

Universität Zagreb  
Philosophische Fakultät  
Abteilung für Germanistik  
Akademisches Jahr 2018/2019

Mirna Dvorski

# Übungen zum Hörverstehen in den DaF-Lehrwerken für die Primarstufe

Mentorin: Dr. Marija Lütze-Miculinić

Zagreb, Juni 2019

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za germanistiku  
Akademska godina 2018/2019.

Mirna Dvorski

# Zadaci za slušanje u udžbenicima za njemački kao strani jezik u osnovnoj školi

Mentorica: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić

Zagreb, lipanj 2019

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
2. Theoretischer Rahmen.....	6
2.1. Wichtigkeit des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht .....	6
2.2. Herausforderungen bei der Vermittlung der Hörfertigkeit .....	8
2.3. Übungen zum Hörverstehen.....	10
2.3.1. Übungen zum Hörverstehen nach Übungsphasen kategorisiert .....	10
2.3.2. Übungen zum Hörverstehen nach Übungsformen kategorisiert.....	12
3. Empirischer Teil: Analyse der Übungen zum Hörverstehen in den DaF-Lehrwerken in Bezug auf Hörtexte und einschlägige Übungen.....	13
3.1. Ziele und Hypothesen.....	13
3.2. Instrumente und Verfahren.....	14
3.1. Kriterien zur Lehrwerkanalyse in Bezug auf Hörtexte und einschlägige Übungen.....	14
3.3. Analyse des Lehrwerks <i>Applaus! 3</i> .....	16
3.3.1. Das Lehrbuch .....	16
3.3.2. Das Arbeitsbuch.....	23
3.4. Analyse des Lehrwerks <i>Hurra! Deutsch! 3</i> .....	24
3.5. Analyse des Lehrwerks <i>Auf die Plätze, fertig, los 3</i> .....	28
3.5.1. Das Lehrbuch .....	28
3.5.2. Das Arbeitsbuch.....	32
3.6. Vergleichende Analyse der drei Lehrwerke.....	34
4. Schlussfolgerung .....	37
Literaturverzeichnis .....	40
Zusammenfassung.....	43

## Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Anteile der einzelnen Hörtextsorten im Lehrbuch <i>Applaus! 3</i> .....	18
Diagramm 2: Anteile der Übungen während des Hörens im Lehrbuch <i>Applaus! 3</i> .....	20
Diagramm 3: Anteile der Übungen nach dem Hören im Lehrbuch <i>Applaus! 3</i> .....	22
Diagramm 4: Anteile der Hörtextsorten im Lehrbuch <i>Hurra! Deutsch! 3</i> .....	25
Diagramm 5: Anteile der Übungen während des Hörens im Lehrbuch <i>Hurra! Deutsch! 3</i> .....	26
Diagramm 6: Anteile der Übungen nach dem Hören im Lehrbuch <i>Hurra! Deutsch! 3</i> .....	27
Diagramm 7: Anteile der Hörtextsorten im Lehrbuch <i>Auf die Plätze, fertig, los 3</i> .....	29
Diagramm 8: Anteile der Übungen während des Hörens im Lehrbuch <i>Auf die Plätze, fertig, los 3</i> .....	30
Diagramm 9: Anteile der Übungen nach dem Hören im Lehrbuch <i>Auf die Plätze, fertig, los 3</i> ..	31
Diagramm 10: Anteile der Übungen während des Hörens im Lehrbuch <i>Auf die Plätze, fertig, los 3</i> .....	33
Diagramm 11: Anzahl der Hörtextsorten in den Lehrwerken .....	35
Diagramm 12: Anteile der Übungstypen vor dem Hören, während des Hörens und nach dem Hören.....	36

## 1. Einleitung

Eine der vier Grundfertigkeiten im Fremdsprachenlernen ist Hören, das auch, neben dem Sprechen, Bestandteil der mündlichen Kommunikation ist (Solmecke, 2001: 893). Wenn man will, dass die Lernenden im Fremdsprachenunterricht befähigt werden, in der Fremdsprache mit Muttersprachlern kommunizieren zu können, soll auch die Hörschulung einen wichtigen Platz im Fremdsprachenunterricht einnehmen. Jedoch gilt die Hörfertigkeit häufig als ein vernachlässigter Bereich des Fremdsprachenunterrichts, der im Vergleich zu den anderen drei Fertigkeiten zu wenig entwickelt wird. Auch in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache scheinen Übungen zum Hörverstehen selten einen hohen Stellenwert haben. Die meisten Lehrwerke enthalten zahlreiche Lesetexte und Grammatikübungen, während das Angebot an Hörübungen in vielen Lehrwerken schmaler ist. Deswegen wird in dieser Arbeit auf die Frage nach dem Anteil der Hörübungen in den DaF-Lehrwerken eingegangen.

Die vorliegende Arbeit hat es zum Ziel, drei ausgewählte Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, die vom kroatischen Ministerium für die dritte Klasse der Primarstufe zugelassen sind, in Bezug auf Hörtexte und einschlägige Übungen zum Hörverstehen zu analysieren. Die Analyse basiert auf den in der relevanten Literatur präsentierten wissenschaftlichen Befunden im Bereich Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht.

Diese Diplomarbeit besteht aus vier Teilen. Nach einer kurzen Einleitung widmet sich der zweite Teil der terminologischen Klärung, bei der die wichtigsten Begriffe zum Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht geklärt und die gegenwärtigen wissenschaftlichen Befunde präsentiert werden. Im Fokus des dritten Kapitels ist die Analyse von drei Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache im dritten Lernjahr: Holetić, D.: *Applaus! 3*, Štiglmayer, D.; Miklenić Pehar I.: *Auf die Plätze, fertig, los! 3* und Tomljenović-Biškučić Lj.; Salopek, J.: *Hurra! Deutsch! 3*. Die Analyse beschränkt sich dabei auf die in den Lehrwerken enthaltenen Hörtexte und Übungen zum Hörverstehen. Nach der Einzelanalyse jedes der drei Lehrwerke folgt eine Vergleichsanalyse, bei der die analysierten Lehrwerke nach den im dritten Kapitel festgelegten Kriterien untereinander verglichen werden. Am Ende wird eine zusammenfassende Schlussfolgerung gezogen, in der die wichtigsten Schwerpunkte dieser Diplomarbeit systematisiert werden.

## **2. Theoretischer Rahmen**

### **2.1. Wichtigkeit des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht**

In den letzten Jahrzehnten ist das Interesse am Hörverstehen und an seiner Integration in den Fremdsprachenunterricht angestiegen. Bereits in den vierziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts behauptete Bloomfield (1942: 2), dass man eine Fremdsprache nur durch Hören und Imitation der Muttersprachler erwerben kann. Die meisten heutigen Forscher sind sich auch einig, dass diese Fertigkeit eine der wichtigsten im Prozess des Spracherwerbs ist, und beschreiben sie als den Auslöser des Erwerbens (Rost, 2001: 8) und die Voraussetzung für eine richtige Aussprache (Heyd, 1991: 68). So Rost (1994) ist das Hören die Grundfertigkeit des Spracherwerbsprozesses, denn durch das Hören bekommen Lerner, die ansonsten zur Zielsprache wenig Kontakt haben, mehr Input. Deswegen bestehen die meisten Wissenschaftler darauf, dass diese Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht mehr gefördert werden soll.

Wenn man davon ausgeht, dass die Kommunikation in einer Fremdsprache das allgemeine Ziel des Sprachenlernens ist (Rivers, 1981: 151), dann soll sich der Fremdsprachenunterricht nicht nur auf das Sprechen beschränken, sondern auch die Entwicklung der Hörfertigkeit miteinbeziehen, denn „[d]ie Fähigkeit, gesprochene Sprache verstehen und verarbeiten zu können ist eine unverzichtbare Grundbedingung für die erfolgreiche Teilnahme an mündlicher Kommunikation“ (Solmecke, 2001: 893).

Weiterhin hebt Heyd (1991: 108) hervor, dass in der muttersprachlichen Kommunikation die rezeptiven Fertigkeiten, also das Hören und Lesen, vorherrschen. Einige Untersuchungen (Evans und Pastor, 1972) zeigen nämlich, dass Muttersprachler ungefähr viermal so viel hören und lesen wie sie sprechen. Wenn man diese Angabe aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts betrachtet, sieht es völlig sinnvoll aus, Lerner darauf vorzubereiten, die Zielsprache kompetent rezipieren zu können, denn man erwartet, dass sie die Zielsprache später im Leben auch in der Kommunikation mit Muttersprachlern benutzen werden.

Nicht nur wird aber die Wichtigkeit des Hörverstehens in wissenschaftlichen Arbeiten betont. Auch im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001), der als das grundlegende Dokument der Europäischen Union in Bezug auf Fremdsprachenlehren- und lernen dient, wurde das Hörverstehen als einer der vier Bestandteile der Kompetenz in einer

Fremdsprache aufgeführt. Das Hören wird auch als eines der Kriterien bei der Beschreibung der Niveaustufen in Betracht gezogen.

Trotz des heutigen Interesses am Hörverstehen wurde es historisch gesehen nicht immer im Fremdsprachenunterricht besonders gefördert (Dahlhaus, 1994: 12). Obwohl beispielsweise bei der audiolingualen Methode und der kommunikativen Didaktik die Alltagssprache im Vordergrund stand, lag im Rahmen dieser Unterrichtsmethoden der Schwerpunkt auf der Fertigkeit Sprechen, während die rezeptiven Fertigkeiten vernachlässigt wurden (Heyd, 1991: 107; Dahlhaus, 1994: 12). Das Hören wurde als eine Fertigkeit verstanden, die sich von sich selbst aus entwickelt und für die keine speziellen Übungen notwendig sind (Dahlhaus, 1994: 39). Erst nach der kommunikativen Wende in den siebziger Jahren, die die Sprache als Mittel zur Kommunikation betrachtete, ist ein erheblicher Zuwachs am Interesse an der Entwicklung der Hörfertigkeit bemerkbar (Solmecke, 2001: 893). So Solmecke (2001) sind ihre Vertreter zur Erkenntnis gekommen, dass das Hören nicht bloß ein Zwischenstadium auf dem Weg zum Sprechen, sondern eine eigenständige, aktive und komplexe Fertigkeit ist.

Viele Experten sind sich einig, dass das Hörverstehen auch heute eine vernachlässigte Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht ist. Dahlhaus nach (1994: 12) haben auch heutige Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache ein ziemlich schmales Angebot an Hörmaterialien. Laut Häusler (2000: 193) ist diese Vernachlässigung die Folge der Zuwendung zum kommunikativen und kognitiven Unterricht, wo zu viel Beachtung dem Sprechen und zu wenig dem Hören geschenkt wird. Weiter betont sie, dass in den neuen Lehrwerken nicht zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache unterschieden wird, was dazu führt, dass der Unterricht fast immer schriftlich unterstützt ist. Dies hat wiederum zur Folge, dass die Schüler im Hören ungeübt sind und sich mit dem neuen Hörmaterial nicht zurechtfinden können (Häusler, 2000: 193-194). Obwohl Lehrkräfte auch ohne Lehrwerke das Hörverstehen in ihren Unterricht integrieren können, nimmt das Lehrwerk eine wichtige Stellung im Unterricht ein und kann als das zentrale Instrument der Unterrichtssteuerung bezeichnet werden (Bausch, Christ und Krumm, 2007: 400). Es spielt im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle bei der Umsetzung des Lehrplans und der daraus folgenden Lehrzielbestimmung. Seine Aufgabe besteht auch darin, über die Auswahl, Gewichtung und Abstufung des Lernstoffs zu entscheiden, die Unterrichtsverfahren, -phasen und die Sozialformen des Unterrichts zu bestimmen und die Auswahl und den Einsatz anderer Medien zu regeln (Kast

und Neuner, 1998: 8). Aus diesem Grund scheint es wichtig herauszufinden, ob und in welchem Maße Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache Hörmaterialien beinhalten und somit eine Hilfestelle bei der Hörschulung darstellen.

## **2.2. Herausforderungen bei der Vermittlung der Hörfertigkeit**

Eines der bedeutendsten Probleme, die die erfolgreiche Vermittlung der Hörfertigkeit erschweren, ist die allgemeine Überzeugung, die auch viele Lehrkräfte teilen, dass das Hörverstehen eine passive Fertigkeit ist. Tatsächlich soll aber der Hörer keineswegs nur als Empfänger verstanden werden, denn er beteiligt sich aktiv an zahlreichen kognitiven Prozessen (Schneider, 1991: 45). Nunan (1998: 5) beschreibt das Hören als einen konstruktiven, interaktiven Prozess zwischen der bottom-up und top-down Verarbeitung<sup>1</sup>, wobei der Hörer sein Vorwissen verwendet, um sich die neuen Informationen anzueignen. Beim Prozess des Hörverstehens nutzt der Hörer sein sprachliches Wissen, sein Weltwissen und das aktuelle Kontextwissen (Schneider, 1991: 45).

Das Hören soll man also als einen Prozess wahrnehmen, der große Anforderungen an den Hörer stellt. Als Erstes hat der Hörer wegen der Natur des Inputs und seiner Flüchtigkeit und Linearität wenig Kontrolle über das Gehörte (Engel und Ehlers, 2013: 45). Man hat nämlich beim Hören keine Möglichkeit der Rückkopplung und kann nicht, wie beim Lesen, den Teil des Textes, der nicht verstanden wurde, noch einmal lesen (Koeppel, 2013: 248). Der Hörer muss die Informationen, die er mitbekommt, aufnehmen und verarbeiten und sich gleichzeitig an die schon bekannten Informationen erinnern, um die neuen Informationen in die bereits bekannten einzuordnen. Die Prozesse der Informationsspeicherung und –verarbeitung stellen hohe Anforderungen an das Gedächtnis und den Arbeitsspeicher (Heyd, 1991: 115). Die Informationsverarbeitung wird aber für Fremdsprachenlerner zusätzlich durch den Mangel an phonologischen Mustern und durch ihre beschränkte fremdsprachliche Verarbeitungskapazität erschwert (Engel und Ehlers, 2013: 45). Engel und Ehlers (2013: 49-50) und Storch (2008: 140) behaupten, dass die Verarbeitungsprozesse deswegen bei Nichtmuttersprachlern langsamer verlaufen als bei Muttersprachlern.

---

<sup>1</sup> Nunan (1997: 1-2) beschreibt die bottom-up Verarbeitung als den Prozess, bei dem der Hörer die gehörten Laute stufenweise dekodiert, von einzelnen Phonemen zu ganzen Texten. Bei den top-down Prozessen konstruiert der Hörer sein Verstehen, indem er während des Hörens sein Vorwissen und Kontextwissen benutzt.



Zweitens wird das Verständnis durch Störungen des Übertragungskanal, wie beispielsweise Hintergrundgeräusche, sowie durch die Sprechereigenschaften des Sprechers, erschwert oder behindert. Der Hörer muss imstande sein, die Lücken, die dabei entstehen, zu ergänzen (Engel und Ehlers, 2013: 46; Heyd, 1991: 115). Die meisten fremdsprachlichen Hörer versuchen zuerst, jedes Wort zu verstehen, was viel Zeit und Konzentration in Anspruch nimmt. In der Zwischenzeit läuft ein weiterer Teil des Textes ungehört ab, der dann nicht mehr rezipiert werden kann (Häusler, 2000: 194). Der Muttersprachler muss hingegen nicht jedes Wort verstehen und kann aufgrund seines sprachlichen und kulturellen Wissens das nicht Gehörte aus dem Kontext erschließen (Engel und Ehlers, 2013: 49-50).

Die Aufgabe der Hörschulung liegt dabei, die muttersprachlichen Strategien auch beim fremdsprachlichen Hören zu benutzen. Leider ist das in der Realität meistens nicht der Fall. Vandergrift und Goh (2012: 4) behaupten, dass Lerner nicht zu hören wissen, weil ihnen keine Strategien beigebracht werden, die ihnen beim Hören helfen sollten. Sie betonen die Wichtigkeit der metakognitiven Strategien, die Lernern die kognitiven Prozesse des Hörens bewusst machen und die ihnen helfen sollten, sie selbst zu steuern (Vandergrift und Goh, 2012: 5). Nach einer Studie von Vandergrift (2003) gibt es auch statistisch wichtige Unterschiede im Gebrauch von Strategien: Geübte Hörer benutzen doppelt so viele metakognitive Strategien als ihre ungeübten Mitschüler.

Außerdem betonen Vandergrift und Goh (2012: 271), dass bei den meisten Hörübungen der Schwerpunkt auf dem Resultat liegt und dass die Hörfertigkeit geprüft, anstatt geübt wird. Erstens evaluieren solche Aufgaben das Produkt des Hörverstehens, sagen aber nichts darüber aus, wie Lerner zum Verstehen gekommen sind oder wie und warum die Verstehensprozesse scheiterten. Zweitens verursachen die Aufgaben, die das Gewicht auf das Resultat legen, häufig Angst und Stress bei den Lernern. Wenn ihnen aber die Gelegenheit gegeben wird zu hören, ohne geprüft zu werden, dann haben Lerner die Möglichkeit zur Entwicklung ihrer Hörstrategien (Vandergrift, 2007: 196).

Einige Autoren beschäftigen sich auch mit der Frage der Authentizität der Hörtexte, die im Unterricht eingesetzt werden. Dahlhaus (1994: 51) behauptet, dass man Hörtexte, die nicht dem natürlichen Sprachgebrauch entsprechen, im Unterricht vermeiden sollte. Laut Vandergrift (2007: 199) ist das Hauptziel der Hörschulung, Lernern dabei zu helfen, die Zielsprache in alltäglichen

Situationen zu verstehen, die nicht immer ihren Kenntnissen adaptiert sind. Dazu eignen sich am besten authentische Hörmaterialien, die Lerner verschiedenen Varietäten der Zielsprache und ihrem natürlichen Rhythmus aussetzen. Häusler (2000: 199) behauptet, dass es auch wichtig ist, in den Fremdsprachunterricht verschiedene Hörsituationen miteinzubeziehen, die für den Lerner im Zielsprachenland relevant sind. Man soll also Textsorten wie Ansagen über Telefon oder Radio, Durchsagen über den Lautsprecher, Werbungen, Wetterberichte sowie Reden und Interviews berücksichtigen. Allerdings glaubt Segermann (2003: 2), dass man im Anfängerunterricht auf authentische Texte verzichten und didaktisierte Texte mit einem beschränkten Umfang an Vokabeln und Grammatik, einem verlangsamten Sprechtempo und einer normgerechten Aussprache bei der Vermittlung der Hörfertigkeit einsetzen soll. Authentische Hörtexte, die häufig hochentwickelte Hörstrategien voraussetzen, soll man erst bei höheren Niveaustufen zum Einsatz bringen.

### **2.3. Übungen zum Hörverstehen**

In der Literatur findet man mehrere Einteilungen der Hörübungen, wie zum Beispiel nach Hörstilen, nach der Progression der Aufgabenschwierigkeit usw. (Dahlhaus, 1994: 52). Für diese Arbeit sind aber zwei Systematisierungen relevant. Eine davon wurde von Dahlhaus (1994) vorgeschlagen und unterscheidet drei Übungsphasen, woraus sich Übungen, die vor dem Hören gemacht werden, Übungen, die während des Hörens gemacht werden und Übungen, die nach dem Hören gemacht werden, ableiten. Die Einteilung nach Schumann (1995) kategorisiert Übungen zum Hörverstehen in fünf Kategorien nach Übungsformen. Vor der Analyse der Hörübungen in den ausgewählten Lehrwerken folgt eine kurze theoretische Beschreibung dieser Übungstypen.

#### **2.3.1. Übungen zum Hörverstehen nach Übungsphasen kategorisiert**

##### **Übungen vor dem Hören**

Mehrere Autoren betonen, dass ein Hörtext nie ohne Vorentlastung präsentiert werden soll, damit das Hören erfolgreich verlaufen kann, und dass dem Hören vorbereitende Übungen vorangehen sollen (Häusler, 2000: 200; Koepfel, 2013: 248). Übungen, die vor dem Hören eingesetzt werden, dienen der Aktivierung des Kontextwissens, das beim Hörverstehen sehr wichtig ist (Storch, 2008: 141). Laut Storch (2008) ist das Dekodieren der gesprochenen Sprache wegen der parallel ablaufenden komplexen Verarbeitungsprozesse sehr schwierig. Die Strategieübungen vor dem Hören haben die Erleichterung des Verstehens und die Entlastung der Dekodierungsprozesse zum

Ziel. Sie fördern nämlich das Inferieren und Antizipieren während des Hörens, was die Verarbeitungskapazität des Gedächtnisses entlastet.

Storch (2008: 142) und Koeppel (2013: 251) empfehlen, dass Lehrwerke aussagekräftige Situationsbilder enthalten sollten, die das Antizipieren erleichtern. Diese Situationsbilder sollen Auskunft über das Thema des Gesprächs, über die Gesprächspartner und ihre Kommunikationsintentionen geben (Koeppel, 2013: 251).

Als eine weitere Übungsform, die bei monologischen Hörtexten eingesetzt werden kann, erwähnt Dahlhaus (1994: 52) den Assoziogramm. Koeppel (2013: 252) fügt auch weitere Möglichkeiten schriftlicher Vorentlastung hinzu, wie beispielsweise durch Satzkarten, durch die Vorgabe einer Strukturskizze des Hörtextes oder durch die Bearbeitung eines zusammenfassenden Lesetextes.

Dahlhaus (1994) nennt auch weitere Didaktisierungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel die Technik der Antizipation, wobei der Lehrer nur einen Teil des Hörtextes abspielt, während die Lerner Vorschläge über den weiteren Verlauf der Handlung vor dem Hören eines weiteren Textteiles machen, womit ihre Erwartungshaltungen aufgebaut werden (Dahlhaus, 1994: 61).

Es wird auch der sogenannte Bildersalat (Dahlhaus, 1994: 62-63) genannt, wobei die Lerner eine zerschnittene Bildersequenz erhalten und ihre ursprüngliche Reihenfolge bestimmen sollen. Die Ziele dieser Technik sind, die im Hörtext dargestellte Situation zu visualisieren, die wichtigen Begriffe und Redemittel vorzuentlasten, die Erwartungshaltung aufzubauen und das relevante Weltwissen zu aktivieren.

### **Übungen während des Hörens**

Wenn es um die Übungen geht, die während des Hörens eingesetzt werden, dürfen sie nicht, so Dahlhaus (1994: 78) und Koeppel (2013: 254) zu viel Zeit in Anspruch nehmen und somit den Lerner zusätzlich belasten und vom Hören ablenken. Am besten eignen sich dazu Übungen, die keine Sprachreaktion verlangen.

An dieser Stelle ist zwischen den Aufgaben zum intensiven und den Aufgaben zum extensiven Hören<sup>2</sup> zu unterscheiden (Dahlhaus, 1994: 79). Als Beispiele der Aufgaben zum intensiven Hören

---

<sup>2</sup> Beim intensiven (totalen) Hören ist es wichtig, dass der Hörer alle Informationen und häufig auch Details aus dem Hörtext versteht. Beim extensiven Hören sind aber nicht alle Informationen wichtig. Nur zentrale Informationen sind genug, um die Gesamtaussage zu verstehen (Dahlhaus, 1994: 79).

nennt Dahlhaus (1994: 82) das Zahlenbingo Spiel und Bewegungsspiele. Koeppel (2013: 258) nennt noch dazu das Notieren buchstabierter Namen, mündlich mitgeteilter Adressen oder Telefonnummern sowie das Verstehen und Folgen einer Wegbeschreibung.

Wenn es um das extensive Hören geht, nennt Koeppel (2013) Beispiele wie das Ordnen von Bildern oder Satzkarten, Ja-Nein-Entscheidungen oder Ankreuzen von Mehrwahlantworten. Er empfiehlt, dass die Schreibaktivitäten beschränkt sein und als Eintragen von Schlagwörtern in ein Raster gestaltet werden sollen (Koeppel, 2013: 254).

### **Übungen nach dem Hören**

Wenn es um die Aufgaben nach dem Hören geht, betont Dahlhaus (1994: 117), dass sie erst dann eingesetzt werden können, wenn sich die Lerner auf einen großen Textumfang konzentrieren können und wenn ihre Speicherfähigkeit bis zu einem Grad entwickelt ist. Laut Koeppel (2013: 256) ist ihr Ziel, das Verständnis zu überprüfen und zu Anschlussaktivitäten anzuregen.

Dahlhaus (1994) teilt die Aufgaben nach dem Hören in weitere zwei Kategorien ein: verbale und nichtverbale Aufgaben. Zu den verbalen Aufgaben gehören Fragen zum Hörtext und die Abgabe der eigenen Stellungnahme zum Gehörten. Koeppel (2013: 255) nennt Didaktisierungsmöglichkeiten wie die Überprüfung der zuvor formulierten Hypothesen und die Besprechung der Aufgaben, die während des Hörens gemacht wurden.

Als nichtverbale Aufgaben werden das Ankreuzen von zutreffenden Aussagen oder Mehrwahlantworten erwähnt (Koeppel, 2013: 256). Außerdem kann man Aufgaben wie das Ausfüllen eines Rasters, die Zuordnung von Bild und Text, das Formulieren von Fragen zum Text oder das Schreiben einer Zusammenfassung einsetzen.

#### **2.3.2. Übungen zum Hörverstehen nach Übungsformen kategorisiert**

Schumann (1995: 244) unterscheidet beim Prozess des Hörverstehens fünf verschiedene Komponenten, die dabei zusammenwirken. Ableitend aus diesen Komponenten unterscheidet sie fünf Kategorien der Übungen zu den einzelnen Komponenten des Hörverstehens.

Die auditive Komponente umfasst das Wahrnehmen der akustischen Signale und die Diskriminierung der einzelnen Phoneme. Zu dieser Komponente werden Übungen zur Hördiskrimination gemacht, wobei Lerner Phonem- oder Morphemunterschiede heraushören,

Intonationen unterscheiden und Satzgrenzen erkennen sollen (Schumann, 1995: 245). Die semantische Komponente umfasst das Sinnverstehen von Lexemen, Wörtern und Wortkombinationen. Sie wird durch Übungen zur Semantisierung aufgebaut, wie z. B. das Heraushören der Personen, des Orts, der Handlung oder des Themas, das Erkennen der Schlüsselwörter oder der Kollokationen. Die syntaktische Komponente beinhaltet das Beziehungserfassen von Wortketten und das Durchschauen der Textorganisation. Zu dieser Komponente können Übungen zur Textstrukturierung gemacht werden, wie beispielsweise das Erkennen der Handlungs- oder Argumentationsabläufe, das Isolieren der Kernsätze, das Erkennen der Referenzstruktur. Die pragmatische Komponente besteht im Erkennen der Sprechsituation und der Sprechintention. Schumann (1995) schlägt dazu Übungen zur Situations- und Intentionsbestimmung vor, wie das Erkennen der Sprecherhaltung und der Sprecherintentionen. Zuletzt führt Schumann (1995) auch die kognitive Komponente auf, die sich auf die Kenntnisse der Textverarbeitung gesprochener Sprache und die Differenzierung ihrer Textsorten bezieht. Dazu werden Übungen zum Sprachwissen gemacht, wie das Erkennen der Strukturmerkmale der gesprochenen Sprache und das Unterscheiden der gesprochenen und geschriebenen Sprache.

### **3. Empirischer Teil: Analyse der Übungen zum Hörverstehen in den DaF-Lehrwerken in Bezug auf Hörtexte und einschlägige Übungen**

#### **3.1. Ziele und Hypothesen**

Nach dem theoretischen Teil der Arbeit folgt der empirische Teil, in dem die Übungen zum Hörverstehen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken für die Primarstufe analysiert und die Ergebnisse erörtert werden. Die Untersuchung wurde mit dem Ziel gemacht, die Lehrwerke aufgrund der im theoretischen Rahmen präsentierten Behauptungen zu analysieren und festzustellen, ob die Hörtexte in den ausgewählten Lehrwerken authentisch und der Zielgruppe angemessen sind sowie, ob das Angebot an Textsorten differenziert ist. Es wird in dieser Arbeit auch das Angebot an Hörübungen analysiert, beziehungsweise es wird festgestellt, wie hoch und differenziert ihr Angebot in den Lehrbüchern ist.

Die vorliegende Arbeit basiert auf folgenden Hypothesen, die aus den oben genannten Arbeitszielen abzuleiten sind:

- (1) Die Hörtexte in den kroatischen DaF-Lehrwerken sind überwiegend unauthentisch und die darin zu hörende Sprache ist meistens nicht spontan.
- (2) Die kroatischen DaF-Lehrwerke für die Primarstufe bieten ein schmales Angebot an Textsorten der Hörtexte.
- (3) Die Hörtexte in den kroatischen DaF-Lehrwerken für die Primarstufe sind meistens der Zielgruppe angemessen.
- (4) Die Übungen zum Hörverstehen sind in den kroatischen DaF-Lehrwerken für die Primarstufe unterrepräsentiert.
- (5) Verstehensvorbereitende und -überprüfende Übungen sind in den kroatischen DaF-Lehrwerken für die Primarstufe unterrepräsentiert.
- (6) Die Übungen zum Hörverstehen sind in den kroatischen DaF-Lehrwerken für die Primarstufe wenig differenziert.

### **3.2. Instrumente und Verfahren**

Die Lehrwerke, die im Rahmen dieser Arbeit analysiert werden, sind: Holetić, D.: *Applaus! 3*, Štiglmayer, D.; Miklenić Pehar I.: *Auf die Plätze, fertig, los! 3* und Tomljenović-Biškupiće Lj.; Salopek, J.: *Hurra! Deutsch! 3*. Alle drei Lehrwerke wurden vom kroatischen Ministerium für Wissenschaft und Bildung bewilligt und werden in der dritten Klasse der Primarstufe für den Unterricht Deutsch als erste Fremdsprache seit dem Schuljahr 2014/ 2015 an kroatischen Schulen verwendet. Die Lehrwerke werden zuerst einzeln analysiert und dann untereinander verglichen. Die Ergebnisse der Analyse werden zuerst quantitativ in Form von grafischen Darstellungen präsentiert und in der anschließenden Diskussion erörtert.

### **3.1. Kriterien zur Lehrwerkanalyse in Bezug auf Hörtexte und einschlägige Übungen**

Die Analyse der ausgewählten Lehrwerke wird nach neun Kriterien vorgenommen, die hier aufgelistet und kurz erklärt werden. Die meisten davon basieren auf der von Kast und Neuner (1994) festgelegten Kriterienliste, aber einige Aspekte werden anhand der Kriterien von Funk (2005) und Häusler (2000) analysiert.

#### 1) Authentizität der Hörtexte

Die Sprache der Hörsituation kann authentisch oder nicht authentisch sein. Authentische Hörtexte entsprechen dem realen Kontext der Zielkultur, während nicht authentische

Hörtexte didaktisch aufbereitet sind (z. B. bearbeitet, vereinfacht, mit grammatikalischen Schwerpunkten, usw.) (Kast und Neuner, 1998: 43).

## 2) Spontaneität der Sprache

Die Sprache, die in den Hörmaterialien gehört wird, kann spontan oder nicht spontan sein. Zur spontan gesprochenen Sprache gehören freie Dialoge, Monologe, Multiloge, usw. Für die Hörschulung eignen sich am besten spontane, aber vorbereitete Textsorten, wie z. B. Interviews (Kast und Neuner, 1998: 43).

## 3) Hörtextsorten

Das Angebot an Hörübungen soll differenziert sein, d. h. das Lehrwerk soll mehrere Textsorten pro Einheit enthalten (Funk, 2004: 45). Häusler (2000: 199) erwähnt folgende Hörtextsorten, die für Lerner relevant sind:

- Dialoge und Besprechungen,
- Ansagen über Telefon oder im Radio,
- Durchsagen über den Lautsprecher,
- Werbung im Radio und Fernsehen,
- Telefongespräche,
- Berichte und Ankündigungen,
- Interviews,
- Kommentare im Radio und Fernsehen,
- Lieder,
- Witze,
- Nachrichten,
- Wetterberichte,
- Verkehrsmeldungen,
- Diskussionen,
- Reportagen,
- Programme im Radio,
- Hörspiele,
- Reden.

## 4) Aktualität und Relevanz der Hörtexte (Kast und Neuner, 1998: 44)

5) Angemessenheit der Hörtexte für die Zielgruppe

6) Angebot an Hörübungen und ihr Anteil im Lehrwerk

Laut Funk (2004: 45) ist das Angebot an Hörübungen in einem Lehrwerk hoch, wenn das Lehrwerk mehrere Hörtexte pro Einheit enthält.

7) Angebot an verstehensvorbereitenden, -steuernden und -überprüfenden Übungen

Es soll eine Sequenz von Vorentlastung, Informationsentnahme und Verständnistest zu einzelnen Hörtexten identifizierbar sein (Funk, 2004: 45). Mit anderen Worten, das Lehrwerk soll Übungen vor dem Hören, Übungen während des Hörens und Übungen nach dem Hören enthalten.

8) Angebot an Übungen zu den einzelnen Komponenten des Hörverstehens

Laut Kast und Neuner (1998: 44) müssen die Übungen gezielt die einzelnen Komponenten des Hörverstehens aufbauen, beziehungsweise das Lehrwerk soll Übungen zur Hördiskrimination, zur Semantisierung, zur Textstrukturierung, zur Situations- und Intentionsbestimmung und zum Sprachwissen enthalten.

9) Audiotexte zum Spaß

Funk (2004: 45) behauptet, dass Hörtexte auch zum Spaß und zur Förderung einer positiven Einstellung zur Zielsprache eingesetzt und nicht immer mit Übungen „durchdidaktisiert“ werden sollen.

### **3.3. Analyse des Lehrwerks *Applaus! 3***

Das Lehrwerk *Applaus! 3* besteht aus einem Lehrbuch, einem Arbeitsbuch und einer Audio-CD, auf der sich Aufnahmen zu den Übungen im Lehrbuch und im Arbeitsbuch befinden. Die Audio-CD ist auch für die Lerner verfügbar, was ihnen die Möglichkeit gibt, sich mit allen Hörtexten auch außerhalb des Klassenzimmers auseinanderzusetzen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden das Lehrbuch und das Arbeitsbuch in Bezug auf die Hörtexte und Hörübungen getrennt analysiert.

#### **3.3.1. Das Lehrbuch**

Das Lehrbuch enthält insgesamt 35 Hörtexte, was ein relativ großer Anteil ist. Jedoch sind nur 3 Lieder authentisch, während die anderen 32 Hörtexte künstlich für den Fremdsprachenunterricht erzeugt und den Fähigkeiten der Lerner angepasst wurden. Obwohl einige Hörtexte reale Hörsituationen der deutschen Kultur darstellen, wurden sie verlangsamt, vereinfacht und enthalten



grammatikalische Schwerpunkte oder den Lernwortschatz. Viele Wissenschaftler glauben, dass auf solche Hörtexte im Fremdsprachenunterricht verzichtet werden soll. Vandergrift (2007: 199) behauptet beispielsweise, dass Hörsituationen, die nicht immer den Fähigkeiten der Lerner adaptiert sind, Lernern dabei helfen, die Zielsprache in alltäglichen Situationen zu verstehen, was auch das Ziel der Hörschulung ist. Auch Field (2002: 244) betont die Wichtigkeit authentischer Materialien, wobei die Hörer lernen, mit einem Text umzugehen, den sie nicht vollständig verstehen. Er glaubt auch, dass Texte, die Lerner nicht vollständig verstehen, nicht demotivierend auf sie wirken, sondern dass die Lerner es motivierend finden, wenn sie Teile eines unadaptierten Textes verstehen können. Allerdings haben diese Wissenschaftler nicht das Sprachniveau der Lerner berücksichtigt, das doch eine wichtige Rolle bei der Auswahl der Hörtexte spielt. Obwohl es sich empfiehlt, authentische Texte gegebenenfalls auch im Anfängerunterricht einzusetzen, sollen die Hörmaterialien im Wesentlichen dem Wissensstand und den Fähigkeiten der Lerner angepasst werden (Segermann, 2003: 2), was bei diesem Lehrwerk auch der Fall ist.

Was die Spontaneität der in den Hörmaterialien zu hörenden Sprache angeht, ist keiner der Hörtexte spontan. Meistens handelt es sich dabei um vorgelesene und aufgenommene Texte, die vorbereitet sind, unabhängig von der Textsorte. Auf den Aufnahmen sind zum großen Teil kroatische Schüler oder erwachsene kroatische Sprecher zu hören, die die Texte vorlesen. Auch die 3 authentischen Lieder werden, trotz ihrer Authentizität, nicht von Muttersprachlern gesungen, sondern von kroatischen Sprechern, was an einigen Stellen deutlich hörbar ist. Die Lerner werden also nicht dem natürlichen Rhythmus einer muttersprachlichen Redesituation ausgesetzt, was mögliche Schwierigkeiten beim Erwerb einer korrekten Aussprache zur Folge hat. Die Intonation der Sprecher ist bei einigen Hörtexten der Situation angemessen, aber in den anderen wirkt sie ziemlich künstlich. Weiterhin wirkt die Schnelligkeit der Sprache bei den Dialogen meistens authentisch, ist aber bei einigen Hörtexten verlangsamt, damit die Lerner genug Zeit für die Durchführung der einschlägigen Übung haben, und klingt sehr unnatürlich.

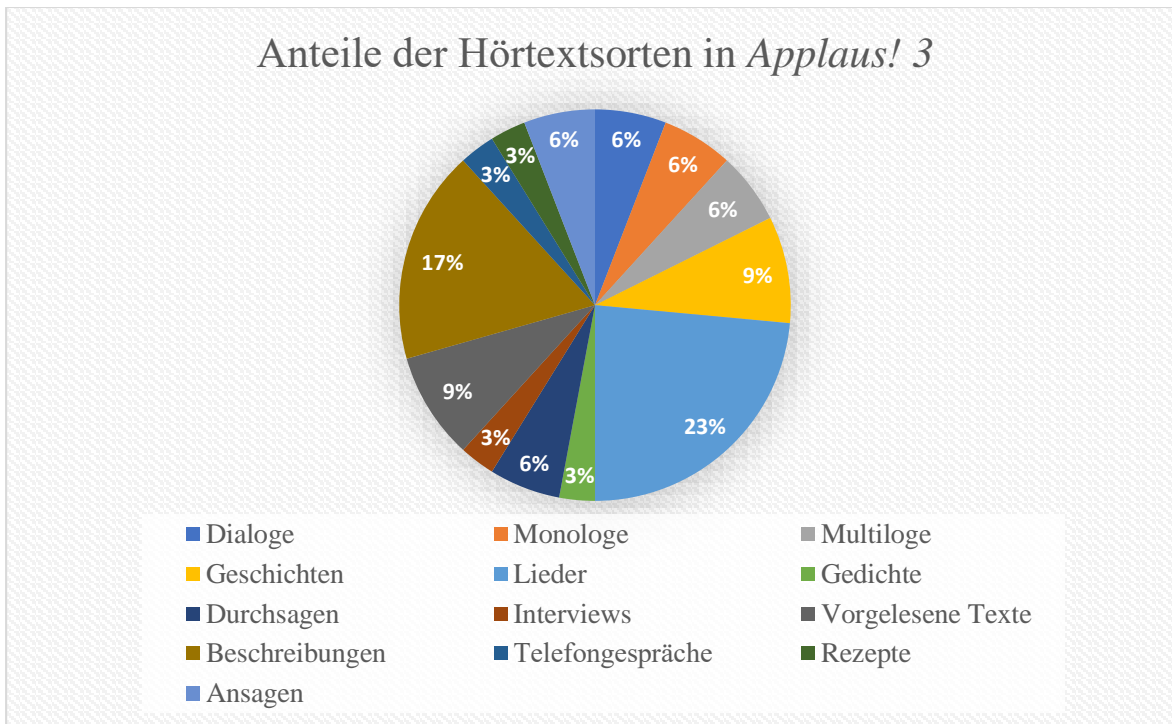


Diagramm 1: Anteile der einzelnen Hörtextsorten im Lehrbuch *Applaus! 3*

Das erste Diagramm gibt Auskunft darüber, in welchem Maße einzelne Textsorten im Lehrbuch *Applaus! 3* vertreten sind. Anhand dieser Daten lässt sich schließen, dass das Angebot an Hörtexten ziemlich differenziert ist, denn das Lehrbuch enthält insgesamt 13 Hörtextsorten. Dabei herrschen Lieder vor, die fast ein Viertel aller Hörtexte ausmachen. Dies ist einer der Vorteile des Angebots an Hörtexten in diesem Lehrbuch, denn die Wichtigkeit der Musik im Fremdsprachenunterricht und ihre positiven Auswirkungen auf den Spracherwerb wurden in zahlreichen Studien bewiesen. Wie die Untersuchung von Medina (1990) gezeigt hat, fördert Musik den fremdsprachlichen Wortschatzerwerb bei jungen Lernern. Auch Jensen (2000) plädiert für den Einsatz der Musik im Fremdsprachenunterricht und behauptet, dass Musik eine positive Atmosphäre im Klassenzimmer schafft und die Konzentration der Lerner auf das im Lied beinhaltete sprachliche Material richtet. Außerdem stellen Lieder, wenn sie authentisch sind, einen für die Lerner wichtigen Input in der authentischen Zielsprache dar (Spicher und Sweeney, 2007). Obwohl Letzteres bei den meisten in diesem Lehrbuch vorkommenden Lieder nicht der Fall ist, denn nur wenige Lieder sind authentisch, tragen sie doch zu einer entspannteren Atmosphäre im Unterricht bei.

Nach den Liedern folgen Beschreibungen, deren Anteil auch ziemlich groß ist und 17 Prozent beträgt. Es handelt sich dabei um sehr langsam gesprochene, nur aus kurzen Aussagen bestehende Texte, deren Aufgabe es ist, eine schriftliche Übung zu unterstützen.

Einer der Nachteile der im Lehrbuch *Applaus! 3* enthaltenen Hörtexte besteht darin, dass die meisten davon schriftlich fixiert sind. Wie *Diagramm 1* zeigt, sind sogar 9 Prozent aller Hörtexte eigentlich schriftliche Texte, die vorgelesen und aufgenommen wurden. Dieser Anteil ist, wenn man ihn mit dem Anteil anderer Textsorten vergleicht, ziemlich groß. Außerdem werden auch einige Texte vorgelesen, die im *Diagramm 1* als andere Textsorten kategorisiert wurden, wie Geschichten und Beschreibungen. Solche Texte entwickeln eigentlich die Hörfertigkeit nicht, weil sie die Eigenschaften der gesprochenen Sprache, wie elliptische Sätze und Wiederholungen nicht aufweisen und in der mündlichen Kommunikation nicht vorkommen (Vandergrift und Goh, 2012: 7).

Das Angebot an Hörtextsorten in diesem Lehrbuch mangelt an Textsorten, die für die Lerner im Zielsprachenland von Bedeutung sein könnten, wie Telefongespräche, Interviews, Durchsagen, Ansagen, TV- und Radioprogramme (Häusler, 2000: 199), die in *Applaus! 3* entweder sehr wenig repräsentiert sind oder gar nicht vorkommen.

Was die Aktualität und Relevanz der Hörtexte angeht, sind sie meistens aktuell und für die Zielgruppe relevant. Es werden Themen behandelt, die Drittklässler interessant finden könnten, wie Ferien, Freunde, Familie, Schule und Sport. Außerdem sind die behandelten Themen mit den sowohl im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001) für die Stufe A1 vorgeschriebenen Themenbereichen als auch mit dem für die dritte Klasse der Primarstufe vorgesehenen Lehrplan (MZOŠ, 2006: 122-123) im Einklang.

Was den Anteil der Hörübungen im Lehrbuch im Vergleich zu anderen Übungstypen betrifft, ist er ziemlich groß. Das Lehrbuch enthält nämlich insgesamt 75 Übungen und sogar 35 davon (47%) sind Hörübungen beziehungsweise Hörtexte. Es wird hier kein Unterschied unter den Übungen vor dem Hören, während des Hörens und nach dem Hören gemacht, obwohl ein Hörtext in einigen Fällen von mehreren Hörübungen begleitet ist.

Im Folgenden wird eine Analyse der Übungen nach der Einteilung von Dahlhaus (1994) vorgenommen, die drei Typen der Hörübungen unterscheidet: Übungen vor dem Hören, während

des Hörens und nach dem Hören. Als vorentlastende Übungen sind im Lehrbuch meistens Bilder vertreten. Alle Hörtexte sind bildlich unterstützt, was eine der Möglichkeiten für die Vorentlastung von Hörübungen ist. Es gibt dabei leider fast keine Vielfalt, denn nur wenige Hörtexte sind, außer durch Bilder, auch durch einen anderen Impuls vorentlastet. Nur bei einigen Übungen wird von den Lernern erwartet, vor dem Hören Hypothesen über die Handlung anzustellen, den schriftlichen Text zu lesen oder eine schriftliche Übung zu machen, während das Hören dabei nur zur Kontrolle der vorher erledigten Übung dient. Einige Übungen sind außer von Bildern auch von Schlüsselwörtern oder Satzteilen begleitet, die das spätere Hören und die Übung, die während des Hörens gemacht wird, lenken sollen.

Wenn es um die Übungen geht, die während des Hörens gemacht werden, gibt es im Lehrbuch *Applaus 3!* mehr Vielfalt als bei den Übungen zur Vorentlastung. Die Typen der Übungen während des Hörens, die im Lehrbuch zu finden sind, sind im folgenden Diagramm dargestellt.

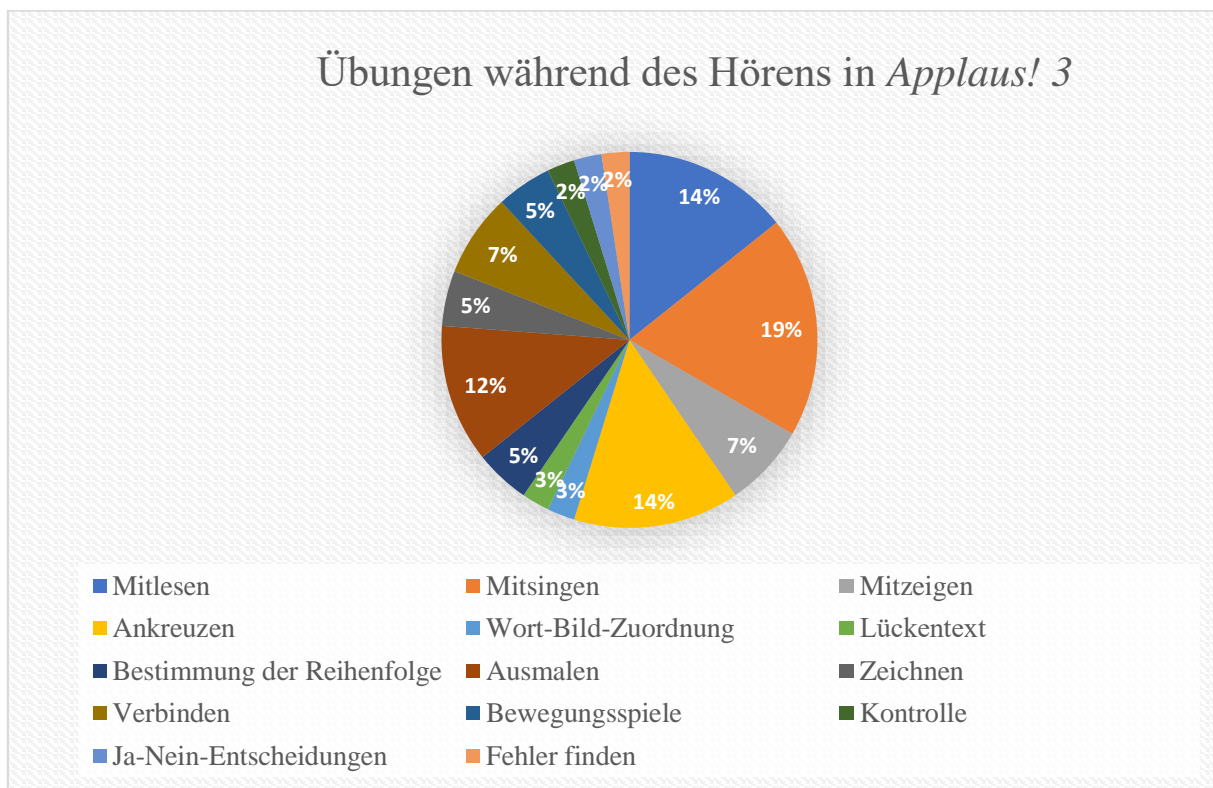


Diagramm 2: Anteile der Übungen während des Hörens im Lehrbuch *Applaus! 3*

Aus der grafischen Darstellung kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass, obwohl das Angebot an verstehenssteuernden Übungen im Lehrbuch *Applaus! 3* vielfältig ist, das Mitsingen von Liedern und das Mitlesen von Texten die häufigsten Übungen während des Hörens sind. Dies ist kein Wunder, wenn man den großen Anteil der Lieder im Lehrbuch in Betracht zieht. Jedoch hat der große Anteil der Übungen zum Mitlesen wiederum damit zu tun, dass die meisten Hörtexte auch schriftlich fixiert sind und, anstatt den Schwerpunkt auf das Hören und das Gehörte zu legen, das Lesen in den Vordergrund bringen.

Nach ihrem Anteil im Lehrbuch stehen Übungen zum Ausmalen an dritter Stelle. Ihr Einsatz als verstehenssteuernde Übungen ist Koeppel nach (2008: 254) empfehlenswert, denn solche Übungen verlangen keine sprachliche Reaktion der Lerner und belasten somit den Arbeitsspeicher nicht zusätzlich. Dazu gehören auch einige andere Übungstypen, die im Lehrbuch in einem geringeren Maße vertreten sind, wie beispielsweise Übungen zum Verbinden, Ankreuzen, Zeichnen sowie Bewegungsspiele.

Die Übungen, deren Anteil im Lehrbuch *Applaus! 3* am kleinsten ist, sind Ja-Nein-Entscheidungen, Lückentexte, Übungen zur Wort-Bild-Zuordnung, Übungen zur Kontrolle und zum Finden von Fehlern, die nur 2 bis 3 Prozent aller Übungen während des Hörens ausmachen.

Wenn man auch die Unterscheidung der Übungen zum intensiven und Übungen zum extensiven Hören bei dieser Analyse berücksichtigt, kommt man zum Schluss, dass im Lehrbuch *Applaus! 3* Übungen zum extensiven Hören, wie beispielsweise Lückentexte, Wort-Bild-Zuordnungen, Übungen zur Bestimmung der Reihenfolge, zum Verbinden und Ankreuzen, vorherrschen. Es gibt auch Übungen, die das intensive Hören trainieren, wie Bewegungsspiele und Übungen zum Ausmalen und Zeichnen, aber ihr Anteil im Lehrbuch ist deutlich geringer.

### Übungen nach dem Hören in *Applaus! 3*

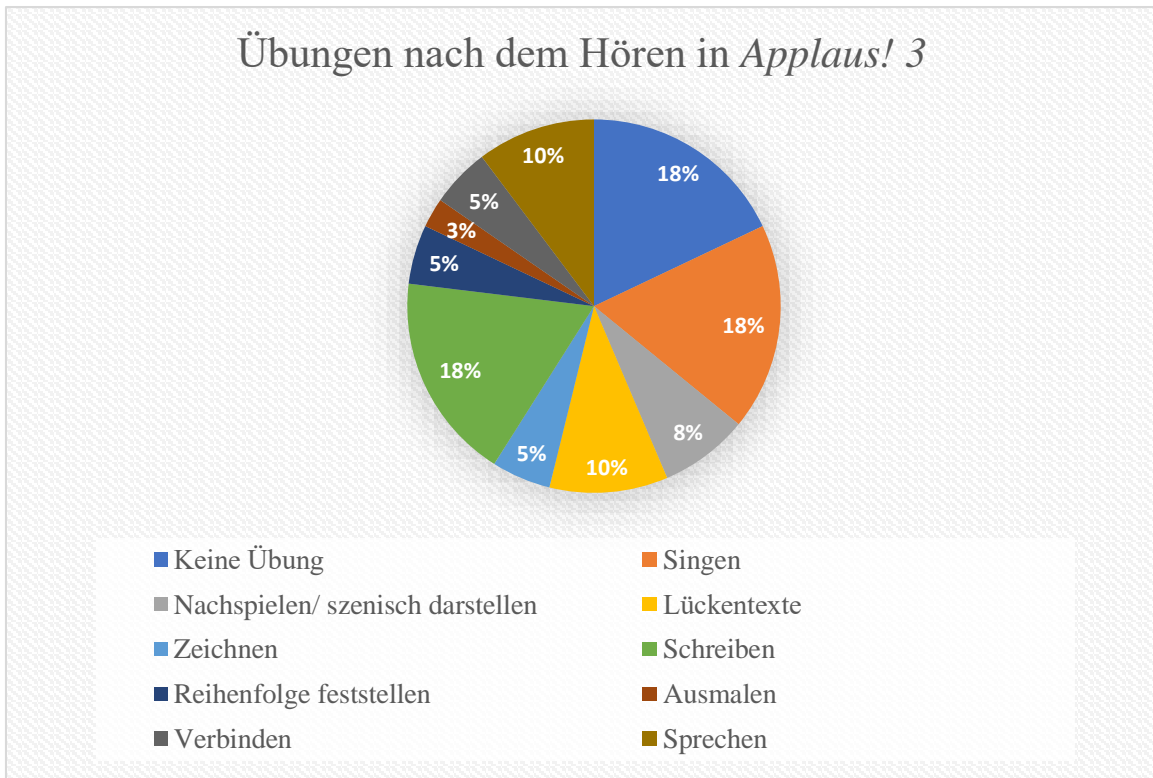


Diagramm 3: Anteile der Übungen nach dem Hören im Lehrbuch *Applaus! 3*

Diagramm 3 zeigt die Anteile der einzelnen Typen der Übungen, die nach dem Hören gemacht werden, im Lehrbuch *Applaus! 3*. Vor einer detaillierten Analyse dieser Daten scheint es wichtig hier hervorzuheben, dass man viele Übungen sowohl während des Hörens als auch nach dem Hören machen kann, weswegen es nicht immer eine klare Trennung zwischen den beiden Kategorien der Übungen gibt.

Im Lehrbuch *Applaus! 3* herrschen zwei Typen der verstehensüberprüfenden Übungen vor – das Singen und das Schreiben. Da Musik eine positive Auswirkung auf den Spracherwerb hat (Medina, 1990; Jensen, 2000; Spicher und Sweeney, 2007), ist der große Anteil der Übungen zum Singen vorteilhaft. Unter den Übungen zum Schreiben, die gleichermaßen vertreten sind, werden hier Übungen verstanden, bei denen die Lerner eine kurze Zusammenfassung des Hörtextes schreiben, wobei das Schreiben bildunterstützt ist, oder die Produkte der während des Hörens zu erledigenden Übungen schriftlich auswerten sollen. Was bei dieser Analyse aber auffällt, ist der Anteil der Hörtexte ohne Übungen nach dem Hören. Sogar ein Fünftel aller Hörtexte in diesem Lehrbuch ist nämlich von keiner verstehensüberprüfenden Übung begleitet.

Nach ihrem Anteil im *Applaus! 3* stehen Lückentexte, Übungen zum Sprechen und das Nachspielen von Hörtexten an dritter Stelle. Unter den Übungen zum Sprechen werden solche Übungen verstanden, die von den Lernern verlangen, ein Gespräch oder Interview, das sie gehört haben, nachzumachen oder ihre eigene Meinung zum Thema zu äußern. Beim Nachspielen handelt es sich um Übungen, bei denen die Lerner eine Szene oder Geschichte in der Klasse nachspielen. Im Lehrbuch *Applaus! 3* sind am wenigsten Übungen zum Verbinden, Zeichnen, Feststellen der Reihenfolge und zum Ausmalen als verstehensüberprüfende Übungen vertreten.

Im Folgenden werden die Hörübungen im Lehrbuch auch nach Übungsformen analysiert, beziehungsweise es wird der Anteil der Übungen zu den einzelnen Komponenten des Hörverstehens festgestellt. Die meisten im Lehrbuch *Applaus! 3* enthaltenen Übungen bauen die semantische Komponente des Hörverstehens auf, es herrschen also Übungen zur Semantisierung vor. Nur in einigen Fällen handelt es sich um Übungen zur Textstrukturierung, die sich auf die syntaktische Komponente beziehen. Die anderen Komponenten des Hörverstehens werden in diesem Lehrbuch leider vernachlässigt und sind stark unterrepräsentiert.

Letztlich enthält das Lehrbuch *Applaus! 3* auch einige Hörtexte, die zum Spaß gehört werden und eine positive Einstellung der Lerner zur Zielsprache fördern sollen. Ein Beispiel dafür sind Zungenbrecher, die sich lustig in den Unterricht miteinbeziehen lassen und der Lehrkraft dabei helfen können, den Unterricht dynamischer zu gestalten. Das Lehrbuch enthält auch relativ viele Lieder, obwohl nicht alle davon Spaß zum Ziel haben, sondern mit grammatischen Strukturen oder mit dem Lernwortschatz durchdidaktisiert wurden.

### **3.3.2. Das Arbeitsbuch**

Da das Arbeitsbuch *Applaus! 3* nur zwei Hörtexte enthält, werden die Ergebnisse der Analyse nicht grafisch dargestellt, sondern nur qualitativ beschrieben. Die beiden Hörtexte im Arbeitsbuch *Applaus! 3* sind weder authentisch noch spontan. Was die Textsorte betrifft, ist einer der Hörtexte eine Beschreibung und der andere ist ein vorgelesener Text. Die Texte sind aktuell und der Zielgruppe angemessen.

Was die Übungen angeht, die die Hörtexte begleiten, ist ihr Anteil im Arbeitsbuch sehr gering; die meisten Einheiten enthalten keine Hörtexte. Einem der zwei Hörtexte ist keine verstehensvorbereitende Übung vorangestellt. Als verstehenssteuernde Übung wird dabei das

Zeichnen und als verstehensüberprüfende Übung das Schreiben eingesetzt. Der andere Hörtext ist von einem Bild begleitet, das den Hörtext pragmatisch situiert. Es wird dabei von den Lernern während des Hörens erwartet, einen Lückentext zu ergänzen, aber es gibt keine Übung, die das Verstehen nach dem Hören überprüft. Eine der Übungen dient zur Entwicklung des intensiven und die andere des extensiven Hörens. Wenn man die Übungen im Arbeitsbuch nach Übungsformen kategorisiert, bauen die beiden Übungen die semantische Komponente auf, während die anderen Komponenten des Hörverstehens im Arbeitsbuch nicht vertreten sind. Zum Schluss enthält das Arbeitsbuch auch keine Hörtexte zum Spaß, denn die beiden Hörtexte sind von Übungen begleitet und didaktisiert.

### **3.4. Analyse des Lehrwerks *Hurra! Deutsch! 3***

Das Lehrwerk *Hurra! Deutsch 3* besteht aus einem Lehrbuch und einem Arbeitsbuch und einer Audio-CD mit Hörtexten, die sowohl für Lehrkräfte als auch für Lerner verfügbar ist. Wenn man von der visuellen Gestaltung des Lehrwerks ausgeht, werden die Hörübungen nicht klar gekennzeichnet, also man weiß nicht genau, ob es sich um einen Hörtext oder um einen Lesetext handelt. Nur am Anfang jeder Einheit ist ein CD-Symbol, das wahrscheinlich bedeutet, dass die Einheit auch auf der Audio-CD verfügbar ist. Die Hörübungen selbst sind auch nicht klar definiert; es gibt keine Anweisungen zu einzelnen Hörtexten und es ist nicht immer klar, was von den Lernern während des Hörens und nach dem Hören verlangt wird. Im Arbeitsbuch sind keine Hörtexte vertreten, weswegen das Arbeitsbuch in dieser Analyse übersprungen wird.

Von den insgesamt 47 im Lehrbuch *Hurra! Deutsch! 3* enthaltenen Hörtexten sind nur 5 Lieder und 3 Gedichte authentisch, während alle Hörtexte vorbereitet sind. Alle anderen Hörtexte, außer den 8 authentischen Texten, wurden künstlich für den Fremdsprachenunterricht erzeugt. Die Hörtexte, einschließlich die authentischen Texte, wurden von kroatischen Sprechern, einem Erwachsenen und drei Kindern, die sich nach Rollen abwechseln, vorgelesen. An manchen Stellen bemerkt man deutlich, dass es um keine Muttersprachler geht, denn ihre Aussprache weicht manchmal von den Regeln der deutschen Standardsprache ab. Auch der fremdsprachliche Akzent ist bei einigen Sprechern sehr bemerkbar und entspricht dem natürlichen Rhythmus der deutschen Sprache nicht. Die Intonation wirkt bei den meisten Aufnahmen auch künstlich, denn sie ist meistens für das Vorlesen und nicht für die natürliche gesprochene Sprache angemessen. Auch die 5 authentischen Lieder werden von kroatischen Kindern gesungen, die einige Wörter falsch



aussprechen und deren Aussprache unnatürlich wirkt. Außerdem ist hier hinzuzufügen, dass an einigen Stellen das Echo im Studio und das Blättern zu hören sind, was auch zu einem künstlichen Klang beiträgt.

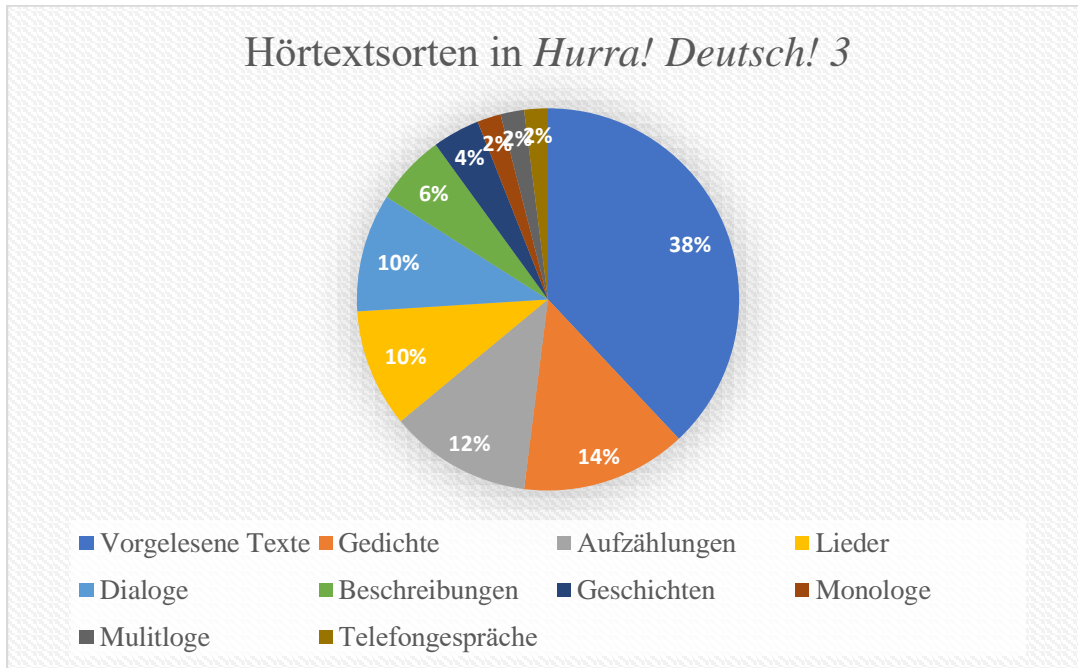
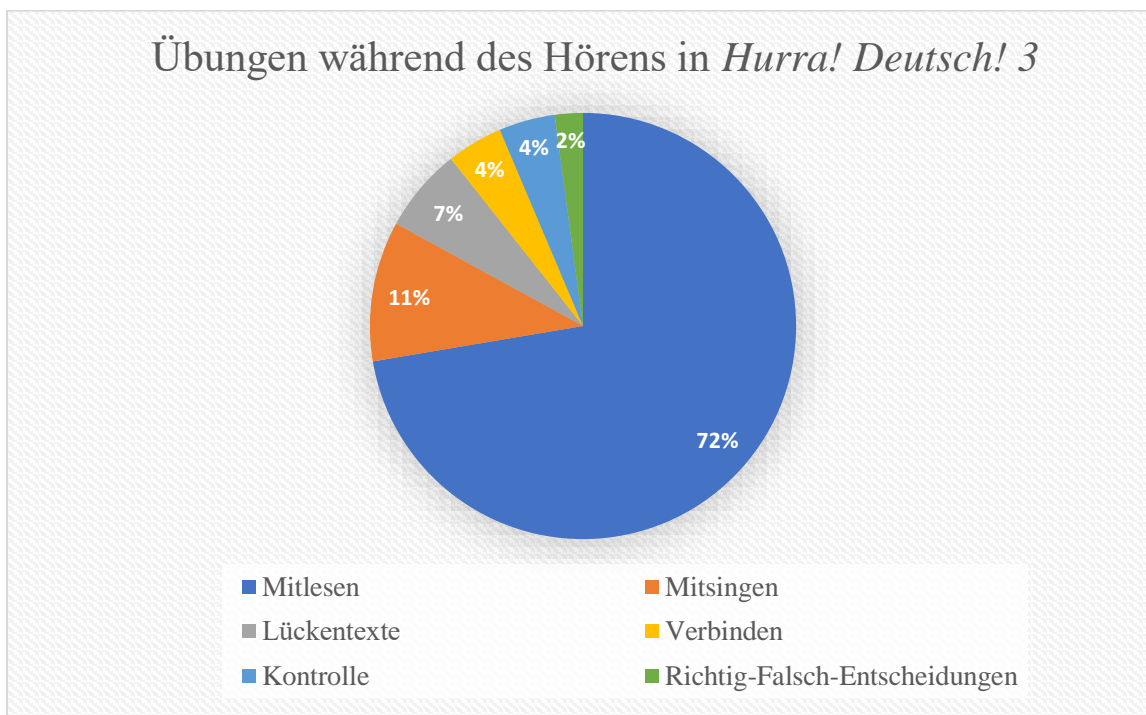


Diagramm 4: Anteile der Hörtextsorten im Lehrbuch *Hurra! Deutsch! 3*

Wenn man von den Hörtextsorten spricht, ist ihr Angebot im Lehrwerk nicht sehr vielfältig. Anhand der im *Diagramm 4* dargestellten Daten lässt sich schließen, dass im Lehrbuch vorgelesene, schriftlich fixierte Texte dominieren, die sich nicht besonders für die Hörschulung eignen, denn sie enthalten keine Eigenschaften der gesprochenen Sprache (Vandergrift und Goh, 2012: 7). Nach den vorgelesenen Texten folgen Gedichte, die manchmal lustig sind und sich kreativ in den Unterricht integrieren lassen, wodurch sie zu einer positiven Atmosphäre im Klassenzimmer beitragen können. Da einige davon auch authentisch sind, stellen sie einen wertvollen Input in der Zielsprache für die Lerner dar. Relativ hoch ist auch der Anteil der Aufzählungen, bei denen nur einzelne Wörter aufgezählt werden. Solche Übungen enthalten wenig Sprachmaterial und sind nur für die Durchführung einer Aufgabe beabsichtigt. Die am wenigsten vertretenen Hörtextsorten im Lehrbuch *Hurra! Deutsch! 3* sind Monologe, Multiloge und Telefongespräche, von denen jedoch die Lerner mehr Nutzen haben würden, denn diese Textsorten kommen häufig in der muttersprachlichen Kommunikation vor (Häusler, 2000: 199).

Was die einschlägigen Hörübungen betrifft, ist ihr Angebot im Lehrwerk *Hurra! Deutsch! 3* relativ wenig differenziert. Als Übungen vor dem Hören werden bei allen Hörtexten Bilder angeboten. Nur bei wenigen Hörtexten kommen auch andere Übungen zur Vorentlastung vor. Dabei sollen die Lerner eine schriftliche Übung vor dem Hören machen, einen Lückentext oder einen Ausfüllraster mit Richtig-falsch-Entscheidungen ergänzen. Das Lehrwerk bietet leider keine anderen Möglichkeiten der Vorentlastung an.



*Diagramm 5: Anteile der Übungen während des Hörens im Lehrbuch Hurra! Deutsch! 3*

Wenn es um die Übungen geht, die während des Hörens gemacht werden, weist das Lehrwerk auch eine relativ kleine Vielfalt auf. Wie die im *Diagramm 5* dargestellten Daten zeigen, dominieren in diesem Lehrwerk deutlich Übungen, bei denen die Lerner während des Hörens nur den schriftlichen Text mitlesen sollen.

Der Anteil anderer Übungstypen ist deutlich geringer. Auf dem zweiten Platz, hinter den Übungen zum Mitlesen, befinden sich Übungen zum Mitsingen, die Entspannung in den Unterricht bringen und die Motivation der Lerner fördern (Karyn, 2006: 547). Am wenigsten vertreten sind im Lehrbuch *Hurra! Deutsch 3* Übungen zum Verbinden, zur Kontrolle einer vor dem Hören zu erledigenden Übung und Falsch-Recht-Entscheidungen, deren Einsatz als Übungen während des Hörens eigentlich von Wissenschaftlern empfohlen wird (Koeppel, 2013: 254; Dahlhaus, 1994:

78). Sie verlangen nämlich keine sprachliche Reaktion von den Lernern und belasten somit ihren Arbeitsspeicher nicht zusätzlich. Dies führt dazu, dass Lerner weniger Stress beim Hören empfinden.

Was die Hörstile im Lehrbuch *Hurra! Deutsch! 3* angeht, üben alle Hörübungen, abgesehen vom Großteil der Hörtexte, die nur vorgelesene schriftliche Texte sind, das extensive Hören, während es zur Entwicklung des intensiven Hörens im Lehrbuch *Hurra! Deutsch! 3* keine Übungen gibt.

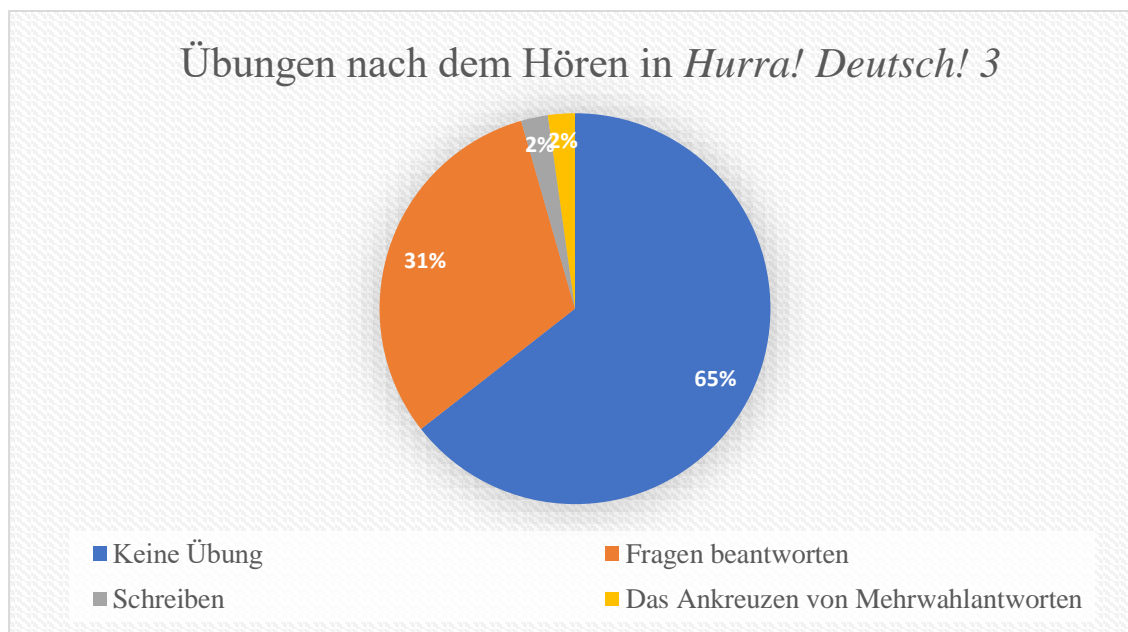


Diagramm 6: Anteile der Übungen nach dem Hören im Lehrbuch *Hurra! Deutsch! 3*

Diagramm 6 stellt die Anteile der Übungen nach dem Hören im Lehrbuch *Hurra! Deutsch! 3* dar. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die Mehrheit, sogar 65% der Hörtexte, von keinen verstehensüberprüfenden Übungen begleitet ist. Fast ein Drittel der Übungen nach dem Hören machen das Beantworten von Fragen zum Hörtext aus, während am wenigsten vertreten nichtverbale Übungen sind, wie das Ankreuzen von Mehrwahlantworten oder das Schreiben einer kurzen Zusammenfassung. Gerade die Letzteren sind laut Koepfel (2013: 256) besonders als verstehensüberprüfende Übungen geeignet. Das Beantworten von Fragen zum Hörtext stößt hingegen auf Kritik, wenn die Fragen nach dem Hören gestellt werden. Dahlhaus (1994: 118) glaubt, dass Fragen zum Hörtext nie erst nach dem Hören eingegeben werden sollen, weil somit das Hörverstehen nicht aufgebaut, sondern geprüft wird. In diesem Fall müssen die Hörer den ganzen Text intensiv hören und sich alles zu merken versuchen, was ihr Gedächtnis und ihre Verarbeitungskapazität zusätzlich überfordert.

Wenn man das Lehrwerk *Hurra! Deutsch! 3* aus der Perspektive der Übungsformen betrachtet, dominieren darin Übungen zur Semantisierung. Es sind auch einige Übungen zur Textstrukturierung vorzufinden, während Übungen zu den anderen Komponenten des Hörverstehens in diesem Lehrwerk nicht repräsentiert sind.

Schließlich enthält das Lehrbuch, obwohl ihr Anteil sehr gering ist, auch einige Hörtexte zum Spaß. Es handelt sich dabei um Lieder und einige Gedichte, die zur Entwicklung einer positiven Einstellung der Lerner gegenüber der deutschen Sprache beitragen und die Motivation der Lerner fördern.

### **3.5. Analyse des Lehrwerks *Auf die Plätze, fertig, los 3***

Das Lehrwerk *Auf die Plätze, fertig, los 3* besteht aus einem Lehrbuch, Arbeitsbuch und einer CD mit Aufnahmen zum Lehrbuch und Arbeitsbuch. Die CD ist sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler verfügbar, weswegen sich die im Lehrwerk vorkommenden Hörübungen auch als Hausaufgabe eignen.

#### **3.5.1. Das Lehrbuch**

Keiner der 24 im Lehrbuch enthaltenen Hörtexte ist authentisch oder spontan. Es handelt sich überwiegend um didaktisch aufbereitete Texte, die meistens schriftlich fixiert sind und nur vorgelesen werden, also keine spontane Sprache enthalten. Diese Hörtexte spiegeln den realen Kontext der deutschen Sprache nicht wider und sind den Fähigkeiten der Lerner angepasst. Obwohl dies, so Vandergrift (2007: 199), im Fremdsprachenunterricht vermieden werden soll, ist es im Anfängerunterricht ratsam, die in den Hörmaterialien zu hörende Sprache zu vereinfachen (Segermann, 2003: 2).

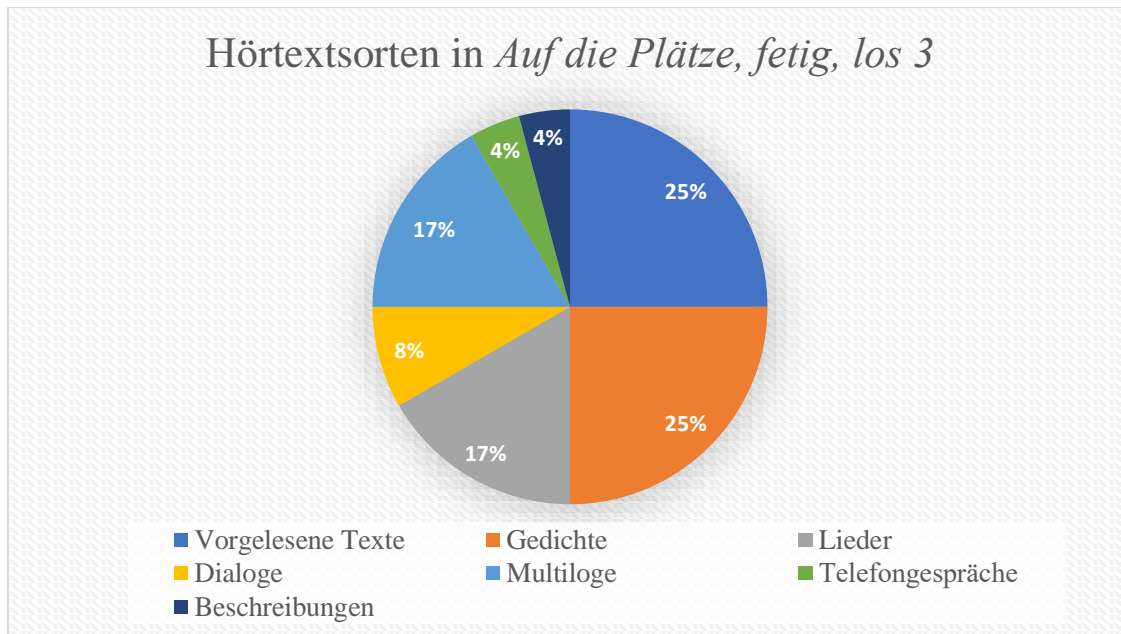


Diagramm 7: Anteile der Hörtextsorten im Lehrbuch *Auf die Plätze, fertig, los 3*

Im *Diagramm 7* werden die im Lehrbuch vertretenen Hörtextsorten verdeutlicht. Es lässt sich aus den dargestellten Daten schließen, dass das Angebot an Textsorten einigermaßen vielfältig ist, obwohl auch bei diesem Lehrbuch vorgelesene Texte vorherrschen. Interessanterweise ist der Anteil der Gedichte in *Auf die Plätze, fertig, los 3* auch sehr hoch, was vorteilhaft ist, weil Gedichte zu einer positiven Atmosphäre im Klassenzimmer beitragen und dabei helfen können, den Unterricht dynamischer zu gestalten. Am wenigsten vertreten sind Telefongespräche und Beschreibungen. Hier soll aber auch hervorgehoben werden, dass die Mehrheit der Hörtexte, die in dieser grafischen Darstellung als eine andere Textsorte kategorisiert wurden, auch meistens schriftlich fixiert sind und vorgelesen werden.

Die Hörtexte sind im Wesentlichen relevant und für die Zielgruppe angemessen; sie entsprechen also den Interessen und dem Wissensstand der Kinder im Alter von 9 sowie den Themenbereichen, die im Lehrplan (MZOŠ, 2006: 122-123) für die dritte Klasse der Primarstufe und im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001) für die Stufe A1 vorgesehen sind.

Was die Hörübungen im Lehrbuch angeht, ist ihr Anteil im Lehrbuch *Auf die Plätze, fertig, los 3* relativ groß. Von den insgesamt 91 Übungen, die das Lehrbuch enthält, sind 24 Hörübungen, beziehungsweise Hörtexte, was 26% oder ein Viertel beträgt. Wenn man die Übungen vor dem

Hören betrachtet, sind die meisten Hörtexte, wie auch bei den anderen Lehrbüchern, durch Bilder unterstützt. Leider gibt es unter den Übungen vor dem Hören fast gar keine Vielfalt, denn nur bei einem Hörtext wird von den Lernern erwartet, Bilder und Satzteile vor dem Hören zu verbinden. Es werden also im Lehrbuch nicht viele Möglichkeiten zur Vorentlastung der Hörtexte angeboten.

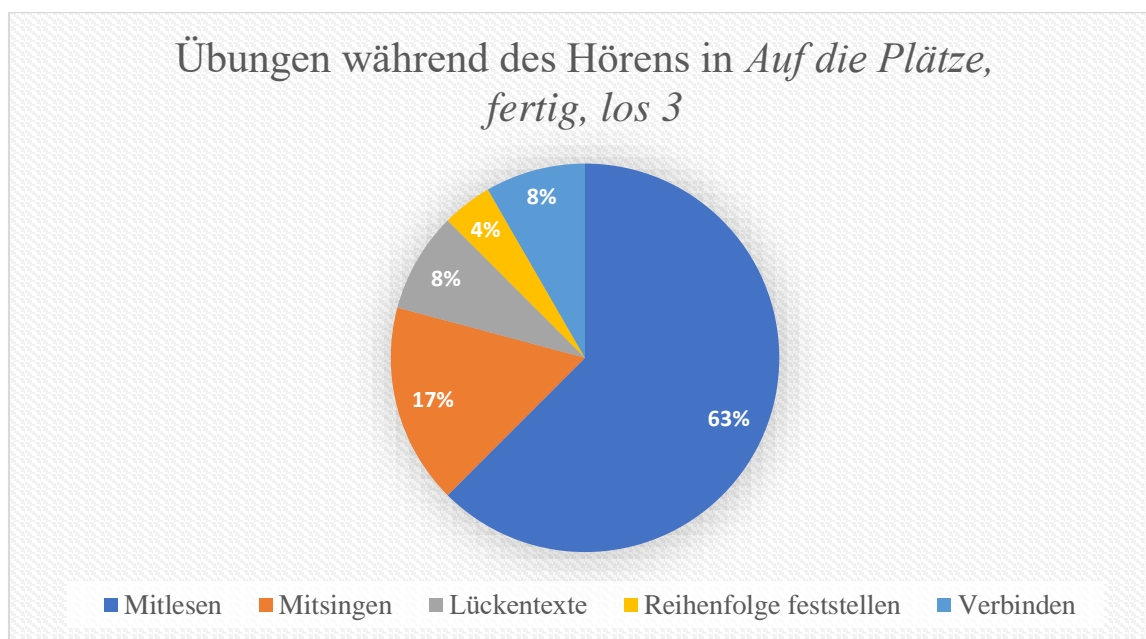


Diagramm 8: Anteile der Übungen während des Hörens im Lehrbuch *Auf die Plätze, fertig, los 3*

Im *Diagramm 8* werden die Anteile einzelner Typen von Übungen während des Hörens dargestellt. Wenn man den großen Anteil der schriftlich fixierten Hörübungen in Betracht zieht, dann ist auch das Vorherrschen der Übungen, bei denen die Lerner nur den schriftlichen Text mitlesen sollen, auch nicht erstaunlich. Ihr Anteil beträgt sogar 63%, also mehr als eine Hälfte aller Übungen während des Hörens. Danach folgen Übungen zum Mitsingen, die schließlich auch auf das Mitlesen reduziert sind, denn alle Lieder sind in schriftlicher Form im Lehrbuch verfügbar. Jedoch trägt das Singen zu einer entspannteren Atmosphäre im Klassenzimmer bei, was positive Auswirkungen auf den Spracherwerb hat. Deutlich weniger vertreten sind Übungen zum Verbinden und Lückentexte, deren Anteil nur 8% beträgt. Am wenigsten repräsentiert sind Übungen, bei denen die Lerner die Reihenfolge der Bilder bestimmen sollen. Obwohl die drei zuletzt erwähnten Übungstypen im Lehrbuch sehr selten vorkommen, werden sie von Experten (Dahlhaus, 1994; Koepfel, 2013) als die Übungstypen empfohlen, die sich am besten als verstehenssteuernde Übungen eignen, denn sie verlangen keine sprachliche Reaktion und belasten die Speicherkapazität der Lerner nicht.

Nimmt man die verschiedenen Hörstile in Betracht, wird durch die im Lehrbuch angebotenen Übungen das extensive Hören entwickelt, während es zum intensiven Hören keine Übungen gibt.

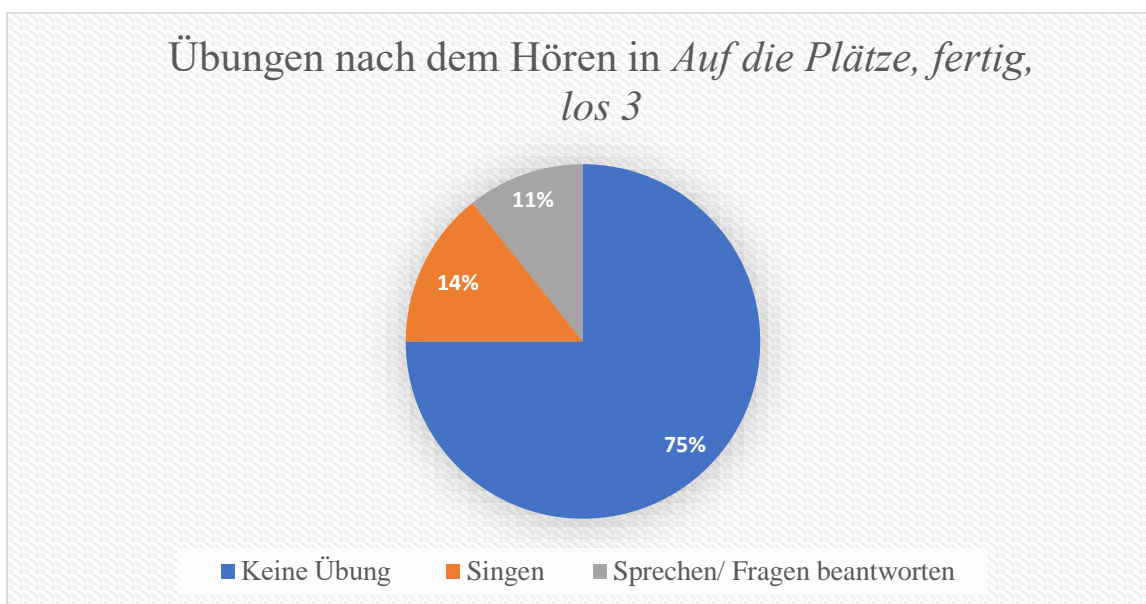


Diagramm 9: Anteile der Übungen nach dem Hören im Lehrbuch *Auf die Plätze, fertig, los 3*

Anhand des *Diagramms 9*, der die Anteile einzelner Typen der verstehnsüberprüfenden Übungen in *Auf die Plätze, fertig, los 3* verdeutlicht, lässt sich schließen, dass der Großteil der Hörtexte, sogar 72%, von keinen Übungen nach dem Hören begleitet ist. In den restlichen 28% der Fälle kommen verbale Übungen, wie das Singen und Sprechen oder das Beantworten von Fragen zum Hörtext vor. Die Auswirkungen dieser Übungen hängen aber vom Verfahren ab. Wenn Fragen zum Hörtext vor dem Hören gestellt werden, dann tragen sie zur Entwicklung der Hörfertigkeit bei. Wenn sie aber erst nach dem Hören gegeben werden, dann überprüfen sie nur das Hörverstehen, anstatt es zu üben. Dies überfordert das Gedächtnis und die Arbeitskapazität der Lerner, weil sie sich während des Hörens auf alles konzentrieren müssen und alles im Gedächtnis zu behalten versuchen (Dahlhaus, 1994: 118).

Wenn die Hörübungen im Lehrbuch *Auf die Plätze, fertig, los 3* nach den einzelnen Komponenten des Hörverstehens analysiert werden, kommt man zum Schluss, dass die meisten Übungen im Lehrbuch die semantische Komponente aufbauen. Nur 3 Übungen werden zur syntaktischen Komponente gemacht, also zur Textstrukturierung, während die anderen drei Komponenten auch in diesem Lehrbuch vernachlässigt werden.

Obwohl Funk (2005: 45) die Wichtigkeit der Hörtexte zum Spaß hervorhob, kommen im Lehrbuch *Auf die Plätze, fertig, los 3* nur wenige solche Hörtexte vor. Es handelt sich dabei meistens um Lieder oder Gedichte, die Lerner lustig finden könnten. In einigen Fällen handelt es sich aber auch bei diesen Textsorten um didaktisierte Hörtexte, die den Lernwortschatz oder grammatikalische Schwerpunkte enthalten und nicht zum Spaß geeignet sind.

### **3.5.2. Das Arbeitsbuch**

Keiner der 14 im Arbeitsbuch enthaltenen Audiotexte ist authentisch und spontan; alle sind didaktisch aufbereitet und enthalten semantische und grammatikalische Schwerpunkte. Die Hörtexte sind vorbereitet und werden nur vorgelesen, während auch im Arbeitsbuch keine Aufnahmen der freien, spontanen Rede vertreten sind.

Was die Hörtextsorten angeht, bietet das Arbeitsbuch ziemlich wenig Vielfalt an. Es gibt nur einen Multilog und ein Interview, während den Rest der Hörtexte einzeln gesprochene Wörter oder Sätze ausmachen. Das Arbeitsbuch *Auf die Plätze, fertig, los 3* mangelt also an Abwechslung der Textsorten. Die Hörtexte sind meistens relevant und für die Zielgruppe angemessen, da sie Themen behandeln, die für die Lerner interessant sein sollten. Die Themen entsprechen auch den im Lehrplan (MZOŠ, 2006: 122-123) und im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001) vorgeschriebenen Themenbereichen.

Das Angebot an Hörübungen ist nicht besonders hoch, denn jede Einheit enthält nur wenige Hörübungen. Das Arbeitsbuch enthält nämlich nur 14 Hörübungen beziehungsweise Hörtexte. Da das Arbeitsbuch ziemlich umfangreich ist und insgesamt 188 Übungen enthält, ist dieser Anteil ziemlich klein – nur 7% aller Übungen machen Hörübungen aus. Trotzdem ist dieser Anteil größer als bei den anderen analysierten Arbeitsbüchern.

Wenn man von den Übungen vor dem Hören spricht, sind sie nicht besonders differenziert. Eigentlich sind im Arbeitsbuch meistens Bilder für die Vorentlastung vorgesehen, und nur in zwei Fällen handelt es sich um Wörter oder Wortteile, die dann im Hörtext und in der verstehenssteuernden Übung vorkommen.



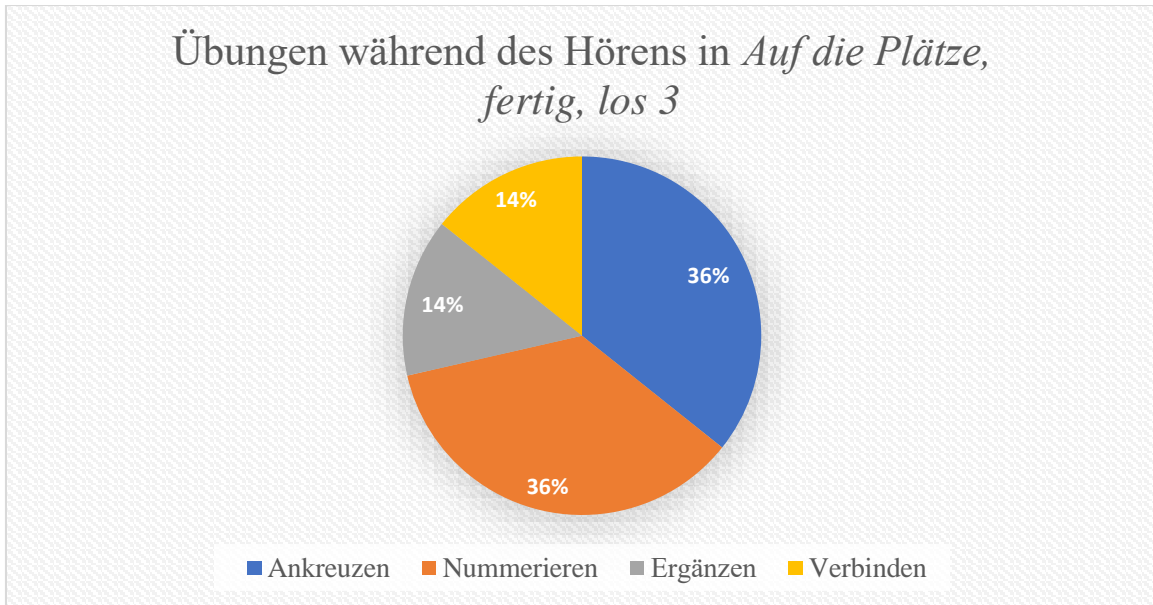


Diagramm 10: Anteile der Übungen während des Hörens im Lehrbuch *Auf die Plätze, fertig, los 3*

Diagramm 10 verdeutlicht die Anteile einzelner Typen von Übungen während des Hörens im Arbeitsbuch *Auf die Plätze, fertig, los 3*. Es lässt sich daraus schließen, dass unter den verstehenssteuernden Übungen das Ankreuzen und das Nummerieren dominieren, deren Anteil je mehr als ein Drittel aller Übungen beträgt. Den Rest der Übungen während des Hörens machen Übungen zum Ergänzen und Verbinden aus. Alle vier Übungstypen, die im Arbeitsbuch vorkommen, eignen sich besonders gut als verstehenssteuernde Übungen, denn sie verlangen keine sprachliche Reaktion und stellen keine zusätzlichen Herausforderungen an die Konzentration und den Arbeitsspeicher der Lerner, wodurch auch ihre Angst reduziert wird (Koeppel, 2013: 254).

Wenn man die Unterscheidung der Hörstile in Betracht zieht, bauen alle im Arbeitsbuch vorkommenden Hörübungen das extensive Hören auf, während es zum intensiven Hören keine Übungen gibt.

Was die Übungen nach dem Hören betrifft, wird bei den meisten Hörtexten von den Lernern verlangt, sich mündlich zu äußern. In den meisten Fällen bedeutet das, dass sie die in der vorherigen Phase aufgeschriebenen oder angekreuzten Wörter nachsprechen sollen. Nur bei drei Hörtexten kommen nicht-verbale verstehensüberprüfende Übungen vor, wie Übungen zum Schreiben, Ergänzen oder Wort-Bild-Zuordnungen.

Wenn man die Hörübungen in diesem Arbeitsbuch nach Übungsformen kategorisiert, kommt man zum Schluss, dass die Mehrheit der Übungen die semantische Komponente aufbaut. Nur in zwei Fällen handelt es sich jeweils um Übungen zur Hördiskrimination und zur Textstrukturierung.

Das Arbeitsbuch *Auf die Plätze, fertig, los 3* enthält keine Audiotexte zum Spaß, denn alle Hörtexte sind von Übungen begleitet.

### **3.6. Vergleichende Analyse der drei Lehrwerke**

Nachdem jedes der drei Lehrwerke einzeln analysiert wurde, folgt eine vergleichende Analyse, in der die Lehrwerke untereinander verglichen und die Ergebnisse der Einzelanalyse summiert werden.

Obwohl viele Autoren (Dahlhaus, 1994; Field, 2002; Vandergrift, 2007) die Wichtigkeit der Authentizität von Hörtexten für die Entwicklung der Hörfertigkeit hervorheben, hat sich bei dieser Analyse gezeigt, dass nur wenige Hörtexte in den analysierten Lehrwerken authentisch sind, während kein Hörtext spontane Rede enthält. Die meisten Hörtexte sind eigentlich schriftliche Texte, die vorgelesen und aufgenommen wurden. Die Sprecher sind in allen drei Lehrwerken Nichtmuttersprachler, die hier und da auch Aussprachefehler machen und deren Sprachrhythmus und Intonation meistens nicht mit der natürlichen Sprache übereinstimmen. Bei den authentischen Hörtexten handelt es sich meistens um Lieder oder Gedichte, die jedoch auch von kroatischen Sprechern gelesen oder gesungen werden. Trotz der Wichtigkeit authentischer Materialien im Fremdsprachenunterricht, soll man bei der Hörschulung auch auf das Sprachniveau der Lerner Rücksicht nehmen. Im Anfängerunterricht empfiehlt es sich deswegen, didaktisierte Texte mit einem beschränkten Umfang an Vokabeln und Grammatik, einem verlangsamten Sprechtempo und einer normgerechten Aussprache einzusetzen (Segermann, 2003: 2). Authentische Hörmaterialien sind meistens wegen der darin enthaltenen abgebrochenen und elliptischen Sätze, spezifischen Syntax und anderen Eigenschaften der gesprochenen Sprache sehr schwierig zu verstehen und sollen auf der Anfängerstufe nur ab und zu Anwendung finden (Haüslar, 1999: 199). Aus diesem Grund herrschen in den analysierten Lehrwerken unauthentische, didaktisierte Hörtexte vor.

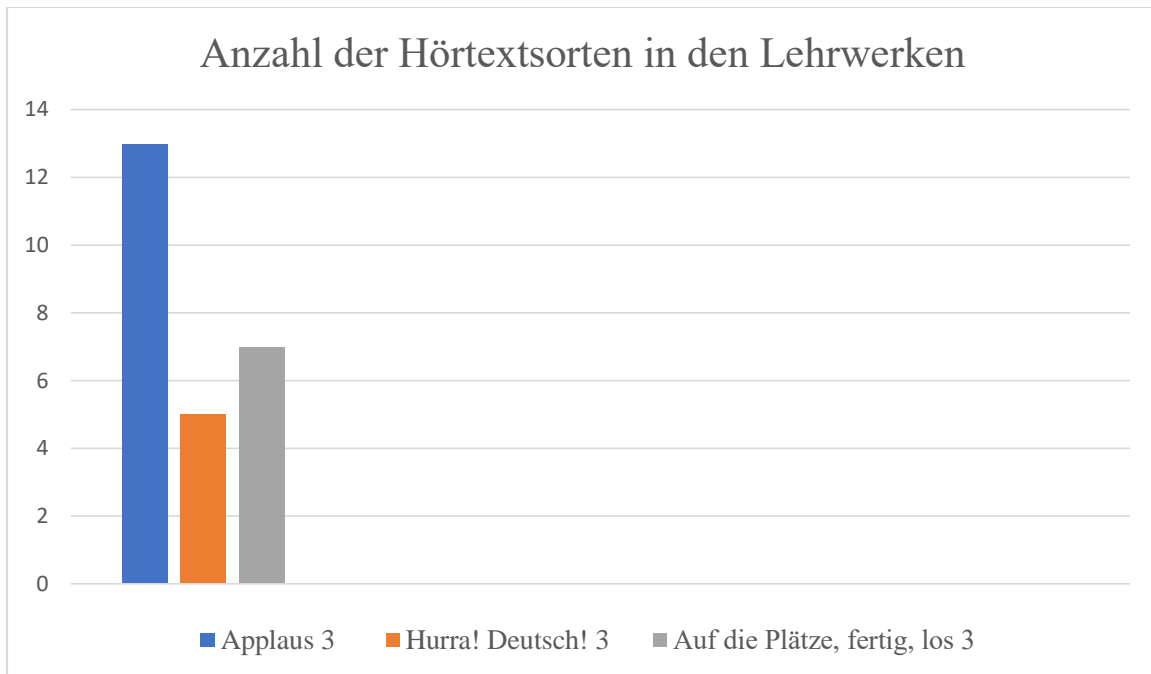


Diagramm 11: Anzahl der Hörtextsorten in den Lehrwerken

Im *Diagramm 11* wird die Anzahl der Textsorten in den jeweiligen Lehrwerken gezeigt. Es kann anhand dieser Daten die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das Lehrwerk *Applaus! 3* die meisten Hörtextsorten enthält, also die größte Vielfalt bezüglich der Textsorten aufweist. Das Lehrwerk *Hurra! Deutsch! 3* hat die wenigsten Hörtextsorten. Meistens werden genau die Textsorten aus dem Angebot ausgeschlossen, die für die Lerner im Zielsprachenland wichtig sein könnten, wie Durchsagen, Telefongespräche, Ansagen und Fernseh- und Radioprogramme (Häusler, 2000: 1999).

In allen drei Lehrwerken sind die Hörtexte relevant und für die Zielgruppe angemessen. Die darin behandelten Themenbereiche entsprechen meistens den Interessen von Kindern in der dritten Klasse der Grundschule sowie den vom Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache (MZOŠ, 2006: 122-123) vorgesehenen Themenbereichen, die auch im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001) für die Stufe A1 definiert sind.

Die Anzahl der Hörübungen ist im Lehrwerk *Hurra! Deutsch! 3* am größten, obwohl dessen Arbeitsbuch keine Hörübungen enthält. Die Anteile der Übungstypen von verstehensvorbereitenden, -steuernden und -überprüfenden Übungen in den jeweiligen Lehrwerken, einschließlich die Lehrbücher und die Arbeitsbücher, wurden im folgenden Diagramm festgehalten.

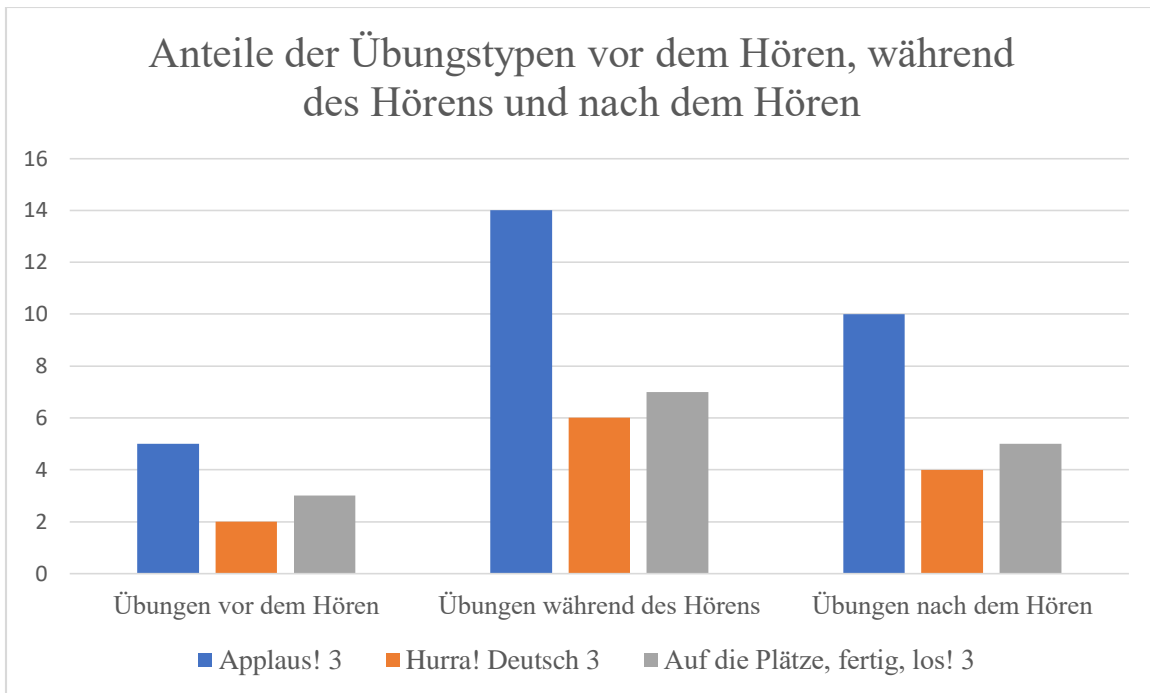


Diagramm 12: Anteile der Übungstypen vor dem Hören, während des Hörens und nach dem Hören

Aus dem *Diagramm 12* geht hervor, dass das Angebot an Übungen vor dem Hören in keinem der Lehrwerke besonders vielfältig ist. Trotzdem ist es in *Applaus! 3*, das ungefähr 4 verschiedene Übungstypen vor dem Hören anbietet, am differenziertesten, während in *Hurra! Deutsch 3* nur 2 verschiedene Übungstypen vorkommen, was am wenigsten von den drei Lehrwerken ist. Auch bei der Analyse der einzelnen Lehrwerke wurde bereits erwähnt, dass Hörtexte in den meisten Fällen durch Bilder vorentlastet werden und dass das Angebot an vorentlastenden Übungen in keinem der Lehrwerke besonders vielfältig ist.

Das Angebot an verstehensteuernden Übungen ist jedoch viel differenzierter. Die meisten Übungstypen sind wiederum im Lehrwerk *Applaus! 3* vertreten, während das Angebot in *Hurra! Deutsch! 3* die geringste Vielfalt aufweist. Hier ist noch zu bemerken, dass bei allen drei Lehrwerken deutlich Übungen zum Mitlesen dominieren, während das Angebot an anderen Übungstypen immer noch relativ klein ist.

Was die Übungen zu einzelnen Komponenten angeht, herrschen deutlich Übungen zur Semantisierung vor, die in allen drei Lehrwerken vorzufinden sind. Übungen zur Textstrukturierung sind wesentlich weniger repräsentiert, während Übungen zur Hördiskrimination, obwohl nur in wenigen Fällen, nur im Lehrwerk *Auf die Plätze, fertig, los 3*

vertreten sind. Die anderen zwei Komponenten, die pragmatische und kognitive werden in den analysierten Lehrwerken nicht aufgebaut.

Letztendlich enthalten alle drei Lehrwerke einige Audiotexte zum Spaß, obwohl sie in einem geringeren Maße repräsentiert sind. Die in den Lehrwerken enthaltenen Hörtexte sind zum Großteil von Übungen begleitet und enthalten Lernwortschatz oder -grammatik. Nur in einigen Fällen kann man von Hörtexten sprechen, die nur Spaß und die Entwicklung einer positiven Einstellung zur deutschen Sprache und zum Deutschunterricht zum Ziel haben. Es handelt sich im Wesentlichen um Lieder oder Gedichte, die am häufigsten im Lehrwerk *Auf die Plätze, fertig, los 3* vorkommen, während die anderen zwei Lehrwerke etwas weniger solche Audiotexte enthalten.

#### **4. Schlussfolgerung**

Das Hörverstehen ist zweifellos ein unverzichtbarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Nicht nur ist das Hören für die Lerner eine wichtige Quelle des Inputs in der Zielsprache, sondern eine Grundbedingung für die erfolgreiche Teilnahme an mündlicher Kommunikation, die eigentlich das Hauptziel des Fremdsprachenlernens ist.

Trotzdem war die Hörfertigkeit bis vor Kurzem ein vernachlässigter Aspekt im Fremdsprachenunterricht. Auch heute sind Lehrkräfte und Lerner bei der Hörschulung mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert, wie dem Irrglauben, dass das Hören ein passiver Prozess ist, den mit der Natur des Inputs verbundenen Herausforderungen und dem mangelhaften Einsatz von Hörstrategien, die das Hören begleiten und steuern sollen. Außerdem behaupten viele Wissenschaftler, dass das Angebot an Hörübungen in den DaF-Lehrwerken immer noch sehr schmal ist. Obwohl viele mit der Hörschulung verbundene Entscheidungen von der Lehrkraft abhängen, die ihre Lernergruppe am besten kennt und jede Hörübung ihrer Gruppe anpassen kann, tragen auch die Lehrwerke gewisse Verantwortung bei der Vermittlung der Hörfertigkeit, weil sie ein unverzichtbares Hilfsmittel in der Unterrichtsgestaltung darstellen.

Diese Diplomarbeit geht auf die Frage ein, in welchem Maße Hörtexte und Hörübungen in den drei DaF-Lehrwerken für die dritte Klasse der Primarstufe repräsentiert sind, die an kroatischen Grundschulen eingesetzt werden. Ein weiteres Ziel der Arbeit war, diese Hörtexte nach ihrer Authentizität und Spontaneität, Aktualität, Relevanz und Angemessenheit für die Zielgruppe sowie nach Textsorten zu analysieren. Die einschlägigen Übungen wurden nach ihrem Anteil im

Lehrwerk analysiert, wobei die Einteilungen der Hörübungen nach Übungsphasen und Übungsformen berücksichtigt wurden. Außerdem wurde die Frage gestellt, ob und in welchem Maße Audiotexte zum Spaß in den drei Lehrwerken vertreten sind.

Die Arbeit basierte auf sechs Hypothesen. Nach der ersten Hypothese sind die Hörtexte in den analysierten Lehrwerken überwiegend nicht authentisch und enthalten keine spontane Sprache. Es wurde auch vermutet, dass die DaF-Lehrwerke für die Primarstufe ein schmales Angebot an Hörtextsorten anbieten, aber dass die Hörtexte für die Zielgruppe angemessen sind. Eine weitere Hypothese besagt, dass die Übungen zum Hörverstehen in den DaF-Lehrwerken im Vergleich zu den anderen Übungen unterrepräsentiert sind. Weiterhin wurde die Hypothese aufgestellt, dass verstehensvorbereitende und -überprüfende Übungen in den kroatischen DaF-Lehrwerken für die Primarstufe unterrepräsentiert sind und dass Hörübungen generell wenig Vielfalt aufweisen.

Es lässt sich anhand der Ergebnisse dieser Analyse schließen, dass die meisten Hörtexte nicht authentisch sind und dass die darin zu hörende Sprache didaktisiert ist, was die erste Hypothese bestätigt. Die Beantwortung der Frage nach dem Angebot an Textsorten ist jedoch nicht so eindeutig, denn das Angebot an Hörtextsorten hat sich nur in einem der Lehrwerke als relativ hoch erwiesen, während in den anderen zwei Lehrwerken wenige Textsorten angeboten werden. Außerdem mangelt es in allen Lehrwerken an Hörtextsorten, die in realen Hörsituationen häufig vorkommen. Die zweite Hypothese kann also nur teilweise bestätigt werden. Weiterhin hat sich gezeigt, dass die meisten Hörtexte der Zielgruppe angemessen sind und den Interessen der Lerner entsprechen, was die dritte Hypothese bestätigt. Die vierte Hypothese wurde widerlegt, weil die Hörübungen in den analysierten Lehrwerken im Vergleich zu den anderen Übungen in einem zufriedenstellenden Maße vertreten sind. Die fünfte Hypothese kann aber bestätigt werden, denn verstehensvorbereitende und -überprüfende Übungen sind in den analysierten Lehrwerken unterrepräsentiert. Viele Hörtexte werden nämlich nur durch Bilder vorentlastet und es werden fast keine anderen Vorentlastungsmöglichkeiten angeboten, während in vielen Fällen die Hörtexte von keinen Übungen nach dem Hören begleitet sind. Die sechste Hypothese kann wiederum nicht eindeutig bestätigt werden. Das Angebot an Hörübungen hat sich nämlich nicht in allen Lehrwerken und nicht bei allen Übungstypen als undifferenziert gezeigt, wie die sechste Hypothese besagt. Eines der Lehrwerke weist jedoch gewisse Vielfalt an Hörübungen während

des Hörens auf, obwohl verstehensvorbereitende- und überprüfende Übungen in allen drei Lehrwerken undifferenziert sind. Somit kann die letzte Hypothese nur teilweise bestätigt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ergebnisse dieser Analyse mit den am Anfang aufgestellten Hypothesen übereinstimmen. Die Frage nach den Hörtexten und Übungen zum Hörverstehen in den DaF-Lehrwerken konnte aber in dieser Arbeit nicht vollständig geklärt werden und bedarf noch weiterer empirischer Untersuchungen. Es könnten zum Beispiel die neuesten kroatischen DaF-Lehrwerke oder die DaF-Lehrwerke für Fortgeschrittene in Bezug auf die dazu gehörenden Hörmaterialien analysiert werden. Noch wichtiger scheint es aber zu sein, die Ergebnisse solcher Untersuchungen auch in der Unterrichtspraxis zu berücksichtigen und notwendige Verbesserungen vorzunehmen.

## Literaturverzeichnis

- Bausch, K.-L., Christ, H., & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Bde. 5., unverändr. Aufl.). Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Bloomfield, L. (1942). *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore, Maryland: Linguistic Society of America.
- Dahlhaus, B. (1994). *Fertigkeit Hören*. Berlin: Langenscheidt.
- Engel, G., & Ehlers, G. (2013). Hören - Zuhören - Verstehen. Möglichkeiten der Analyse, Diagnose und gezielten Förderung des Hörverstehens. In O. Börner, G. Engel, & B. Groot-Wilken (Hrsg.), *Hörverstehen - Leseverstehen - Sprechen: Diagnose und Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Englischunterricht der Primarstufe* (S. 43-70). Münster: Waxmann Verlag.
- Evans, G., & Pastor, E. (1972). *Communication 12½. Field survey of language skills and real job needs*. Stockholm: Swedish International Development Authority.
- Field, J. (2002). The Changing Face of Listening. In J. C. Richards, & W. A. Renadya (Hrsg.), *Methodology in Language Teaching* (S. 242-247). New York: Cambridge University Press.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3(4), 41-47.
- Häusler, M. (2000). Zur Entwicklung der Hörfertigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Zagreber germanistische Beiträge*, 9, 193-205.
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Jensen, E. (2000). *Music with the Brain in Mind*. San Diego : Corwin.
- Karyn, A. (2006). Lieder und Musik in DaF-Lehrwerken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 33(6), 547-556.
- Kast, B., & Neuner, G. (Hrsg.). (1998). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Koepfel, R. (2013). *Deutsch als Fremdsprache : spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren .
- Medina, S. L. (1990). *The Effects of Music upon Second Language Vocabulary Acquisition*. San Francisco.
- MZOŠ. (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: 10000.
- Nunan, D. (1998). Approaches to Teaching Listening in the Language Classroom. *Proceedings of the 1997 Korea TESOL Conference*, 1-10.



- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. London: Penguin.
- Rost, M. (2001). Listening. In R. Carter, & D. Nunan (Hrsg.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (S. 7-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, G. (1991). Hinhören - Weghören. Zur Didaktik des Hörverstehens. *Bulletin CILA*, 53, 43-62.
- Schumann, A. (1995). Übungen zum Hörverstehen. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag.
- Segermann, K. (2003). Übungen zum Hörverstehen. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 295-299). Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Solmecke, G. (2001). Hörverstehen. In G. Helbig, G. Lutz, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch, 2. Halbband* (S. 893-900). Berlin: Walter de Gruyter.
- Spicher, L., & Sweeney, F. (2007). Folk Music in the L2 Classroom: Development of Native-Like Pronunciation Through Prosodic Engagement Strategies. *Connections: a journal for foreign language educators.*, 1, 35-48.
- Storch, G. (2008). *Deutsch als Fremdsprache : eine Didaktik : theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled. *Language Learning*, 53, 463-496.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210.  
doi:10.1017/S0261444807004338
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210.  
doi:10.1017/S0261444807004338
- Vandergrift, L., & Goh, C. M. (2012). *Teaching and Learning Second. Metacognition in Action*. New York: Routledge.

## **Lehrwerke**

Holetić, D. (2010). Applaus! 3, udžbenik njemačkog jezika za 3. razred osnovne škole. Zagreb: Profil

Štiglmayer, D.; Miklenić Pehar I. (2009). Auf die Plätze, fertig, los! 3, udžbenik njemačkog jezika za 3. razred osnovne škole. Zagreb: Alfa

Štiglmayer, D.; Miklenić Pehar I. (2010). Auf die Plätze, fertig, los! 3, radna bilježnica njemačkog jezika za 3. razred osnovne škole. Zagreb: Alfa

Tomljenović-Biškučić Lj.; Salopek, J. (2007). Hurra! Deutsch! 3: Lehrbuch, udžbenik njemačkog jezika za 3. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga

Tomljenović-Biškučić Lj.; Salopek, J. (2007). Hurra! Deutsch! 3: Arbeitsheft, radna bilježnica njemačkog jezika za 3. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga

Ušćumlić, D. (2009). Applaus! 3, radna bilježnica njemačkog jezika za 3. razred osnovne škole. Zagreb: Profil

## **Zusammenfassung**

Diese Diplomarbeit setzt sich mit den Hörtexten und den einschlägigen Übungen in drei Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache aus. Im ersten Teil der Arbeit werden die gegenwärtigen wissenschaftlichen Befunde im Bereich Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht präsentiert sowie die grundlegenden Begriffe geklärt. Anschließend werden die drei Lehrwerke in Bezug auf die Hörtexte und Hörübungen analysiert. Die Analyse wurde aufgrund neun Kriterien durchgeführt: die Spontaneität und Authentizität der in den Hörmaterialien zu hörenden Sprache, das Angebot an Hörtextsorten, die Aktualität und Relevanz der Hörtexte sowie ihre Angemessenheit für die Zielgruppe, der Anteil der Hörübungen im Lehrwerk, das Angebot an verstehensvorbereitenden, -steuernden und -überprüfenden Übungen, das Angebot an Übungen zu den einzelnen Komponenten des Hörverstehens und das Angebot an Audiotexten zum Spaß. In der Schlussfolgerung werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst.