. I: Mhm.
44. L3: Also das ist... *Brot und Tulpe*, das ist eigentlich... Kommt sehr gut an.
45. I: Okay. Und kannst du jetzt einen Unterschied feststellen bei den Leuten, zwischen Lehrwerkshörtexten zum Beispiel oder anderen Hörtexten? Also, ob sie da mit bestimmten Sachen lieber arbeiten als mit anderen oder nicht?
46. L3: (...) Also grundsätzlich arbeitet hier... arbeiten hier sehr wenige Leute gerne. (...) Ja, wir müssen sie extrem motivieren. Ja. Wie ich am Anfang gesagt habe, wir haben ein ganz schwieriges Publikum. Die sind Langzeitarbeitslose und mehr als die Hälfte kommen deshalb, weil sie Geld kriegen. Erm... Aber ja, also sie hören eigentlich gerne diese alltäglichen Sachen. Oder zum Beispiel lustige Sachen.
47. I: Und bezüglich Lehrwerken... Also ist wirklich der Inhalt wichtig?
48. L3: Sie wollen immer problemlos einen Termin ausmachen können und sie wollen sich beim AMS oder beim Magistrat nicht blamieren. Also deshalb legen sie sehr viel Wert auf diese Terminologie.
49. I: Okay. Alles klar. Und... Es geht ja in meiner Masterarbeit um authentische Hörtexte. Was ist denn für dich ein authentischer Hörtext?
50. L3: Naja, da musst du aufpassen wie die Klasse ist, wie die Klassendynamik ist. Was du da gesehen hast. Okay, drei Teilnehmer sind heute nicht gekommen. Aber das ist eine sehr lustige und eingespielte Klasse. Mit ihnen kann ich eigentlich fast alles machen, ja? Also auch die Filme anschauen, auch Magistratsgespräche hören und... Aber zum Beispiel... Diese Menschen haben sehr oft Heimweh, ja? Und wenn sie zum Beispiel... Da hast du vier Afghanen gesehen, ja? Und wenn diese Menschen über ihr Land was auf Deutsch hören, dann die Antennen stehen natürlich. Dann sind sie interessiert. Zum Beispiel.
51. I: Also mit so etwas arbeiten sie gerne dann.

52. L3: Mhm. Also da müssen sie eine Beziehung haben zum Text. Wenn sie diese Beziehung nicht aufbauen können, dann kannst du vergessen. Auch wenn der Text sehr leicht ist. Also Motivation ist natürlich sehr, sehr, sehr wichtig.
53. I: Mhm.
54. L3: Ich mache mit A2 und mit B1 Klasse... Ich mache sehr oft Wiener Slang. Also Wienerisch. Zum Beispiel Mundl, ja? Also sie haben Mundl sehr gern, verstehen sie nichts, aber was sie da sehen, ist ja lustig. Und naja, zum Beispiel einer hat gesagt, der spricht wie mein Nachbar, ja? Also die können sie natürlich auch assoziieren. Also Mundl mit dem Nachbarn und so weiter.
55. I: Mhm.
56. L3: Und ich mach in der B1 Klasse auch die Wiener Idiome. Also arbeite ich sehr Wienerisch. Weil sie werden jeden Tag damit konfrontiert. Also es gibt ja Ausdrücke, überhaupt in den Bezirken, wo sie meistens leben, redet man nicht gerade Hofburg-Deutsch, ja.
57. I: Mhm. Und kannst du jetzt trotzdem noch sagen... Was findest du authentisch an einem Hörtext und was nicht? Du persönlich jetzt.
58. L3: Ah, ich persönlich. Naja, also es muss aktuell sein. Und es muss nicht so durchgekaut sein. Ich meine, zum Beispiel, was ist durchgekaut? (...) Wasserproblematik auf der Welt. Das ist so durchgekaut schon. Ja? Oder Arbeitslosigkeit, ist durchgekaut. Die sind eh arbeitslos, die wollen nicht über Arbeitslosigkeit noch was hören, ja? Also das muss interessant sein. Wie gesagt, wenn sie keine Beziehung zum Hörtext finden... aufbauen, dann kannst du's vergessen.
59. I: Mhm.
60. L3: Für mich, authentisch heißt, der Text muss Interesse wecken.
61. I: Und welche Texte findest du besonders wichtig für die Hörverstehensschulung?
62. L3: Hörtexte meinst du.
63. I: Mhm.
64. L3: (...) Also alltägliche Sachen. Für uns ist natürlich sehr wichtig, dass unsere Teilnehmer im Alltag ihre Probleme allein bewältigen können. Ja, wir haben hier nicht nur Männer, wir haben hier auch Frauen. Und Frauen... Wir wollen, dass unsere Teilnehmer ohne ihre Kinder und ohne extra Dolmetscher was erledigen müssen.
65. I: Das heißt du achtest auch bei der Auswahl der Hörtexte auf das?
66. L3: Genau. Also ich möchte wirklich ihren Alltag erleichtern. Und so wähle ich auch meine Hörtexte. Zum Beispiel Infostelle, Warteschlange... Also: „Drücken Sie eins“. Und ich mach auch sehr viele Richtig/Falsch. Also zum Beispiel, die Frau sagt im Hörtext: „Ich komme um acht Uhr“. Komischerweise... Hier verwechseln sie acht und sechs sehr miteinander. Verwechseln sie acht mit sechs.
67. I: Vielleicht wegen achtzehn und...
68. L3: Ich weiß es nicht, warum. Also zum Beispiel, sie sagt, „ich komme um acht Uhr“ und da steht aber, sie kommt um sechs Uhr. Richtig oder falsch? Also ich mach sehr viele Richtig/Falsch Übungen, dass sie das richtig verstehen. Also Hörverstehen.
69. I: Gut, ich schau nur, ob ich irgendwas vergessen habe... Nein, das wär's eigentlich. Möchtest du noch irgendwas sagen, irgendwas anmerken noch zum Thema?
70. L3: Ja, also. Wie gesagt... Es gibt B1 und B1. Was wir hier haben, ist eigentlich nur auf dem Papier B1. Du hast gerade mal ein A2+ gehabt, ja? Aber es gibt zum Beispiel an der Uni Wien ein B1, da denkst du, alle Achtung. Da muss man (...). Das muss man unterscheiden, ja? Du kannst ganz einfach nicht ein Buch nehmen und mit der Klasse das ganze B1 Programm durchgehen, ja. Brauchen länger und... Ja, es wird auch immer anstrengender für sie. Ich hab zum Beispiel da einen Türken gehabt in der Klasse, der hat's nur bis Volksschule dritte Klasse geschafft (...). Wie weit kann er noch kommen? Ich bringe gerade ihnen Absatzschreiben bei. Sie wissen nicht einmal, wie ein Absatz aufgebaut ist. Deshalb, also B1 heißt nicht B1 oder A1 oder heißt nicht gleich A1 überall. Also man muss halt Fingerspitzengefühl haben. Aber das kriegt man eh mit der Zeit.
71. I: Gut, dankeschön.
72. L3: Bitte, gerne.

Interviewtranskript 4

(...) Pause

... Abbruch

1. I: Gut, erstens Mal danke, dass Sie sich Zeit nehmen. Das ist wirklich super.
2. L4: Sehr gern.
3. I: Können Sie mir am Anfang ein bisschen was über Ihre Ausbildung erzählen und über Ihre Unterrichtserfahrung?
4. L4: Ich hab ursprünglich Englisch, also Anglistik, und Geografie studiert.
5. I: Ja.
6. L4: Hab dann ein Fullbright-Stipendium bekommen und bin in die USA für ein Jahr. Hab dort unterrichtet und die Liebe zum DaF-Unterricht entdeckt und hab dann im Anschluss an meinen, damals noch Magister, ich bin ja schon ältere Generation, in Graz den einjährigen DaF-Ausbildungslehrgang gemacht. Und der war einfach grandios, muss ich wirklich sagen. Ich zehre nach wie vor noch davon. Ähm, hab dann mein Doktorat geschrieben, kognitive Lernstrategien für Erwachsene und das im Englisch- und im Vergleich dann auch Deutsch als Fremdsprache Unterricht. Und hab dann in unterschiedlichen Institutionen gearbeitet, seit 2000 bin ich in Wien und arbeite auch schon, damals bei den [REDACTED], [REDACTED] hat's ja früher geheißen, und hab begonnen, eben mit den Sommerkursen. Und dann hab ich im Jahr 2001 einen Semesterkurs bekommen und seit damals bin ich hauptsächlich hier an dieser Institution tätig, aber eben auch für andere Institute.
7. I: Okay, das heißt seit 2000 durchgehend im DaF-Bereich.
8. L4: Ja, ja, absolut.
9. I: Okay. Und der Kurs, wo ich jetzt die Datenerhebung gemacht hab. Ähm, wie oft findet der statt?
10. L4: Das ist ein Intensivkurs, das ist jetzt das Sommerprogramm des [REDACTED]. Das bedeutet, die Studenten haben jeden Tag, vier Wochen lang, von 9:15 bis 12 Uhr Unterricht. Also ein Intensiv-Sommerkurs. Am Nachmittag gibt's ein Zusatzprogramm, eben Exkursionen, Chor-Gesang, Tanzen, Walzertanzen, es gibt Exkursionen zum... Ich weiß nicht, wo überall hin. Zum Schneekugel-Museum und Ottakringerbrauerei, und zum Zentralfriedhof. Also wirklich ein cooles Programm, das machen wir aber leider nur im Sommer. Während des Jahres ist es ein ganz normales Semester- und Trimester Programm.
11. I: Okay, und das ist jetzt ein B2/2-Kurs.
12. L4: Das ist ein B2/2-Kurs, genau. Das bedeutet, die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer haben nächste Woche die mündliche und schriftliche Abschlussprüfung, wenn sie das positiv schaffen, können sie dann als ordentliche Studierende im Herbst beginnen.
13. I: Okay. Also schon sehr fortgeschritten.
14. L4: Ja, und es liegt sehr viel Druck natürlich jetzt auf ihnen, sie sind also sehr nervös auch. Und wie gesagt, das ist eben noch mit ein Grund, beim Fragebogen, einfach aufpassen. Weil die haben sicher auch entschieden, ist das brauchbar für mich, also seh ich diesen Hörtext eher im A2-Bereich, also hilft er mir in meinem Hörtextverständnis oder hilft er mir nicht.
15. I: Mhm. Danke für den Tipp.
16. L4: Sehr, sehr gern. Wie gesagt, das wollte ich nur noch mal irgendwo gesagt haben, dass Sie es nicht vergessen.
17. I: Ja. Und, ähm. Das heißt, der Kurs findet vier Mal die Woche statt.
18. L4: Genau.
19. I: Und wie oft arbeiten Sie so in der Woche mit Hörtexten? Können Sie das sagen?
20. L4: Jeden Tag. Also ich schau, dass wirklich jeden Tag alle Fertigkeiten trainiert werden. Das kann sein von ganz kurzen Impuls-Hörtexten, kann aber auch sein, eben so wie heute, mit wirklich, auch mit Musik und mit Lyrik. Ganz unterschiedlich, ja. Also die Hörtexte aus dem Lehrwerk werd ich, sag ich mal, hauptsächlich fast jeden zweiten Tag verwenden. Und dann haben wir natürlich auch die Vorbereitung für den Abschlusstest, das sind teilweise authentische Hörtexte, die vom Ö1 Mittagsjournal zum Beispiel, oder teilweise auch Deutsche Welle stammen. Und das heißt, das ist eigentlich abwechselnd, alterierend schau ich, dass ich jeden Tag so einen der Hörtexte mach. Auch, damit die Studenten vorbereitet sind.

21. I: Okay, das heißt so Hälfte-Hälfte.
22. L4: Genau. So circa.
23. I: Okay, und mit welchen Lehrwerkshörttexten arbeiten Sie?
24. L4: Im Moment haben wir das Buch Aspekte. Das ist das Aspekte Teil 2... Ja... Und die Texte von dem Lehrwerk... Ich bin nicht ganz glücklich damit, muss ich gleich ganz ehrlich sagen. Manche Sachen sind, oder wirken authentisch, manche wirken sehr künstlich. Und das merken auch die Studierenden.
25. I: Und... Das heißt, Sie haben auch das Gefühl, dass die nicht authentischen Sachen bei den Leuten nicht so gut ankommen?
26. L4: Ganz genau. Also ich verkaufe es dann auch anders. Also es fällt den Leuten automatisch auf. Und ich sag okay, ja, es ist jetzt ein künstlicher. Was können wir damit machen? Was ist unser *learning*. Und dann ist eben die Konzentration auf den Wortschatz oder die Konzentration liegt auf den Hörstrategien, die sie ja auch lernen. Dass wir uns anschauen, sollen wir's jetzt selektiv angehen oder ist es detailliertes Hörverständnis. Das heißt, wir arbeiten dann teilweise auch mit anderen Strategien. Wenn ganz klar erkennbar ist, dass der Hörtext nur zu einem gewissen Grad brauchbar ist und authentisch ist. Besonders, wenn's so gekünstelt ist. Also, jetzt bei dem Aspekte B2/2 ist es sogar ganz okay, C1/1, da gibt's ein paar Hörtexte, die nerven mich so, die mach ich gar nicht (lacht). Wirklich, da gibt's einen Hörtext, da imitiert einer der Sprecher eine ältere Frau. Und das geht so in die Hosen. Furchtbar (lacht).
27. I: (lacht)
28. L4: Nämlich so, dass wir alle zu lachen begonnen haben.
29. I: Okay, auch die Studenten?
30. L4: Auch die Studenten. Es kann also auch der Verlag eben mal ziemlich daneben greifen.
31. I: Ja. Das heißt, Sie haben schon auch den Eindruck, dass die Leute mit authentischen Texten lieber arbeiten?
32. L4: In den höheren Stufen. Ich glaube, in den höheren Stufen. Das ist in den Anfangsstufen sehr darauf... Man darf nicht vergessen, dass wir ja erwachsene Lerner haben. Das heißt, da geht's wirklich auch darum, dass sie verstehen wollen. (lacht) So, jetzt reicht's aber, sonst hören wir nur mehr ein Rattern (dreht Ventilator ab).
33. I: (lacht)
34. L4: (lacht) Nein, aber es ist wirklich so, glaub ich, dass am Anfang es wirklich darum geht, dass sie auch so gern verstehen wollen, was gesagt wird. Und auch froh sind, wenn sie Vokabel wiedererkennen können. Wenn sie erkennen, worum es geht. Da ist ihnen glaub ich gar nicht so wichtig, dass sie jetzt auch diesen authentischen Faktor dabei haben, denn das wird dann spannend, wenn sie den Unterschied lernen zwischen Standardsprache, Umgangssprache, Dialekte. Sonst glauben sie vielleicht sogar teilweise, dass die Leute unordentlich sprechen. Also, dass es quasi eben genuschelt ist oder irgendwas. Und sie erkennen nicht, dass das jetzt aber der Versuch ist, eine authentische Sprachweise da zu integrieren.
35. I: Mhm.
36. L4: Also ich glaub, dass man da vorsichtig sein muss, ja. Auch mit den Wünschen und auch mit den Anforderungen, die dieses Klientel stellt. Ja, es ist so, dass mittlerweile auch ganz klare Anforderungen da sind. Also, die Leute haben Vorstellungen, wie das zu sein hat und was sie gerne lernen möchten.
37. I: Mhm.
38. L4: Und am Anfang geht's wirklich darum, glaub ich, einfach auch das Ohr für die fremde Sprache sensibel zu machen. Einfach Dinge auch hören zu können. Und dann wird's spannender. Dann wird's eben interessanter, denn meine Klasse zum Beispiel, die mussten ein Interview mit einem Österreicher, einer Österreicherin machen, zum Thema Kultur, Kunst und Kultur. Und dann war es sehr wohl der Wunsch da. „Ahja, die haben nicht immer ganz so nach der Schrift gesprochen. Die haben gesagt ‚ich hab‘ und nicht ‚ich habe‘.“ Und dann ist das Verständnis für umgangssprachliche Ausdrucksweisen natürlich auch größer, dann wird das Verständnis für authentische Hörtexte größer, und auch, sie erkennen, wie wichtig das ist. Dass nämlich dann auch an der Universität die Leute jetzt nicht so sprechen wie die Sprecher der einzelnen Lehrwerksverlage.

39. I: Ja. Okay. Und Sie haben jetzt aufgezählt, Sie verwenden das Ö1 Morgenjournal. Was verwenden Sie noch für authentische Texte?
40. L4: Das bin jetzt nicht ich, sondern das ist jetzt die Prüfungskommission. Die Modelltests vorbereitet hat, um dann die Studierenden auf die richtige Abschlussprüfung vorzubereiten. Und das sind eben Hörtexte aus unterschiedlichen authentischen Quellen. Vorzugsweise Österreichische Nachrichten, also eben Ö1, aber das kann durchaus auch, das können auch andere Quellen sein.
41. I: Mhm.
42. L4: Mir fällt immer auf, also das Mittagsjournal ist glaub ich eine ihrer Lieblinge.
43. I: Okay (lacht).
44. L4: (lacht) Das ist so.
45. I: Okay. Und im Unterricht verwenden Sie dann hauptsächlich diese Modelltexte?
46. L4: Also in diesem Unterricht ja. Denn da hab ich dann quasi zwei Fliegen mit einer Klappe. Einerseits bereite ich sie darauf vor, wie das im Abschlusstest sein wird. Andererseits hab ich einen Original-Hörtext und das passt gut. Dann, eben je nach Lehrwerk und je nach Lektion, dann auch die Hörtexte, die dann das spezielle Vokabular trainieren oder eben auch Grammatikphänomene noch einmal aufgreifen. Und da bin ich jetzt, für meinen Unterricht, mit diesen beiden unterschiedlichen Varianten ganz zufrieden. Also ich... Was ich zusätzlich mach, das haben Sie eh heute gemerkt, das sind dann eben entweder Musiktex te, also dann eben authentische lyrische Texte. Lesungen... Ich hab dann noch einen oder zwei Hörtexte, die Auszüge aus Vorlesungen sind. Also aus Präsentationen... Das war's dann aber. Sonst ist es zu viel. Also so viel geht dann auch nicht im Unterricht, ich hab ja nur drei Stunden.
47. I: Ja, und vier Wochen.
48. L4: Und vier Wochen (lacht). So ist es.
49. I: Okay. Das heißt, in diesem Kurs verwenden Sie diese Texte. Und von den Lesungen, haben Sie die selber aufgenommen?
50. L4: Ja, teilweise. Was ich im Semest erkurs zum Beispiel auch versuche manchmal, ist zu streamen. Also dass wir uns wirklich einloggen eben in Vorlesungen, damit sie auch sehen, wie das wird. Ich schick sie dann auch in Vorlesungen. Für mich ist ja ein Hörtext nicht unbedingt jetzt etwas aus einer Quelle, wie jetzt einem IPod und so weiter. Für mich ist ein Hörtext auch ein Gespräch. Ja, also auch ein Interview ist ein Hörtext, eine Diskussion kann ein Hörtext sein. Ich mach ganz viele Klasseninterviews, Partnerarbeiten. Da ist auch die andere Person quasi ein Hörtext, ein authentischer Hörtext. Präsentationen, Referate, sind auch wieder Hörtexte. Also immer auch die Frage natürlich, wie Sie jetzt Hörtexte definieren.
51. I: Ja. Wie würden Sie denn authentische Hörtexte definieren?
52. L4: Das ist eine schwierige Frage (lacht). Sie sind jetzt die Expertin. Da hab ich mich zu wenig vorbereitet, ich hab so viel zu tun, da hätt ich mich noch vorbereiten müssen (lacht).
53. I: Es geht um Ihre Meinung, nicht...
54. L4: Nein, ich glaube, alles, was authentisch ist, sind authentische Anlässe. Dann ist es auch ein authentischer Hörtext. Ja, wenn das Sprecher sind, die sich wirklich bewusst jetzt bemühen, in einem sprachlichen Kontext zu agieren, wo es um Kommunikation geht, dann denk ich, ist es ein authentischer Hörtext.
55. I: Mhm. Gut, ich schau nur, ob ich irgendwas vergessen habe. Ahja, welche Texte schätzen Sie besonders wichtig ein für die Schulung vom Hörverstehen?
56. L4: Puh, das ist natürlich jetzt auch wieder sehr, sehr schwierig zu beantworten, weil es halt immer darum geht, A, welches Niveau unterrichtet man, ja? B, welche Funktion steckt dahinter, welches didaktische Konzept, welches pädagogische, was will ich erreichen, was sollen meine Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer damit erreichen. Ähm, ich glaub, dass man mit jedem Hörtext arbeiten kann. Ja, eben auch mit dem schlechtesten Hörtext (lacht). Dann wird's lustig, ja, und dann muss man sich ein bissl was einfallen lassen, aber auch das geht. Ähm, ich persönlich, im Moment, mag diese Vorbereitung, also diese Beiträge vom Mittagsjournal ganz gern, denn erstens sind es interessante Themen und das bereitet natürlich auch die Studierenden in dem Sinn vor, dass sie ja dann auch unterschiedliche Vorlesungen hören werden zu unterschiedlichen Themen. Und sie haben eben einen authentischen Sprecher, sie haben wirkliche österreichische Journalisten, die etwas vortragen. Sie haben

authentische Interviewpartner, wo vielleicht einmal ein Dialektausdruck auch vorkommt. Also ich arbeite eigentlich wirklich ganz gern mit diesen Texten im Moment. Das heißt, das ist jetzt nicht wirklich authentisch im Sinn von ich hör einer Familie zu, wie sie streiten. Denn das ist jetzt für mich nicht unbedingt das Ziel in meinem B2/2-Kurs. Sondern es geht mir wirklich darum, wie kann ich den Wortschatz erweitern, wie kann ich Hörstrategien implementieren, wie kann ich sie darauf vorbereiten, dass sie jetzt nicht jedes Wort verstehen müssen, aber durch selektive Hörstrategien oder auch globale Hörstrategien sehr wohl verstehen können, worum's geht. Wie kann ich Mitschriften erstellen, wie kann ich mir Schlüsselwörter herausschreiben. Darum geht's mir dann eigentlich.

57. I: Mhm. Gut. Wollen Sie noch irgendwas anmerken sonst zum Thema?

58. L4: Nein, gar nicht. Also wie gesagt, ich glaub, was wichtig für Sie ist, mit der Arbeit, mit dem Fragebogen, nachdem ich ihn gesehen hab, ist, dass Sie auf alle Fälle berücksichtigen müssen, dass manche Hörtexte wahrscheinlich schlechter abschneiden als andere, weil meine Studenten jetzt bewertet haben, ob das für ihr Niveau optimal ist. Also ich glaub, dass sie wahrscheinlich diesen Frühstücksdiallog schlechter bewerten werden, und vielleicht auf ein A2 Niveau tun werden, obwohl ich persönlich ihn gar nicht schlecht gefunden hab, weil er eben sehr authentisch war, ja. Aber da ist wieder die Frage, was will ich erreichen. Will ich, dass sie Österreicher verstehen, oder will ich... Genau, da werden Sie jetzt wahrscheinlich sehr unterschiedliche Antworten bekommen, die jetzt aber wirklich darauf zurückzuführen sind, dass die Studenten auch das Niveau bewerten werden, ja.

59. I: Da bin ich schon neugierig, was die jetzt tatsächlich angekreuzt haben.

60. L4: Ja ich auch, ich bin gespannt.

61. I: Dann danke.

62. L4: Sehr gerne.

7.3 Auswertung der Interviews

Kategorie: Stellenwert des Hörverstehens im Kurs

LP	Abs.	Zitat	Paraphrase/Generalisierung	Reduktion
A	16	„Kann ich so nicht genau sagen. Wir haben... Also der zweite Test, den wir machen, wir haben drei Tests. Der zweie hat ein Hörverstehen dabei. Da davor mach ich sicher täglich zwei Hörverstehensübungen oder so. Danach wird's wieder weniger. Vielleicht auch deshalb, weil's nicht so wirklich viele gute Texte gibt.“	HV wird vor Tests zweimal täglich geübt, ansonsten weniger.	K1 HV wird geübt - im Unterricht vor Tests zweimal täglich, ansonsten weniger. - bei Hausübungen in individueller Regelmäßigkeit.
A	16	„Gebe ihnen aber Hausaufgaben, dass sie selbst Radiosendungen hören sollen.“	HV wird bei Hausübungen geübt.	
A	18	„Also das ist etwas, das sie übers Jahr machen sollen. Sie hören Radiosendungen, schreiben Kommentare dazu. Das ist jetzt mit dem Ö1 On Demand mit eine Woche nachhören, ist das ganz gut machbar. Also da können sie das wirklich ganz toll, da können sie das ja so oft hören, wie sie wollen, und dann sollen sie mir auch einen Kommentar dazu schreiben, wie oft sie es hören mussten, bis sie das zusammenfassen konnten. Das betreiben sie auch recht unterschiedlich. Manche hören's mehrere Tage hintereinander täglich drei Mal, und andere hören's insgesamt nur zwei Mal und sagen, es hat auch funktioniert, es hat ihnen auch genützt.“	HV bei Hausübung erfolgt in individueller Regelmäßigkeit.	
B	16	„Also für uns ist Hörverstehen ein ganz wichtiger Teil natürlich, eine ganz wichtige Teilkompetenz. Und wir trainieren vom ersten Tag an das Hörverstehen mit unterschiedlichen Methoden. Also ich persönlich mach es so, ich beginn in diesem Kurs damit, dass ich am Anfang selbst die Texte spreche, die ich als Hörverstehen einsetze. Ja? Also ich mach da so ganz kleine Übungen mit ihnen, ich erzähle ihnen aus dem Stehgreif zum Beispiel irgendetwas, oder	HV wird von Beginn an täglich geübt.	K2 HV wird von Beginn an täglich geübt.

		<p>ich lese ihnen einen kleinen Text aus der Zeitung vor. Oder ich les eine kleine Passage aus einem Märchen vor oder aus einer Fabel, und stell ihnen dann dazu Fragen. Ich mach das deshalb, weil sie ja am Anfang sehr stark sich orientieren an meiner Art zu sprechen. Das ist so, die sind, wie soll ich sagen, sehr... Nach zwei Wochen sind sie gewöhnt an meine Art zu reden und das ist so ein bissl ein Hinführen dazu, sich aufs Hören, sich aufs Detailverstehen konzentrieren zu können, ohne von einer fremden Sprechweise abgelenkt zu werden. Und erst nach ein paar Wochen arbeiten wir dann mit einem anderen Material. Wobei das zum Teil eh die klassischen Dinge sind, also alle gängigen Lehrwerke, die bei uns verwendet werden.“</p>		
C	38	„Einmal in der Woche.“	HV wird einmal in der Woche geübt.	K3 HV wird geübt
C	40	„Ja. Und wir schauen auch... So in einer Einheit von drei Monaten sicher drei, vier Mal auch die Filme.“	HV wird zusätzlich ungefähr einmal pro Monat mit Filmen geübt.	- einmal wöchentlich. - einmal monatlich als Hör-Seh-Verstehen.
D	20	„Jeden Tag. Also ich schau, dass wirklich jeden Tag alle Fertigkeiten trainiert werden. Das kann sein von ganz kurzen Impuls-Hörtexen, kann aber auch sein, eben so wie heute, mit wirklich, auch mit Musik und mit Lyrik.“	HV wird täglich in unterschiedlichem Ausmaß geübt.	K4 HV wird geübt - täglich in unterschiedlichem Ausmaß.

Kategorie: Definition von Authentizität

LP	Abs.	Zitat	Paraphrase/Generalisierung	Reduktion
A	54	„Natürlich alles Mögliche. Ich denke da vor allem an Radiosendungen. Aber das ist natürlich sicher auch die verdichtetste Form. Klar könnte man auch Interviews machen oder so. Also bei Hörtexte denk ich halt auch an etwas, das gespeichert ist auf einem Tonträger und wieder reproduzierbar ist. Sonst sind's natürlich auch Gespräche und so. (...) Das waren aber im Grunde dann auch Radiosendungen. Also im Grunde, was es bei mir gibt, ist Ö1.“	Authentische Materialien, die in eigenem Unterricht vorkommen, sind Radiosendungen von Ö1, Interviews, Gespräche.	K5 Authentische Hörtexte sind: - Hörbücher und literarische Texte. - Radiosendungen von Ö1, Interviews, Gespräche, Lieder (kommen in eigenem Unterricht vor).
A	56	„(...) Ja, man könnte sicher auch Hörbücher einsetzen und literarische Texte machen. Aber da gibt's bei uns eigentlich so gut wie keine Nachfrage.“	Hörbücher und literarische Texte sind authentisch.	
A	58	Ja, was mir noch einfällt! Lieder mach ich schon auch öfter. Also das wären auch noch authentische Materialien, die ich benütze. Das mach ich nicht so selten. Wise Guys oder so.	Lieder sind authentische Hörtexte.	
B	62	„Möglichst natürliche Situationen, war natürlich auch nicht hundert Prozent natürlich, weil wir das zum Teil gestellt haben, klarerweise. Ja? Aber, was ist schon natürlich? Also da muss ich ein Mikrofon irgendwo auf der Straße aufstellen und schauen, was die Leute wirklich sprechen.“	Natürlich ist, wenn ein Mikrofon auf der Straße steht und die tatsächliche Sprache der Leute aufgenommen wird.	K6 Authentische Hörtexte sind: - spontane Aufnahmen auf der Straße. - Aufnahmen von Restaurantbesuchern, Interviews, kurze Nachrichtenbeiträge, YouTube, Ausflüge auf die Straße (kommen in eigenem Unterricht vor).
B	82	„Und das ist das, was ich zuerst gesagt hab, was es für mich ist, das sind Ausschnitte aus Alltagssituationen, wo jemand auf der Straße mit einem Mikro steht und schnell jemanden fragt.“	Authentisch ist, wenn jemand mit einem Mikrofon auf der Straße steht und spontan Menschen befragt.	
B	84	„Wir haben ein Beispiel... Das empfinde ich als authentisch. Da ist in einem Restaurant ein Mikro aufgestellt worden, und man hat eine Zeit lang einfach die Gespräche der Gäste aufgenommen. Ist hochchaotisch, und die Studenten sind sehr verwirrt, wenn sie das hören, ja?“	Ein authentisches Beispiel wurde in einem Restaurant aufgenommen. Dabei wurden die Gespräche der Gäste aufgenommen.	
				K7 Ob Fernsehsendungen und Nachrichtensendungen authentisch sind, ist fraglich.

B	86	„Ich denk mir, authentisches Hörverstehen zu trainieren, das machen wir manchmal, wir schicken sie in die Geschäfte, die unten auf der Straße sind, mit Fragen, die sie selbst erarbeitet haben, und sie müssen die Leute befragen und dann schauen, ob sie die Antworten verstehen.“	Authentisches Hörverstehen wird geübt, indem die Lernenden Menschen auf der Straße selbst formulierte Fragen stellen müssen.	K8 Authentisches Hörverstehen wird bei Exkursionen geübt.
B	88	„Das ist authentisches Hören. Oder wir gehen ja mit ihnen, wir machen sehr viele Exkursionen, wir gehen mit ihnen in Museen oder an andere Plätze, wo sie zuhören, was ein Führer sagt. Oder wo irgendjemand was vorträgt. Also das... Da kriegen sie ein bisschen einen Eindruck davon, was nicht vorbereitete, nicht aufbereitete, nicht vereinfachte, und so weiter, Hörtexte sind. Ja? Und da haben sie eh sehr viel Respekt, wenn sie da mal unterwegs waren und nach zehn Minuten so einen Kopf haben. Ja? Was das heißt. (..) Also so... Also ich weiß nicht, ob man eine Fernsehendung oder Nachrichten im Fernsehen... hat das jetzt was Authentisches oder nicht? Das... Ich denk mir, es ist auf jeden Fall... zum Teil vielleicht spontaner produziert als ein ganzes Gespräch, das im Studio aufgenommen wird, ja?“	Authentisches Hörverstehen wird bei Exkursionen geübt. Ob Fernsehendungen und Nachrichtensendungen authentisch sind, ist fraglich.	
B	90	„Wenn wer interviewt wird in den Nachrichten. Oder wenn ein kurzer Bericht kommt oder so. Aber das ist es. Aber das authentischste, glaub ich, mit dem wir arbeiten, sind die YouTube Texte. Oder Ausflüge auf die Straße (lacht).“	Interviews in den Nachrichten und kurze Beiträge sind authentisch. YouTube Texte und Ausflüge auf die Straße sind im eigenen Unterricht am authentischsten.	
C	58	„Naja, also es muss aktuell sein. Und es muss nicht so durchgekauft sein. Ich meine, zum Beispiel, was ist durchgekauft? (...) Wasserproblematik auf der Welt. Das ist so durchgekauft schon. Ja? Oder Arbeitslosigkeit, ist durchgekauft. Die sind eh arbeitslos, die wollen nicht über Arbeitslosigkeit noch was hören, ja? Also das muss interessant sein. Wie	Authentisch bedeutet aktuell, innovativ und interessant für die Lernenden.	K9 Authentische sind jene Hörtexte, die aktuell, innovativ und interessant für die Lernenden sind.

		gesagt, wenn sie keine Beziehung zum Hörtext finden... aufbauen, dann kannst du's vergessen.“		
C	60	„Für mich, authentisch heißt, der Text muss Interesse wecken.“	Authentisch bedeutet interessant für die Lernenden.	
D	20	„Und dann haben wir natürlich auch die Vorbereitung für den Abschlusstest, das sind teilweise authentische Hörtexte, die vom Ö1 Mittagsjournal zum Beispiel, oder teilweise auch Deutsche Welle stammen.“	Ö1 Mittagsjournal und Texte der Deutschen Welle sind authentisch.	<p>K10 Authentische Hörtexte sind: - Nachrichten, Lieder, Auszüge aus Vorlesungen und Präsentationen, Interviews, Diskussionen, Partner/inneninterviews, Referate (kommen in eigenem Unterricht vor).</p> <p>K11 Authentische Hörtexte kommen bei authentischen Anlässen zustande. Interaktion in einem sprachlichen Kontext, wo es um Kommunikation geht, ist authentisch.</p>
D	40	„Die Modelltests vorbereitet hat, um dann die Studierenden auf die richtige Abschlussprüfung vorzubereiten. Und das sind eben Hörtexte aus unterschiedlichen authentischen Quellen. Vorzugsweise Österreichische Nachrichten, also eben Ö1, aber das kann durchaus auch, das können auch andere Quellen sein.“	Österreichische Nachrichten, zum Beispiel von Ö1, sind authentisch.	
D	46	„Was ich zusätzlich mach, das haben Sie eh heute gemerkt, das sind dann eben entweder Musiktexte, also dann eben authentische lyrische Texte. Lesungen... Ich hab dann noch einen oder zwei Hörtexte, die Auszüge aus Vorlesungen sind. Also aus Präsentationen... Das war's dann aber. Sonst ist es zu viel. Also so viel geht dann auch nicht im Unterricht, ich hab ja nur drei Stunden.“	Lieder sind authentische lyrische Texte. Auszüge aus Vorlesungen und Präsentationen sind authentisch.	
D	50	„Was ich im Semesterkurs zum Beispiel auch versuche manchmal, ist zu streamen. Also dass wir uns wirklich einloggen eben in Vorlesungen, damit sie auch sehen, wie das wird. Ich schick sie dann auch in Vorlesungen. Für mich ist ja ein Hörtext nicht unbedingt jetzt etwas aus einer Quelle, wie jetzt einem iPod und so weiter. Für mich ist ein Hörtext auch ein Gespräch. Ja, also auch ein Interview ist ein Hörtext, eine Diskussion kann ein Hörtext sein. Ich mach ganz viele Klasseninterviews, Partnerarbeiten. Da ist auch die andere Person quasi ein Hörtext, ein authentischer Hörtext. Präsentationen, Referate, sind	Vorlesungen zu streamen, Interviews, Diskussionen, Klasseninterviews, Präsentationen und Referate sind authentische Hörtexte.	

		auch wieder Hörtexte. Also immer auch die Frage natürlich, wie Sie jetzt Hörtexte definieren.“		
D	54	„Nein, ich glaube, alles, was authentisch ist, sind authentische Anlässe. Dann ist es auch ein authentischer Hörtext. Ja, wenn das Sprecher sind, die sich wirklich bewusst jetzt bemühen, in einem sprachlichen Kontext zu agieren, wo es um Kommunikation geht, dann denk ich, ist es ein authentischer Hörtext.“	Authentische Hörtexte kommen bei authentischen Anlässen zustande. Interaktion in einem sprachlichen Kontext, wo es um Kommunikation geht, ist authentisch.	

Kategorie: Eingesetzte authentische Hörtexte und Gründe für den Einsatz authentischer Hörtexte

LP	Abs.	Zitat	Paraphrase/Generalisierung	Reduktion
A	12	„Das meiste eigentlich aus dem Standard. Und ja, auch Hörverstehen aus Ö1 oder so, das kann man denen ganz gut zutrauen.“	Authentische Hörtexte werden von Ö1 bezogen.	<p>K12 Authentische Hörtexte werden bezogen von:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ö1 und bei „Studieren Probieren“. - Eingesetzte Sendungen: „Vom Leben der Natur“, „Matrix“, „Das Journal“, und „Panorama“, Radiosendungen zu den Themen Väter-Karenz und Facebook-Freundschaften. <p>K13 Behandelte Texte zum Wiener Dialekt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resetarits. - Hörbücher von Artmann, Jandl und Nöstlinger. <p>K14 „Studieren Probieren“ ist sinnvoller als Onlinestreams zu Vorlesungen.</p> <p>K15 Gründe für den Einsatz von Ö1 Hörtexten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verfügbarkeit; - Wiederholbarkeit; - Möglichkeit der Auswahl nach persönlichem Interesse; - Qualität; - Studienvorbereitung.
A	18	„Also das ist etwas, das sie übers Jahr machen sollen. Sie hören Radiosendungen, schreiben Kommentare dazu. Das ist jetzt mit dem Ö1 On Demand mit eine Woche nachhören, ist das ganz gut machbar.“	Authentische Hörtexte werden von Ö1 bezogen.	
A	18	„Das ist jetzt mit dem Ö1 On Demand mit eine Woche nachhören, ist das ganz gut machbar. Also da können sie das wirklich ganz toll, da können sie das ja so oft hören, wie sie wollen, und dann sollen sie mir auch einen Kommentar dazu schreiben, wie oft sie es hören mussten, bis sie das zusammenfassen konnten.“	Ö1 On Demand ist gut für den Unterricht einsetzbar, da die Texte eine Woche nachzuhören sind und die Lernenden sie so oft wie gewünscht hören wollen.	
A	18	„Da gibt's ja viele so fünf Minuten-Sendungen, „Vom Leben der Natur“ oder so, die dafür auch gut geeignet sind. Oder „Matrix“ und so. Andere hören auch längere Sendungen.“	Die Studierenden wählen zu Hause eigene Sendungen. Sendungen, die eingesetzt werden, sind „Vom Leben der Natur“, „Matrix“.	
A	18	„Aber das funktioniert ganz gut, weil ich ja auch alle Studienrichtungen hab. Das heißt, die Veterinärmediziner interessieren sich für was Anderes als die Techniker.“	Mit Ö1 Hörtexten ein, da jede/r Lernende nach persönlichem Interesse Texte aussuchen.	
A	20	„Ich bin selber auch ein Ö1-Fan, und das vermittelt sich vielleicht auch (lacht).“	Die Lehrerin mag Ö1 selbst gerne.	
A	30	„Wir machen ja Studien-Vorbereitung. Und bei Ö1 ist das Tolle, dass es wirklich praktisch für jeden Fachbereich Sendungen gibt, die passend sind.“	Mit Ö1 Hörtexten ein, da jede/r Lernende nach persönlichem Interesse Texte aussuchen.	
A	30	„Ja, also da hört der Techniker dann „Matrix“, und der Veterinärmediziner „Vom Leben der Natur“. Und Geisteswissenschaftler finden ohnehin jede Menge Sendungen. Beziehungsweise gibt's auch ganz viel	Von den Lernenden gehörte Sendungen sind „Matrix“, „Vom Leben der Natur“, „Das Journal“, und „Panorama“.	

		über ihre Herkunftsländer auch immer wieder. „Das Journal“, oder „Panorama“.“		
A	30	„Ich mach das deshalb, weil ich die Sendungen selbst gut find und weil ich da das Vertrauen hab, dass sie keinen Schrott zu hören bekommen oder erfahren.“	Ö1 Hörtexte sind qualitativ hochwertig.	
A	30	„Und weil Hören natürlich eine wichtige Qualifikation an der Uni ist. Sie müssen ja Vorlesungen hören. Das ist sicher das Allerschwierigste.“	Das Arbeiten mit Ö1 Hörtexten dient zur Vorbereitung auf ein späteres Studium.	
A	32	„Also auch der Auftrag, das dann umzusetzen in einem Bericht ist ja im Grunde das, was sie dann mit Vorlesungsinhalten auch irgendwann beherrschen müssen.“	Das Arbeiten mit Ö1 Hörtexten dient zur Vorbereitung auf ein späteres Studium.	
A	42	„Ich hab jetzt dieses Semester auch ein paar Radiosendungen hergebracht. Einmal was über Väter-Karenz und einmal was über Facebook-Freundschaften und so.“	Im Unterricht wurde mit Radiosendungen zum Thema Väter-Karenz und Facebook-Freundschaften gearbeitet.	
A	48	„Also wir machen auch bei dieser Aktion mit, „Studieren probieren“, da sollen sie alle in eine Lehrveranstaltung, also in eine Vorlesung gehen [...]“	Im Rahmen des Unterrichts gehen die Studierenden zu Lehrveranstaltungen bei „Studieren Probieren“.	
A	48	„Also ich mach dann schon nach der letzten Prüfung eine Einheit zum Wiener Dialekt, aber das ist halt ein bissl Resetarits hören und ein bisschen Artmann lesen und ja... Vielleicht ein, zwei Gespräche.“	Beim Wiener Dialekt wurden Hörtexte von Resetarits und dialektale Gespräche gehört.	
A	56	„Ja, bei Wienerisch mach ich dann halt Artmann oder Jandl, hab ich auch schon immer mal wieder eingesetzt auch, wenn er selber liest. (...) Nöstlinger vielleicht ein bisschen.“	Beim Wiener Dialekt wurden Hörbücher von Artmann, Jandl und Nöstlinger verwendet.	
A	56	„Ich hab mir mal vorgenommen, Vorlesungstexte, so Livestreams zu machen. Aber letztlich schick ich sie jetzt zu „Studieren probieren“, und da geht jeder in seine maßgeschneiderte Veranstaltung und das kommt mir eigentlich fast sinnvoller vor, als da jetzt im Unterricht was reinzuholen übers Internet.“	„Studieren Probieren“ ist sinnvoller als Onlinestreams zu Vorlesungen.	

B	16	„Also ich persönlich mach es so, ich beginn in diesem Kurs damit, dass ich am Anfang selbst die Texte spreche, die ich als Hörverstehen einsetze. Ja? Also ich mach da so ganz kleine Übungen mit ihnen, ich erzähle ihnen aus dem Stehgreif zum Beispiel irgendetwas, oder ich lese ihnen einen kleinen Text aus der Zeitung vor. Oder ich les eine kleine Passage aus einem Märchen vor oder aus einer Fabel, und stell ihnen dann dazu Fragen.“	Bei Anfänger/innen spricht die Lehrerin zunächst selbst Hörtexte. Verwendete Texte sind improvisierte Erzählungen, vorgelesene Zeitungstexte, Märchen und Fabeln.	K16 Authentische Hörtexte werden bezogen von: - Personalen Medien: 1) Selbst gesprochen: Improvisierte Erzählungen, Zeitungstexte, Märchen, Fabeln. 2) Personen in Geschäften. 3) Führungen bei Exkursionen.
B	16	„Ich mach das deshalb, weil sie ja am Anfang sehr stark sich orientieren an meiner Art zu sprechen. Das ist so, die sind, wie soll ich sagen, sehr... Nach zwei Wochen sind sie gewöhnt an meine Art zu reden und das ist so ein bissl ein Hinführen dazu, sich aufs Hören, sich aufs Detailverstehen konzentrieren zu können, ohne von einer fremden Sprechweise abgelenkt zu werden.“	Durch selbst gesprochene Hörtexte sollen Lernende sich an die Sprechweise der Lehrerin gewöhnen und auf das Detailverstehen konzentrieren.	- Tonträgern und Internet: 1) YouTube (Interviews); 2) Radio (Ö1); 3) Fernsehen (Zeit im Bild). K17 Gründe für den Einsatz von personalen Medien:
B	18	„Zum Teil erarbeite ich selber Material, das machen viele Kollegen bei uns hier am Institut, also wir arbeiten sehr gern mit sogenanntem eigenen Material. Also über die Jahre entsteht da wirklich ein Fundus. Und das Beste daran find ich, dass das Material, das ich selbst erstelle, geht wirklich ganz, ganz spezifisch auf die Bedürfnisse, die meine Gruppe jetzt gerade hat, ein.“	Die Lehrerin verwendet im Unterricht eigene Materialien, da diese an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst sind.	- Gewöhnung an die Sprechweise der Lehrperson. - Training von authentischem Hörverstehen. - Konfrontation mit authentischer Sprache.
B	18	„In letzter Zeit aber gibt's etwas Neues, und das find ich ganz wunderbar, weil unsere Klassen sind mit Laptops und Beamer ausgestattet worden. Und dadurch sind wir viel mehr im Internet, ja? Also eigentlich fast jeden Tag werfen wir das Internet an. Und was natürlich großartig ist, ist YouTube. Und da schau ma uns eigentlich immer wieder, und wenn's nur ganz kurze Sequenzen sind... Zum Beispiel, ich mach grad irgendein Thema, sei es Verkehr in der Stadt oder sonst irgendetwas, ich geh auf YouTube,	Die Lehrerin verwendet YouTube Interviews und kurze Videos, zum Beispiel zum Thema Verkehr in der Stadt.	K18 Gründe für den Einsatz von authentischen Hörtexten (von Tonträgern und Internet): - Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden; - Eignung für das Kursniveau; - Konfrontation der Lernenden mit verschiedenen Impulsen. K19 Grund für den Einsatz von Hör-Seh-Texten (ZIB):

		ich schau, ob ich ein paar kleine Interviews finde oder kleine Videos zum Thema finde.“		Verstehenshilfe durch visuelle Komponente.
B	22	„Also, wir haben zum Beispiel eine Kollegin, die organisiert uns immer wieder Hörtexte aus Radio und Fernsehen... Eigenes Material wäre zum Beispiel, wir haben viele aufgezeichnete Sendungen von Ö1, was ein bissl schwierig ist. Aber wir haben auch von anderen Radiosendungen, oder von Fernsehsendungen... Wir haben zum Beispiel viele DVDs oder CDs mit Berichten aus dem Fernsehen. Und ich nehme... Eigenes Material wäre dann, ich nehme eine Sequenz.“	Die Lehrerin verwendet im Unterricht Texte aus Radio, zum Beispiel Ö1, und Fernsehen.	
B	24	„Ich schneide einfach... ich zeige einfach ein kleines Stück. Weil auf dieser Mittelstufe ist es von der Konzentration her sehr schwer, einen ganzen Beitrag zu zeigen. Das geht nicht. Aber wir tun normalerweise so Beiträge vorspielen, so zwischen drei und zehn Minuten. Das ist im Moment so die Länge, die gut geht, hier in dieser Stufe. Ich nehme eine bestimmte Sequenz heraus, erarbeite selber Fragen und Aufgaben dazu.“	Die Lehrerin verwendet auf der Mittelstufe Sequenzen aus Radio- und Fernsehbeiträgen und erstellt eigene Didaktisierungen dazu.	
B	30	„Oder wir schauen uns eine Fernsehsendung... Wir schauen manchmal Nachrichten hier. Und ich zeig ihnen einen zwei Minuten-Ausschnitt, nur zu einem bestimmten Thema, formulier dann selber Fragen dazu oder so. Das ist... Wäre selbst zusammengestellte Dinge, nicht aus einem Lehrbuch.“	Die Lehrerin verwendet im Unterricht kurze Ausschnitte aus Fernsehesendungen und erstellt eigene Didaktisierungen.	
B	32	„Österreich 1. Also Ö1. Das ist manchmal von der Sprache recht komplex. Das verwenden einige Leute im F-Kurs. Aber manches davon, als kleinere Sequenz, geht auch im V-Kurs.“	Die Lehrerin verwendet Texte von Ö1, da diese für das Kursniveau passend sind.	
B	32	„Dann aus dem Fernsehen. Im Internet gibt's ja immer wieder Aufzeichnungen aus dem Fernsehen.“	Die Lehrerin verwendet Texte aus dem Fernsehen.	
	32	„Also sehr gut eignen sich Zeit im Bild-Aufzeichnungen für mich.“	Zeit im Bild-Aufzeichnungen sind gut für den Unterricht geeignet.	

B	32	„Das mach ich wahnsinnig gern. Noch dazu in Kombination mit dem Bild, ja. Das ist am Anfang eine große Hilfe, weil sie können das Thema lesen und dann müssen's einfach die Detailinformationen zu diesem Thema dann hören auf einem kleinen Fragebogen vor sich, wo einfache Aufgaben draufstehen.“	Hör-Seh-Verstehenstexte sind gut für den Unterricht geeignet, da die visuelle Komponente eine Verstehenshilfe bringt.	
B	34	„Also wir arbeiten wirklich zu einem ganz großen Teil mit Interviews. Wir sind selber draufgekommen, dass nicht nur die Hörtexte in den Lehrbüchern, sondern auch das, was wir verwenden, oder was ich hier von YouTube zeig, sind sehr viele Interviews.“	Die Lehrerin verwendet viele Interviews, vor allem aus Lehrbüchern und von YouTube.	
B	34	„Einfach, weil's die auch gibt in großer Menge. Dann sind aber auch einfach Berichte dabei...“	Interviews werden im Unterricht oft eingesetzt, da sie in großer Menge verfügbar sind. Auch Berichte werden eingesetzt.	
B	48	„Also wir machen's bewusst so, damit sie auch verschiedene Impulse kriegen, ja? Nicht nur dieses Studio-Aufgenommene, nicht so hundert Prozent authentische...“	Authentische Texte werden eingesetzt, damit die Lernenden verschiedene Impulse bekommen.	
B	86	„Ich denk mir, authentisches Hörverstehen zu trainieren, das machen wir manchmal, wir schicken sie in die Geschäfte, die unten auf der Straße sind, mit Fragen, die sie selbst erarbeitet haben, und sie müssen die Leute befragen und dann schauen, ob sie die Antworten verstehen.“	Die Lehrerin lässt die Lernenden Personen in Geschäften interviewen, um authentisches Hörverstehen zu trainieren.	
B	88	„Oder wir gehen ja mit ihnen, wir machen sehr viele Exkursionen, wir gehen mit ihnen in Museen oder an andere Plätze, wo sie zuhören, was ein Führer sagt. Oder wo irgendjemand was vorträgt. Also das... Da kriegen sie ein bisschen einen Eindruck davon, was nicht vorbereitete, nicht aufbereitete, nicht vereinfachte, und so weiter, Hörtexte sind.“	Die Lehrerin macht Exkursionen mit den Lernenden, um sie mit authentischer Sprache zu konfrontieren.	
C	28	„Ja, zum Beispiel YouTube sehr viel. YouTube (...) Interviews mit den Menschen mit dem Integrationshintergrund. Und... Ja, also wir arbeiten sehr viel mit Liedern, also Kinderliedern. Ist auch für	Die Lehrperson verwendet Texte von YouTube und Lieder.	K20 Authentische Hörtexte werden bezogen von: - YouTube;

		B1 nicht schlecht. Also solche Hörübungen machen wir.“		- Filmen (<i>Besser geht's nicht, Labyrinth der Wörter, Brot und Tulpe</i>).
C	28	„Eigentlich ja, also YouTube und wir haben auch im Büro eine Sammlung, ja. Da könnte man auch ein paar Sachen ausborgen. Aber wir müssen so machen, dass diese Menschen beim AMS, beim Magistrat und so weiter, sich gut ausdrücken können. Deshalb, also wir sind eher in die Richtung.“	Die Lehrerin verwendet Texte von Youtube. Wichtig ist, dass die Lernenden auf Behördenwege vorbereitet werden.	K21 Eingesetzte dialektale Hör-Seh-Verstehenstexte: - <i>Mundl</i> .
C	40	„Und wir schauen auch... So in einer Einheit von drei Monaten sicher drei, vier Mal auch die Filme.“	Die Lehrerin verwendet im Unterricht Hör-Seh-Verstehenstexte in Form von Spielfilmen.	K22 Gründe für den Einsatz der dialektalen <i>Mundl</i> -Hörtexte: - Unterhaltsamkeit; - Assoziation mit dem Umfeld.
C	42	„Wir haben Fernsehraum hier. Und da haben wir einen DVD-Player und einen Fernseher und dann... Also da nehm ich eher ganz neutrale Filme. Zum Beispiel so Familienfilme. Und ja, zum Beispiel vom Jack Nicholson <i>Besser geht's nicht, ja?</i> Das ist aber für A2 und B1. Erm... Jetzt haben wir... Vorige Woche haben wir von Gerard Depardieu <i>Labyrinth der Wörter</i> angeschaut.“	Die Lehrerin verwendet im Unterricht Hör-Seh-Verstehenstexte in Form von Spielfilmen. Eingesetzte Filme sind: <i>Besser geht's nicht, Labyrinth der Wörter</i> .	K23 Wichtig ist, dass die Lernenden auf Behördenwege vorbereitet werden.
C	44	„Also das ist... <i>Brot und Tulpe</i> , das ist eigentlich... Kommt sehr gut an!“	Die Lehrerin verwendet im Unterricht den Film <i>Brot und Tulpe</i> .	
C	54	„Ich mache sehr oft Wiener Slang. Also Wienerisch. Zum Beispiel <i>Mundl, ja?</i> “	Die Lehrerin verwendet im Unterricht dialektale Hörtexte, zum Beispiel aus der Serie <i>Mundl</i> .	
C	54	„Also sie haben <i>Mundl</i> sehr gern, verstehen sie nichts, aber was sie da sehen, ist ja lustig. Und naja, zum Beispiel einer hat gesagt, der spricht wie mein Nachbar, ja? Also die können sie natürlich auch assoziieren. Also <i>Mundl</i> mit dem Nachbarn und so weiter.“	Die Lehrerin verwendet dialektale Hör-Seh-Verstehenstexte von <i>Mundl</i> , da sie lustig sind und die Lernenden die dialektale Sprache mit ihrem Umfeld assoziieren.	
D	20	„Und dann haben wir natürlich auch die Vorbereitung für den Abschlusstest, das sind teilweise authentische Hörtexte, die vom Ö1 Mittagsjournal zum Beispiel, oder teilweise auch Deutsche Welle stammen.“	Die Lehrerin verwendet zur Vorbereitung für den Abschlusstest authentische Hörtexte vom Ö1 Mittagsjournal und der Deutschen Welle.	K24 Authentische Hörtexte werden bezogen von: - Modelltests (hauptsächlich Ö1 Mittagsjournal und Deutsche Welle);
D	20	„Und das heißt, das ist eigentlich abwechselnd, alterierend schau ich, dass ich jeden Tag so einen	Die Lehrerin verwendet authentische Hörtexte zur Vorbereitung auf den Abschlusstest.	

		der Hörtexte mach. Auch, damit die Studenten vorbereitet sind.“		<p>- Lieder, Lesungen, Auszüge aus Vorlesungen und Präsentationen; - Personellen Medien: Vorlesungen, Klasseninterviews, Partnerarbeiten, Präsentationen, Referate.</p> <p>K25 Gründe für den Einsatz von authentischen Hörtexten: - Vorbereitung auf den Abschlusstest; - Auf hohen Niveaus: Verständnis und Interesse für Umgangssprache; - Vorbereitung auf ein späteres Studium; - authentische Sprecher/innen; - Gewöhnung an gewisse dialektale Ausdrücke.</p>
D	38	„Und dann wird's spannender. Dann wird's eben interessanter, denn meine Klasse zum Beispiel, die mussten ein Interview mit einem Österreicher, einer Österreicherin machen, zum Thema Kultur, Kunst und Kultur. Und dann war es sehr wohl der Wunsch da. „Ahja, die haben nicht immer ganz so nach der Schrift gesprochen. Die haben gesagt ‚ich hab‘ und nicht ‚ich habe‘.“ Und dann ist das Verständnis für umgangssprachliche Ausdrucksweisen natürlich auch größer, dann wird das Verständnis für authentische Hörtexte größer, und auch, sie erkennen, wie wichtig das ist.“	Auf höheren Kursniveaus sind authentische Texte gut einsetzbar, da das Verständnis und Interesse für Umgangssprache größer ist als auf niedrigen Niveaus.	
D	38	„Dass nämlich dann auch an der Universität die Leute jetzt nicht so sprechen wie die Sprecher der einzelnen Lehrwerksverlage.“	Die Lehrerin verwendet authentische Hörtexte als Vorbereitung auf die Sprechweise an der Universität.	
D	40	„Das bin jetzt nicht ich, sondern das ist jetzt die Prüfungskommission. Die Modelltests vorbereitet hat, um dann die Studierenden auf die richtige Abschlussprüfung vorzubereiten. Und das sind eben Hörtexte aus unterschiedlichen authentischen Quellen. Vorzugsweise österreichische Nachrichten, also eben Ö1, aber das kann durchaus auch, das können auch andere Quellen sein.“	Die Lehrerin verwendet Modelltests. Die Texte für diese Tests stammen von österreichischen Nachrichten, vor allem von Ö1.	
D	42	„Mir fällt immer auf, also das Mittagsjournal ist glaub ich eine ihrer Lieblinge.“	Das Ö1 Mittagsjournal wird bei den Modelltests oft verwendet.	
D	46	„Also in diesem Unterricht ja. Denn da hab ich dann quasi zwei Fliegen mit einer Klappe. Einerseits bereite ich sie darauf vor, wie das im Abschlusstest sein wird. Andererseits hab ich einen Original-Hörtext und das passt gut.“	Die Lehrerin setzt die Hörtexte der Modelltests ein, da sie zur Vorbereitung auf den Abschlusstest dienen und authentisch sind.	
D	46	„Was ich zusätzlich mach, das haben Sie eh heute gemerkt, das sind dann eben entweder Musiktexte, also dann eben authentische lyrische Texte. Lesungen... Ich hab dann noch einen oder zwei	Die Lehrerin setzt Lieder, Lesungen, Auszüge aus Vorlesungen und Präsentationen ein.	

		Hörtexte, die Auszüge aus Vorlesungen sind. Also aus Präsentationen...“	
D	50	„Ja, teilweise. Was ich im Semesterkurs zum Beispiel auch versuche manchmal, ist zu streamen. Also dass wir uns wirklich einloggen eben in Vorlesungen, damit sie auch sehen, wie das wird.“	Die Lehrerin setzt Vorlesungsstreams ein.
D	50	„Ich schick sie dann auch in Vorlesungen. Für mich ist ja ein Hörtext nicht unbedingt jetzt etwas aus einer Quelle, wie jetzt einem IPod und so weiter. Für mich ist ein Hörtext auch ein Gespräch. Ja, also auch ein Interview ist ein Hörtext, eine Diskussion kann ein Hörtext sein. Ich mach ganz viele Klasseninterviews, Partnerarbeiten. Da ist auch die andere Person quasi ein Hörtext, ein authentischer Hörtext. Präsentationen, Referate, sind auch wieder Hörtexte. Also immer auch die Frage natürlich, wie Sie jetzt Hörtexte definieren.“	Im Rahmen des Kurses gehen die Lernenden in Vorlesungen, machen Klasseninterviews, Partnerarbeiten, Präsentationen und Referate.
D	56	„Ähm, ich persönlich, im Moment, mag diese Vorbereitung, also diese Beiträge vom Mittagsjournal ganz gern, denn erstens sind es interessante Themen und das bereitet natürlich auch die Studierenden in dem Sinn vor, dass sie ja dann auch unterschiedliche Vorlesungen hören werden zu unterschiedlichen Themen.“	Die Lehrerin verwendet Hörtexte aus dem Ö1 Mittagsjournal zur Vorbereitung der Lernenden auf ein späteres Studium.
D	56	„Und sie haben eben einen authentischen Sprecher, sie haben wirkliche österreichische Journalisten, die etwas vortragen. Sie haben authentische Interviewpartner, wo vielleicht einmal ein Dialektausdruck auch vorkommt.“	Die Lehrerin verwendet Hörtexte aus dem Ö1 Mittagsjournal, da diese authentische Journalist/innen und Interviewpartner/innen beinhalten. Dialektausdrücke sind ein Anzeichen für authentische Sprache.
D	56	„Also ich arbeite eigentlich wirklich ganz gern mit diesen Texten im Moment. Das heißt, das ist jetzt nicht wirklich authentisch im Sinn von ich hör einer Familie zu, wie sie streiten. Denn das ist jetzt für mich nicht unbedingt das Ziel in meinem B2/2-Kurs. Sondern es geht mir wirklich darum, wie kann ich den Wortschatz erweitern, wie kann ich	Die Lehrerin verwendet Texte aus dem Ö1 Mittagsjournal zum Trainieren von verschiedenen Hörstrategien und zur Vorbereitung auf ein späteres Studium.

		Hörstrategien implementieren, wie kann ich sie darauf vorbereiten, dass sie jetzt nicht jedes Wort verstehen müssen, aber durch selektive Hörstrategien oder auch globale Hörstrategien sehr wohl verstehen können, worum's geht. Wie kann ich Mitschriften erstellen, wie kann ich mir Schlüsselwörter herausschreiben. Darum geht's mir dann eigentlich.“	
--	--	---	--

Kategorie: Eingesetzte Lehrwerkshörtex te und Gründe für den Einsatz von Lehrwerkshörtex ten

LP	Abs.	Zitat	Paraphrase/Generalisierung	Reduktion
A	16	„Also, ich hab jetzt da auch gehört, was Sie vorgespielt haben, diese Lehrbuchtexte, wenn man sie hört, klingen schon ziemlich uninteressant eigentlich. Es ist natürlich auch gut, um Wortschatz einzuführen und auch, um Dinge zu...“	Lehrbuchhörtex te klingen uninteressant, sind aber gut um Wortschatz einzuführen.	K26 Eingesetzte Hörtext e stammen von den Lehrwerken: - <i>Ausblick, Sicher, em, Aspekte, Berlinerplatz, Stufen, Begegnungen, Erkundungen</i> und von Übungssätzen für das ÖSD.
A	36	„Aber zum Beispiel auch aus dem Jugendlichen-Lehrwerk „Ausblick“, dann hab ich aus „Sicher“, hab ich Sachen. Aus „em“ hab ich Dinge, aus „Aspekte“. (überlegt). „Berliner Platz“ hab ich früher auch aus dem dritten Band Dinge benutzt. Also „Stufen“ ist jetzt nur mehr ganz wenig.“	Die Lehrerin verwendet Hörtext e aus den Lehrwerken <i>Ausblick, Sicher, em, Aspekte, Berlinerplatz</i> und <i>Stufen</i> .	K27 Lehrbuchhörtex te klingen uninteressant, sind aber gut um Wortschatz einzuführen.
A	38	„Im Schubert-Verlag dieses „Begegnungen“, „Erkundungen“ und so, da gib t’s auch Allerhand. (...) Mehr fällt mir jetzt nicht ein. (...) Zum Teil ÖSD-Materialien von den Übungssätzen oder so. (...) Ich glaub, das ist es in etwa.“	Die Lehrerin verwendet Hörtext e aus den Lehrwerken <i>Begegnungen, Erkundungen</i> sowie von ÖSD-Übungssätzen.	
B	16	„Und erst nach ein paar Wochen arbeiten wir dann mit einem anderen Material. Wobei das zum Teil eh die klassischen Dinge sind, also alle gängigen Lehrwerke, die bei uns verwendet werden.“	Nach einigen Unterrichtswochen arbeitet die Lehrerin mit verschiedenen Lehrwerken.	K28 Eingesetzte Hörtext e stammen von den Lehrwerken: - <i>em Brückenkurs, Stufen</i> und <i>Moment mal</i> .
B	18	„Ich arbeite nie mit einem bestimmten Buch, weil für die V-Stufe die Progression nicht übereinstimmt, mit keinem einzigen Lehrwerk. Sondern ich hab in diesen vielen Jahren natürlich sehr viel Material zusammengesammelt aus unterschiedlichsten Lehrwerken, die ich thematisch, oder halt von der Grammatikprogression her in meinen eigenen Unterlagen hab.“	Die Lehrerin verwendet nicht nur die Hörtext e aus einem Buch, da diese nicht mit der Progression ihres Kursniveaus übereinstimmen. Sie wählt diese nach Inhalt oder Grammatikprogression aus.	K29 Gründe für die Textauswahl: Inhalt und Grammatikprogression.
B	18	„Und, wenn ich grad nichts finde, was so hundert Prozent passt, dann such ich natürlich in Lehrwerken thematisch ein Hörverstehen, das gut dazu passt... Da gib t’s von allen Gängigen... <i>em Brückenkurs</i> oder	Die Lehrerin verwendet Hörtext e aus den Lehrwerken <i>em Brückenkurs, Stufen</i> und <i>Moment mal</i> .	

		<i>Stufen oder Moment mal, oder wie auch immer... Alle Lehrwerke, die's auch gibt, dazu gibt's Material.“</i>		
C	24	„Na, wir haben hier, wir verwenden hier zum Beispiel Deutsch als Zweitsprache von Cornelsen (zeigt auf Buch). <i>Pluspunkt Deutsch.</i> “	Die Lehrerin verwendet Hörtexte aus dem Lehrwerk <i>Pluspunkt Deutsch.</i>	K30 Eingesetzte Hörtexte stammen von den Lehrwerken: <i>Pluspunkt Deutsch</i>
D	24	„Im Moment haben wir das Buch <i>Aspekte</i> . Das ist das <i>Aspekte</i> Teil 2... Ja... Und die Texte von dem Lehrwerk...“	Die Lehrerin verwendet Hörtexte aus dem Lehrwerk <i>Aspekte.</i>	K31 Eingesetzte Hörtexte stammen von den Lehrwerken: <i>Aspekte</i>
D	26	„Und ich sag okay, ja, es ist jetzt ein künstlicher. Was können wir damit machen? Was ist unser <i>learning</i> . Und dann ist eben die Konzentration auf den Wortschatz oder die Konzentration liegt auf den Hörstrategien, die sie ja auch lernen. Dass wir uns anschauen, sollen wir's jetzt selektiv angehen oder ist es detailliertes Hörverständnis. Das heißt, wir arbeiten dann teilweise auch mit anderen Strategien. Wenn ganz klar erkennbar ist, dass der Hörtext nur zu einem gewissen Grad brauchbar ist und authentisch ist.“	Die Lehrerin wendet bei Lehrwerkstexten andere Lernziele an, zum Beispiel in den Bereichen Wortschatz oder Hörstrategien.	K32 Grund für den Einsatz von Lehrwerkshörtexten: Andere Lernziele, z. B. in den Bereichen Wortschatz und Hörstrategien.

Kategorie: Authentizität von Lehrwerkshörtexten

LP	Abs.	Zitat	Paraphrase/Generalisierung	Reduktion
A	16	„Danach wird's wieder weniger. Vielleicht auch deshalb, weil's nicht so wirklich viele gute Texte gibt. Also, ich hab jetzt da auch gehört, was Sie vorgespielt haben, diese Lehrbuchtexte, wenn man sie hört, klingen schon ziemlich uninteressant eigentlich. Es ist natürlich auch gut, um Wortschatz einzuführen und auch, um Dinge zu...“	Es gibt nicht viele gute Hörtexte. Lehrbuchtexte klingen uninteressant, sie sind aber gut um Wortschatz einzuführen.	K33 Lehrbuchtexte sind gut, - um Wortschatz einzuführen; - wenn sie thematisch passend sind. K34 Es gibt nicht viele gute Lehrbuchtexte.
A	40	„Na bei manchen geht's mir so, dass ich sie schon kaum mehr hören kann. Also, wenn ich da einschalte (lacht) und diese künstlichen Stimmen hör... Ja, also ich kann da zum Teil schon fast mitsprechen. Es gibt	Einige Lehrbuchtexte sind nervig, da die Lehrerin sie schon so oft gehört hat. Das wäre aber eventuell auch mit authentischen Texten so.	K35 Wenn Hörtexte oft eingesetzt werden, sind sie nervig.

		einfach schon auch welche, die gut funktionieren, muss man sagen, und wo ich... Weiß ich nicht, wenn ich das Thema Schule mach und hab was über... Einen jungen Burschen, der grad sein Zeugnis gekriegt hat, dann ist das schon ganz praktisch. Zumal ich auch dann mit österreichischen Zeugnissen arbeite und dann kann man das vergleichen und so... Aber ja, manchmal geht's mir wirklich so, ich kann's schon kaum mehr hören. Aber ich vermute, dass mir das mit so Freizeichen und so wahrscheinlich auch so ginge. Kann sein, dass das mit Radiosendungen, die authentisch sind, ähnlich wär. Das will ich gar nicht abstreiten.“	Einige Lehrbuchtexte funktionieren gut, wenn sie thematisch passend sind.	
B	48	„Also wir machen's bewusst so, damit sie auch verschiedene Impulse kriegen, ja? Nicht nur dieses Studio-Aufgenommene, nicht so hundert Prozent authentische...“	Studioaufnahmen sind nicht zu hundert Prozent authentisch.	K36 Studioaufnahmen sind nicht zu hundert Prozent authentisch
C				
D	24	„Im Moment haben wir das Buch Aspekte. Das ist das Aspekte Teil 2... Ja... Und die Texte von dem Lehrwerk... Ich bin nicht ganz glücklich damit, muss ich gleich ganz ehrlich sagen. Manche Sachen sind, oder wirken authentisch, manche wirken sehr künstlich. Und das merken auch die Studierenden.“	Die Lehrbuchtexte von <i>Aspekte</i> wirken teilweise authentisch, teilweise künstlich.	K37 Die Lehrbuchtexte von <i>Aspekte</i> wirken teilweise authentisch, teilweise künstlich. K38 In einem Hörtext von <i>Aspekte</i> imitiert ein Sprecher eine alte Frau. Dieser Text ist sehr schlecht gemacht.
D	26	„Das heißt, wir arbeiten dann teilweise auch mit anderen Strategien. Wenn ganz klar erkennbar ist, dass der Hörtext nur zu einem gewissen Grad brauchbar ist und authentisch ist. Besonders, wenn's so gekünstelt ist. Also, jetzt bei dem <i>Aspekte</i> B2/2 ist es sogar ganz okay, C1/1, da gibt's ein paar Hörtexte, die nerven mich so, die mach ich gar nicht (lacht).	Einige Hörtexte von <i>Aspekte</i> sind okay, einige wirken sehr künstlich.	
D	26	„Wirklich, da gibt's einen Hörtext, da imitiert einer der Sprecher eine ältere Frau. Und das geht so in die Hosen. Furchtbar (lacht).“	In einem Hörtext von <i>Aspekte</i> imitiert ein Sprecher eine alte Frau. Dieser Text ist sehr schlecht gemacht.	

Kategorie: Einstellungen von Lernenden gegenüber verschiedenen Hörtexten

LP	Abs.	Zitat	Paraphrase/Generalisierung	Reduktion
A	20	„Manche riechen dann schon Lunte und machen weiter damit. Also ich hab so, dadurch, dass sie auch eine Reflexion dazu schreiben müssen, bekomme ich schon auch das Feedback, ich hab Ö1 entdeckt und ich finde die Sendungen so toll.“	Die Lehrerin bekommt von manchen Lernenden positive Rückmeldungen zu Ö1 Texten.	K39 Die Lehrerin kann keine Aussage darüber machen, welche Vorlieben die Lernenden bei Hörtexten haben.
A	20	„Und, also ich glaube, manche haben's dann weiter gemacht.“	Einige Lernende setzen sich nach Einsatz im Unterricht auch alleine mit Ö1 Texten auseinander.	K40 Manche Lernende geben positive Rückmeldung zu: - Ö1 Hörtexten; - Hörtexten über ihre Herkunftsländer und politischen Ereignissen.
A	30	„Beziehungsweise gibt's auch ganz viel über ihre Herkunftsländer auch immer wieder. „Das Journal“, oder „Panorama“. Das ist für sie dann oft spannend, wie wir über den Ukraine Konflikt berichten oder so.“	Für viele Lernende ist es interessant, wie österreichische Medien über ihre Herkunftsländer oder politische Ereignisse berichten.	
A	42	„Ich frag da nicht viel nach. Ich könnte jetzt nicht sagen, was gut und was schlecht ankommt.“	Die Lehrerin kann keine Aussage darüber machen, mit welchen Texten die Lernenden gerne arbeiten.	K41 Lernende haben nicht gerne Misserfolgserlebnisse. Diese treten mit authentischen Hörtexten öfter auf als mit Lehrbuchtexten.
A	46	„Naja, was sie nicht gerne haben ist Misserfolgserlebnisse. Und das passiert natürlich mit solchen Texten schon leichter.“	Mit authentischen Hörtexten kommt es leichter zu Misserfolgserlebnissen als mit Lehrbuchtexten. Lernende haben nicht gerne Misserfolgserlebnisse.	
A	46	„Ich kann's nicht sagen. (lacht) Also vielleicht bringt das Ihre Untersuchung jetzt heraus. Ich frag meistens, wie ist es ihnen gegangen. Aber ich frag eigentlich nicht, wie hat's ihnen gefallen. Vielleicht könnte ich das auch mal machen. Ich weiß es eigentlich nicht. Manchmal sagen sie schon, etwas war interessant oder so. Aber da könnte ich jetzt keine allgemeingültige Aussage machen, die und die Texte kommen gut an oder gefallen uns. Hab ich unter dem Gesichtspunkt noch nicht systematisch betrachtet.“	Die Lehrerin kann keine Aussage darüber machen, welche Vorlieben die Lernenden bei Hörtexten haben.	
B	18	„Zum Beispiel, ich mach grad irgendein Thema, sei es Verkehr in der Stadt oder sonst irgendwas, ich geh auf YouTube, ich schau, ob ich ein paar kleine Interviews finde oder kleine Videos zum Thema finde. Wir hören uns das an und das schätzen die Studenten sehr. Das macht ihnen wirklich Spaß.“	Die Lernenden arbeiten gerne mit Texten von YouTube.	K42 Die Lernenden arbeiten gerne mit: - Interviews; - Zuordnungsübungen; - YouTube Videos;

B	42	„Die Interviewsituation ist ihnen sehr vertraut. Ich hab das Gefühl, dass sie das auch gern machen.“	Die Lernenden arbeiten gerne mit Interviews.	<p>- geordneten Höraufgaben ohne Durcheinandersprechen der Sprecher/innen.</p> <p>K43 Irritationen treten auf bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verschiedenen Akzenten; - Umgangssprache; - Durcheinandersprechen der Sprecher/innen. <p>K44 Manche Lernende arbeiten gerne mit authentischen Hörtexten, manche sind durch diese Texte irritiert.</p>
B	42	„Ich glaub, am allerliebsten machen sie so Übungen, wo man verschiedene Personen sprechen hört und sie müssen die Informationen, die sie hören, den einzelnen Personen zuordnen.“	Am liebsten arbeiten die Lernenden mit Zuordnungsübungen.	
B	46	„Was sie auch natürlich gern machen, sind die kleinen Videos im... auf YouTube. Da sind sie aber manchmal an ihrer Grenze. Weil das ist wirklich viel authentischer noch als diese, sag ich mal, Lehrbuch-Hörtexte, die wir da hören. Da reden die zum Teil durcheinander oder reden einmal mit einem deutschen Akzent, oder reden mal mit einem sehr österreichischen umgangssprachlichen Akzent. Und da sind manche sehr irritiert. Also wenn sie nicht dieses klassische Hochdeutsch hören, an das sie gewöhnt sind, und auf das sie trainiert sind, sind da manche schon irritiert und haben das nicht mehr so gerne, ja?“	Die Lernenden arbeiten gerne mit YouTube Videos, haben aber Schwierigkeiten beim Verstehen verschiedener Akzente und Umgangssprache und wenn Personen durcheinandersprechen.	
B	48	„Aber da sind sie gemischter Ansicht. Manche machen das gern, die finden das lustig. Die erweitern auch gern ihre Hörkompetenz durch... sag ich mal, wirklich Lokal-Kolorit. Und Andere sind total irritiert, sagen, sie verstehen das überhaupt nicht und was ist das für eine Sprache und so. Also da sind die Reaktionen durchaus unterschiedlich.“	Manche Lernende arbeiten gerne mit authentischen Hörtexten, manche sind durch diese Texte irritiert.	
B	50	„Die einen können mit diesem gemischten Material gut, andere weniger gut, aber alle kommen relativ gut zurecht mit diesen relativ geordnet ablaufenden Höraufgaben, wo man wirklich... Wo nicht zu oft die Situation ist, dass Leute parallel sprechen, zum Beispiel.“	Alle Lernenden kommen gut mit geordneten Höraufgaben zurecht, bei denen nicht durcheinander gesprochen wird.	
C	34	„Also diese Wiener Philharmoniker, oder diese Alleinerzieherin-Unterhaltung und so weiter... Oder Conchita Wurst... Wir müssen hier aufpassen. Okay, sie leben schon in Österreich, aber wir müssen die	Die Lehrerin ist der Meinung, dass sie aufgrund von vermeintlichen religiösen Hintergründen bestimmte Themen nicht behandeln kann.	K45 Die Lernenden arbeiten gerne mit: <ul style="list-style-type: none"> - dem Film <i>Brot und Tulpe</i>; - alltäglichen Themen;

		Themen sehr vorsichtig wählen. Erm... Weil wir hier sehr viele muslimische... also sehr viele muslimische Teilnehmer haben, die in ihrem Kultur so etwas wie Conchita Wurst gar nicht existiert.“		- lustigen Themen; - Inhalten zu Behördenwegen; - Hörtexten über ihre Herkunftsländer.
C	44	„Also das ist... <i>Brot und Tulpe</i> , das ist eigentlich... Kommt sehr gut an.“	Der Film <i>Brot und Tulpe</i> kommt bei den Lernenden gut an.	K46 Für die Motivation der Lernenden ist es wichtig, dass sie eine Beziehung zum Text aufbauen können. K47 Die Lehrerin ist der Meinung, dass sie aufgrund von vermeintlichen religiösen Hintergründen bestimmte Themen nicht behandeln kann.
C	46	„Aber ja, also sie hören eigentlich gerne diese alltäglichen Sachen. Oder zum Beispiel lustige Sachen.“	Die Lernenden hören gerne Hörtexte mit alltäglichen und lustigen Themen.	
C	48	„Sie wollen immer problemlos einen Termin ausmachen können und sie wollen sich beim AMS oder beim Magistrat nicht blamieren. Also deshalb legen sie sehr viel Wert auf diese Terminologie.“	Die Lernenden hören gerne Hörtexte mit Inhalten zu Behördenwegen.	
C	50	„Diese Menschen haben sehr oft Heimweh, ja? Und wenn sie zum Beispiel... Da hast du vier Afghanen gesehen, ja? Und wenn diese Menschen über ihr Land was auf Deutsch hören, dann die Antennen stehen natürlich. Dann sind sie interessiert. Zum Beispiel.“	Die Lernenden hören gerne Hörtexte über ihre Herkunftsländer.	
C	52	„Also da müssen sie eine Beziehung haben zum Text. Wenn sie diese Beziehung nicht aufbauen können, dann kannst du vergessen. Auch wenn der Text sehr leicht ist. Also Motivation ist natürlich sehr, sehr, sehr wichtig.“	Für die Motivation der Lernenden ist es wichtig, dass sie eine Beziehung zum Text aufbauen können.	
C	58	„Also das muss interessant sein. Wie gesagt, wenn sie keine Beziehung zum Hörtext finden... aufbauen, dann kannst du's vergessen.“	Für die Motivation der Lernenden ist es wichtig, dass sie eine Beziehung zum Text aufbauen können.	
D	26-30	L 4: Wirklich, da gibt's einen Hörtext, da imitiert einer der Sprecher eine ältere Frau. Und das geht so in die Hosen. Furchtbar (lacht). I: (lacht) L4: Nämlich so, dass wir alle zu lachen begonnen haben. I: Okay, auch die Studenten? L4: Auch die Studenten. Es kann also auch der Verlag eben mal ziemlich daneben greifen.	Die Lernenden lachen über schlecht produzierte Hörtexte.	K48 Anfänger/innen wollen vor allem verstehen, Authentizität ist dabei nicht wichtig. K49 Auf höheren Niveaus sind Lernende an umgangssprachlichen Ausdrucksweisen interessiert

				und erkennen die Relevanz authentischer Hörtexte.
D	32	„Ich glaube, in den höheren Stufen. Dass ist in den Anfangsstufen sehr darauf... Man darf nicht vergessen, dass wir ja erwachsene Lerner haben. Das heißt, da geht's wirklich auch darum, dass sie verstehen wollen.“	Erwachsene Anfänger/innen wollen verstehen.	K50 Lernende lachen über schlecht produzierte Hörtexte.
D	34	„Nein, aber es ist wirklich so, glaub ich, dass am Anfang es wirklich darum geht, dass sie auch so gern verstehen wollen, was gesagt wird. Und auch froh sind, wenn sie Vokabel wiedererkennen können. Wenn sie erkennen, worum es geht.“	Vor allem am Anfang wollen Lernende verstehen, worum es geht und sind froh, wenn sie Wörter wiedererkennen.	
D	34	„Da ist ihnen glaub ich gar nicht so wichtig, dass sie jetzt auch diesen authentischen Faktor dabei haben, denn das wird dann spannend, wenn sie den Unterschied lernen zwischen Standardsprache, Umgangssprache, Dialekte. Sonst glauben sie vielleicht sogar teilweise, dass die Leute unordentlich sprechen. Also, dass es quasi eben genuschelt ist oder irgendwas. Und sie erkennen nicht, dass das jetzt aber der Versuch ist, eine authentische Sprachweise da zu integrieren.“	Der authentische Faktor ist für Lernende am Anfang nicht so wichtig.	
D	38	„Und am Anfang geht's wirklich darum, glaub ich, einfach auch das Ohr für die fremde Sprache sensibel zu machen. Einfach Dinge auch hören zu können. Und dann wird's spannender. Dann wird's eben interessanter, denn meine Klasse zum Beispiel, die mussten ein Interview mit einem Österreicher, einer Österreicherin machen, zum Thema Kultur, Kunst und Kultur. Und dann war es sehr wohl der Wunsch da. „Ahja, die haben nicht immer ganz so nach der Schrift gesprochen. Die haben gesagt ‚ich hab‘ und nicht ‚ich habe‘.“ Und dann ist das Verständnis für umgangssprachliche Ausdrucksweisen natürlich auch größer, dann wird das Verständnis für authentische Hörtexte größer, und auch, sie erkennen, wie wichtig das ist.“	Auf höheren Niveaus sind Lernende an umgangssprachlichen Ausdrucksweisen interessiert und erkennen die Relevanz authentischer Hörtexte.	

Kategorie: Schwierigkeiten von Lernenden mit Hörtexten

LP	Abs.	Zitat	Paraphrase/Generalisierung	Reduktion
A	32	„Also auch der Auftrag, das dann umzusetzen in einem Bericht ist ja im Grunde das, was sie dann mit Vorlesungsinhalten auch irgendwann beherrschen müssen. So weit. Also, das fällt ihnen wirklich schwer. Und ich merk auch, dass... Ja, das ist eine schwierige Aufgabe.“	Die Aufgabe, einen Bericht zu einem authentischen Hörtext zu schreiben, ist schwierig.	<p>K51 Die Lernenden haben Schwierigkeiten mit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dem Schreiben von Berichten zu authentischen Hörtexten; - langen Hörtexten; - Interviews; - Radiosendungen (Zeitungstexte sind ähnlich); - dem österreichischen Dialekt. <p>K52 Kurze Hörtexte und Reportagen sind leichter.</p>
A	34	„Naja, die Längeren.“	Lange Hörtexte sind schwierig.	
A	34	„Interviews sind glaub ich wahnsinnig schwer, weil sie so voraussetzungshaft sind. (überlegt). Also, diese Kurzformate, die gehen ganz gut. Das Reportagenhafte geht auch. Aber einmal hat eine ein Interview wiedergeben wollen mit einer Dichterin und das ist eigentlich völlig daneben gegangen. Das musste ich selbst dann drei Mal nachhören (lacht). Die hat auch über ihre Bücher erzählt, und das war fast... Das war nicht zu verstehen. Es war eine Mischung von mehreren Ebenen, das Buch der Frau, das Leben der Frau... Die Fragen der Interviewerin, die Rezeption der Bücher, und das hat effektiv nicht funktioniert, muss man sagen.“	Interviews sind schwierig, da sie voraussetzungshaft sind. Kurzformate und Reportagen sind leichter.	
A	42	„Aber im Grunde ist es schon, glaub ich, dass Radiosendungen einfach schwer zu verstehen sind, voraussetzungshaft sind. So wie auch Zeitung lesen mit zum Schwierigsten gehört. Also, ich sag ihnen immer, mir geht's gleich. Die können sicher alle besser Englisch als ich. Aber wenn ich eine englische Zeitung les... Selbst, wenn ich den Eindruck hab, ich versteh 90% der Wörter, weiß ich nicht immer, worum's geht. Und dieses Feedback krieg ich auch von ihnen. Also, wir haben auch den Standard abonniert, da gibt's zur Zeit Gratis-Abos für Schüler. Und da bekommen sie auch Leseaufträge	Radiosendungen sind schwierig, da sie voraussetzungshaft sind. Bei Zeitungstexten ist das ähnlich.	

		und so. Das ist mit am schwierigsten in der Fremdsprache, denk ich mal.“		
A	48	„Naja, was sie mir immer sagen ist, dass sie vor allem Schwierigkeiten haben, wenn's in den Dialekt geht. Und sie sagen, sie machen auf der Uni schnell einmal Erfahrungen mit Dialekt.“	Die Lernenden haben Schwierigkeiten mit dem österreichischen Dialekt.	
A	50	„Das ist ganz sicher das, was sie am öftesten sagen, was ihnen ein großes Problem macht. Und etwas, wo ich eigentlich kein Medikament dagegen hab.“	Die Lernenden haben Schwierigkeiten mit dem österreichischen Dialekt.	
B	34	„Was wir auch haben sind kleinere Gruppensituationen, also wo nicht zwei Leute miteinander kommunizieren, sondern... Das ist dann schon ein bisschen komplexer, wenn eine dritte Person mitspricht. Das erfordert schon mehr Aufmerksamkeit.“	Gruppensituationen mit mehr als zwei Sprecher/innen sind schwieriger zu verstehen.	K53 Die Lernenden haben Schwierigkeiten mit: - Hörtexten mit mehr als zwei Sprecher/innen; - YouTube Videos. Gründe dafür sind:
B	38	„Also dieses ruhige Zwiegespräch zwischen zwei Personen, das ist auch im AV, also auf der Anfängerebene eignet sich das schon ganz gut, und auf der V-Ebene hab ma oft Situationen, wo drei Personen schon miteinander sprechen. Also da muss ma schon bissl konzentrierter hinhören. Und zum Teil müssen sie dann auch identifizieren, wer hat was gesagt. Das ist bei drei Personen schon ein bissl komplexer.“	Bei Anfänger/innen sind Gespräche mit zwei Sprecher/innen nicht so schwierig, wenn mehr Personen hinzukommen ist der Text schwieriger zu verstehen.	Durcheinandersprechen, verschiedene Akzente, Umgangssprache. - Durcheinandersprechen der Sprecher/innen. K54 Die Texte des Lehrwerks <i>Hören 1</i> haben die Lernenden irritiert.
B	46	„Was sie auch natürlich gern machen, sind die kleinen Videos im... auf YouTube. Da sind sie aber manchmal an ihrer Grenze.“	Bei YouTube Videos stoßen Lernende manchmal an ihre Grenze.	K55 Einige Lernende finden Umgangssprache und Dialekt lustig, einige unmöglich zu verstehen.
B	46	„Da reden die zum Teil durcheinander oder reden einmal mit einem deutschen Akzent, oder reden mal mit einem sehr österreichischen umgangssprachlichen Akzent. Und da sind manche sehr irritiert. Also wenn sie nicht dieses klassische Hochdeutsch hören, an das sie gewöhnt sind, und auf das sie trainiert sind, sind da manche schon irritiert und haben das nicht mehr so gerne, ja?“	Schwierigkeiten bei YouTube Videos sind Durcheinandersprechen, verschiedene Akzente und Umgangssprache.	

B	50	„Also wenn ich dieses ganz alte Beispiel nehmen darf, das <i>Hören 1</i> , das wir damals gemacht haben, vor vielen Jahren, ja. Hab ich irgendwann einmal aufgehört, damit zu arbeiten, weil es bei den meisten Studenten dann doch eine riesige Irritation ausgelöst hat.“	Die Texte des Lehrwerks <i>Hören 1</i> haben die Lernenden irritiert.	
B	54	„Das war das größte... die größte Schwierigkeit daran. Dass familiäre Sprache, bis hin zu Dialekt verwendet worden ist, haben manche lustig gefunden, manche unmöglich, haben überhaupt nichts verstanden.“	Einige Lernende finden Umgangssprache und Dialekt lustig, einige unmöglich zu verstehen.	
B	54	„Aber das größte Problem dabei war, dass die Leute durcheinander reden.“	Die größte Schwierigkeit für Lernende ist, wenn Sprecher/innen durcheinandersprechen.	
C	22	„Ja, also deshalb wir verwenden nicht so komplizierte Texte. Also deine Texte waren schon ein bisschen kompliziert für unsere Teilnehmer. Also, die waren super B1 Texte für Spracheninstitut Uni Wien, oder für IKI, oder für Berlitz, wäre in Ordnung. Aber weißt du, diese Menschen leben teilweise seit 20 Jahren hier in Wien und die haben noch immer A2, beziehungsweise A2+ Niveau. Also unsere B1 Klasse ist A2+ eigentlich. Und sie machen das deshalb, weil sie Staatsbürgerschaft haben möchten oder Berufsausbildung machen wollen.“	Die Lernenden haben aufgrund ihres niedrigen Bildungsniveaus Schwierigkeiten mit bestimmten Texten.	<p>K56 Die Lernenden haben Schwierigkeiten mit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interviews und Zeitungsartikeln; - dem österreichischen Dialekt; - der Unterscheidung der Zahlen sechs und acht bei der Uhrzeit. <p>K57 Schwierigkeiten sind vor allem auf das niedrige Bildungsniveau der Lernenden zurückzuführen.</p>
C	22	„Aber solche Interviews und Zeitungsartikel, die sind für unsere Teilnehmer schon ein bisschen schwierig.“	Interviews und Zeitungsartikel sind schwierig.	
C	54	„Also sie haben Mundl sehr gern, verstehen sie nichts, aber was sie da sehen, ist ja lustig.“	Die Lernenden arbeiten gerne mit der Serie Mund. Aufgrund des Dialekts verstehen sie nichts, finden es aber lustig.	
C	66	„Also zum Beispiel, die Frau sagt im Hörtext: „Ich komme um acht Uhr“. Komischerweise... Hier verwechseln sie acht und sechs sehr miteinander. Verwechseln sie acht mit sechs.“	Bei Hörtexten zur Uhrzeit verwechseln die Lernenden sechs und acht.	
C	70	„Ja, es wird auch immer anstrengender für sie. Ich hab zum Beispiel da einen Türken gehabt in der Klasse, der hat's nur bis Volksschule dritte Klasse geschafft (...). Wie weit kann er noch kommen? Ich	Die Lernenden haben vor allem Schwierigkeiten aufgrund ihres niedrigen Bildungsniveaus.	

		bringe gerade ihnen Absatzschreiben bei. Sie wissen nicht einmal, wie ein Absatz aufgebaut ist.“		
D		-----	-----	-----

7.4 Fragebogen



Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer!

Dieser Fragebogen ist Teil meiner Masterarbeit für das Masterstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Wien. In der Masterarbeit geht es um Hörtexte und die Einstellungen von Deutschlehrer/innen und Kursteilnehmer/innen dazu.

Es geht hier nicht um Ihr Wissen, sondern um Ihre persönliche Meinung. Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Ich bitte Sie, die Fragen ehrlich zu beantworten! Natürlich werden Ihre Daten anonym und vertraulich behandelt.

Wenn Sie Fragen zur Forschung oder der Arbeit haben, können Sie mir gerne ein E-Mail schreiben.

Vielen Dank für die Teilnahme!

Theresa Guczogi, BEd
E-Mail: theresa_guczogi@gmx.at

Sie hören jetzt sechs Hörtexte. Nach jedem Text gibt es Zeit, um die Fragen zu beantworten. Es geht NICHT um Ihr Hörverstehen, sondern um Ihre Meinung. Bitte hören Sie zu und beantworten Sie dann die Fragen. Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten.

Text 1: Frühstück – Bitte hören Sie zuerst zu. Kreuzen Sie dann an.

1. Ich möchte mit diesem Text gerne im Unterricht arbeiten.

- Ja. Nein.

1.1 Wenn ja: Warum möchten Sie mit diesem Text arbeiten? Bitte kreuzen Sie an!

	Ich stimme nicht zu.						Ich stimme voll zu.	Weiß nicht.
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er realistisch ist.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil die Sprache natürlich klingt.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil das Thema aktuell ist.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil der Inhalt interessant ist.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er leicht zu verstehen ist.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil ich dann Menschen im Alltag verstehe.	<input type="checkbox"/>							

Andere Gründe:

1.2 Wenn nein: Warum möchten Sie nicht mit diesem Text arbeiten? Bitte kreuzen Sie an!

	Ich stimme nicht zu.						Ich stimme voll zu.	Weiß nicht.
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil er künstlich (= unecht) ist.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil die Sprache unnatürlich klingt.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil das Thema alt ist.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil der Inhalt uninteressant ist.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil er schwierig zu verstehen ist.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil ich Menschen im Alltag dann nicht verstehe.	<input type="checkbox"/>							

Andere Gründe:

Text 2: Alleinerzieherin – Bitte hören Sie zuerst zu. Kreuzen Sie dann an.

2. Ich möchte mit diesem Text gerne im Unterricht arbeiten.

Ja. Nein.

2.1 Wenn ja: Warum möchten Sie mit diesem Text arbeiten? Bitte kreuzen Sie an!

	Ich stimme nicht zu.	Ich stimme voll zu.	Weiß nicht
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er realistisch ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil die Sprache natürlich klingt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil das Thema aktuell ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil der Inhalt interessant ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er leicht zu verstehen ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil ich dann Menschen im Alltag verstehe.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Andere Gründe:

2.2 Wenn nein: Warum möchten Sie nicht mit diesem Text arbeiten? Bitte kreuzen Sie an!

	Ich stimme nicht zu.	Ich stimme voll zu.	Weiß nicht
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil er künstlich (= unecht) ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil die Sprache unnatürlich klingt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil das Thema alt ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil der Inhalt uninteressant ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil er schwierig zu verstehen ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil ich Menschen im Alltag dann nicht verstehe.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Andere Gründe:

**Text 3: Was hat die Wurst gebracht? – Bitte hören Sie zuerst zu.
Kreuzen Sie dann an.**

3. Ich möchte mit diesem Text gerne im Unterricht arbeiten.

Ja. Nein.

3.1 Wenn ja: Warum möchten Sie mit diesem Text arbeiten? Bitte kreuzen Sie an!

	Ich stimme nicht zu.						Ich stimme voll zu.	Weiß nicht.
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er realistisch ist.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>					
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil die Sprache natürlich klingt.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>					
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil das Thema aktuell ist.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>					
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil der Inhalt interessant ist.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>					
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er leicht zu verstehen ist.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>					
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil ich dann Menschen im Alltag verstehe.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>					

Andere Gründe:

3.2 Wenn nein: Warum möchten Sie nicht mit diesem Text arbeiten? Bitte kreuzen Sie an!

	Ich stimme nicht zu.						Ich stimme voll zu.	Weiß nicht.
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil er künstlich (= unecht) ist.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>					
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil die Sprache unnatürlich klingt.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>					
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil das Thema alt ist.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>					
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil der Inhalt uninteressant ist.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>					
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil er schwierig zu verstehen ist.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>					
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil ich Menschen im Alltag dann nicht verstehe.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>					

Andere Gründe:

Text 4: Wie läuft Ihr Alltag ab? – Bitte hören Sie zuerst zu. Kreuzen Sie dann an.

4. Ich möchte mit diesem Text gerne im Unterricht arbeiten.

Ja. Nein.

4.1 Wenn ja: Warum möchten Sie mit diesem Text arbeiten? Bitte kreuzen Sie an!

	Ich stimme nicht zu.						Ich stimme voll zu.	Weiß nicht
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er realistisch ist.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil die Sprache natürlich klingt.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil das Thema aktuell ist.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil der Inhalt interessant ist.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er leicht zu verstehen ist.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil ich dann Menschen im Alltag verstehe.	<input type="checkbox"/>							

Andere Gründe:

4.2 Wenn nein: Warum möchten Sie nicht mit diesem Text arbeiten? Bitte kreuzen Sie an!

	Ich stimme nicht zu.						Ich stimme voll zu.	Weiß nicht
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil er künstlich (= unecht) ist.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil die Sprache unnatürlich klingt.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil das Thema alt ist.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil der Inhalt uninteressant ist.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil er schwierig zu verstehen ist.	<input type="checkbox"/>							
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil ich Menschen im Alltag dann nicht verstehe.	<input type="checkbox"/>							

Andere Gründe:

Text 5: Glücksbringer – Bitte hören Sie zuerst zu. Kreuzen Sie dann an.

5. Ich möchte mit diesem Text gerne im Unterricht arbeiten.

Ja. Nein.

5.1 Wenn ja: Warum möchten Sie mit diesem Text arbeiten? Bitte kreuzen Sie an!

	Ich stimme nicht zu.	Ich stimme voll zu.	Weiß nicht
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er realistisch ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil die Sprache natürlich klingt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil das Thema aktuell ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil der Inhalt interessant ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er leicht zu verstehen ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil ich dann Menschen im Alltag verstehe.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Andere Gründe:

5.2 Wenn nein: Warum möchten Sie nicht mit diesem Text arbeiten? Bitte kreuzen Sie an!

	Ich stimme nicht zu.	Ich stimme voll zu.	Weiß nicht
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil er künstlich (= unecht) ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil die Sprache unnatürlich klingt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil das Thema alt ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil der Inhalt uninteressant ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil er schwierig zu verstehen ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil ich Menschen im Alltag dann nicht verstehe.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Andere Gründe:

Text 6: Wiener Symphoniker – Bitte hören Sie zuerst zu. Kreuzen Sie dann an.

6. Ich möchte mit diesem Text gerne im Unterricht arbeiten.

Ja. Nein.

6.1 Wenn ja: Warum möchten Sie mit diesem Text arbeiten? Bitte kreuzen Sie an!

	Ich stimme nicht zu.	Ich stimme voll zu.	Weiß nicht
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er realistisch ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil die Sprache natürlich klingt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil das Thema aktuell ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil der Inhalt interessant ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil er leicht zu verstehen ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte mit diesem Text arbeiten, weil ich dann Menschen im Alltag verstehe.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Andere Gründe:

6.2 Wenn nein: Warum möchten Sie nicht mit diesem Text arbeiten? Bitte kreuzen Sie an!

	Ich stimme nicht zu.	Ich stimme voll zu.	Weiß nicht
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil er künstlich (= unecht) ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil die Sprache unnatürlich klingt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil das Thema alt ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil der Inhalt uninteressant ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil er schwierig zu verstehen ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ich möchte nicht mit diesem Text arbeiten, weil ich Menschen im Alltag dann nicht verstehe.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Andere Gründe:

7. Mit welchen Texten würden Sie im Unterricht am liebsten arbeiten? Bitte reihen Sie von A (= am liebsten) bis F (= am wenigsten)!

- Text 1: Frühstück.
- Text 2: Alleinerzieherin.
- Text 3: Was hat die Wurst gebracht?
- Text 4: Wie läuft Ihr Alltag ab?
- Text 5: Glücksbringer.
- Text 6: Wiener Symphoniker.

7.1 Warum? (Bitte schreiben Sie hier, warum Sie mit manchen Texten lieber arbeiten wollen als mit anderen. Sie können keine „Fehler“ machen, denn es geht um Ihre Meinung! Wenn Sie wollen, können Sie auch auf Englisch schreiben.)

Allgemeine Fragen

8. Ich bin

- männlich
- weiblich
- _____

9. Alter: _____ Jahre.

Vielen Dank!!

Theresa Guczogi

8 Zusammenfassung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit verschiedenen Authentizitätsgraden von Hörtexten aus der Perspektive von DaF/Z-Lehrenden und Lernenden.

Auf der Lehrendenseite werden die Gründe für den Einsatz (semi-)authentischer und didaktisierter Hörtexte, ihre Quellen, und der Stellenwert von Hörtexten verschiedener Authentizitätsgrade untersucht.

Auf der Lernendenseite steht die Frage im Vordergrund, mit welchen Arten von Hörtexten Lerner/innen gerne arbeiten möchten. Des Weiteren wird betrachtet, ob die der Faktor *Authentizität* maßgeblich dafür ist, dass Lernende mit einem bestimmten Hörtext arbeiten wollen oder nicht.

Im theoretischen Teil der Arbeit wird ein allgemeiner Überblick über die Fertigkeit Hören im DaF/Z-Unterricht und ihre Schulung sowie Schwierigkeiten mit dem Hörverstehen gegeben. Außerdem werden verschiedene Authentizitätsgrade von Hörtexten definiert und Hörtexte in Lehrwerken dargestellt. Am Ende des Theorieteils werden Argumente für und gegen den Einsatz (semi-)authentischer Hörtexte thematisiert.

Die Lehrendenperspektive wurde auf der Grundlage von vier qualitativen, semi-strukturierten Interviews erhoben und mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Hingegen wurde die Lernendenperspektive mittels einer Fragebogenstudie mit 82 DaF/Z-Lernenden an verschiedenen Institutionen in Wien erfasst und mit Mitteln der deskriptiven Statistik analysiert.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass Lehrende authentische Texte vor allem mit dem Ziel der Vorbereitung auf kommunikative Situationen außerhalb des Unterrichts einsetzen. Bezogen werden die authentischen Hörtexte vor allem von *Ö1* und *You Tube*, jedoch werden auch personelle Medien bewusst zur Schulung des Hörverstehens eingesetzt. Lehrwerkshörtexte werden vor allem aufgrund ihrer grammatischen oder inhaltlichen Eignung eingesetzt,

vor allem vom Lehrwerk *Aspekte*. Schwierigkeiten mit authentischen Hörtexten wurden vor allem in Verbindung mit dem österreichischen Dialekt genannt.

Die zentrale Erkenntnis der Fragebogenstudie mit den Lernenden ist die Relevanz von Textinhalten und die damit zusammenhängende emotionale Verbundenheit mit einem Text. Auch die Kategorie *Schwierigkeit* erzielte bei den Lernenden eine hohe Relevanz, sie steht aber nicht in direktem Zusammenhang mit dem Faktor *Authentizität*. Dieser wird von den Lernenden durchaus als positiv bewertet, wenngleich er nicht die wichtigste Kategorie darstellt.

9 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name **Theresa Guczogi, BEd**
Geburtsdatum und Ort 20. Mai 1990, Oberpullendorf

Ausbildung

Seit 10.2012 Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien
10.2009-6.2012 Lehramt für Volksschulen, Pädagogische Hochschule Wien
SoSe 2011 Auslandssemester, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Niederlande
9.2000-6.2008 BORG Oberpullendorf

Berufserfahrung und Praktika (in Auswahl)

Seit 10.2015 Sprachassistentin an der EOI Donostia-San Sebastián, Spanien
11.2014-5.2015 Kursleiterin von zwei Firmenkursen (B1/1 und B2/C1 Konversation) für Lenovo, Österreich Institut Bratislava
2.2015, 9.2014, 2.2014, 9.2013, 2.2013 und 9.2012 Organisation und Durchführung einer Orientierungswoche für Erasmus Studierende, PH Wien
8.2014 Deutsch-Privatunterricht für Kinder in Bilbao, Spanien
5.2014 DaF-Unterrichtspraktikum am Österreich Institut Wrocław (Breslau), Polen
11.2013 Praktikum Sprachförderung DaZ, NMS Selzergasse, Wien
7.2013 Freizeitpädagogin bei „HiJump Wien“
5.2013 Praktikum Projektunterricht an der VHS Favoriten, Wien
4. 2013 Organisation und Durchführung einer Studienreise für Erasmusstudierende der PH Wien und PH Klagenfurt
10.2012 Hospitationspraktikum an der Deutsch Akademie, Wien
8.2008-1.2009 Praktikum bei der Umweltorganisation „The Wilderness Society“ in Sydney, Australien

Sonstiges

Sprachkenntnisse

Deutsch (Erstsprache)	Französisch (A2 GERS)
Englisch (C1 GERS)	Niederländisch (Grundkenntnisse)
Spanisch (B1 GERS)	Serbisch (Grundkenntnisse)
Italienisch (A2 GERS)	