



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Sprachflüchtigkeit auf der Spur -
Authentisches Hören in Integrationskursen“

verfasst von / submitted by

Violeta Andonovski

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

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /

A 066 814

degree programme code as it appears
on the student record sheet:

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache UG2002

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt zu allererst Prof. Dr. Renate Faistauer für ihren Input ohne den diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre, ihre Geduld und fachliche Betreuung bei der Durchführung dieser Arbeit.

Des Weiteren möchte ich mich ganz herzlich bei der Institutsleiterin Frau Mag. Rosar, die die Durchführung der Untersuchung erlaubte, und den Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich für die Untersuchung zur Verfügung gestellt haben, bedanken.

Ganz besonderer Dank gebührt meinem Ehemann Filip und meinen Eltern, die mir immer Verständnis, Vertrauen und Ausdauer entgegenbrachten.

Euch möchte ich diese Arbeit widmen.

Abstract

Dem Spracherwerb wird eine zentrale Position für die Integration von MigrantInnen in einer Gesellschaft zugeschrieben und als Voraussetzung für die Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben gesehen. Aus dem Grund, dass die Hörfertigkeit heute seitens vieler Expertinnen und Experten, wie auch Didaktikerinnen und Didaktiker als Hauptquelle und wichtige Grundlage für jeglichen Spracherwerb gesehen wird und ohne sie eine zwischenmenschliche Verständigung nicht möglich wäre, widmet sich diese Arbeit dieser Basisfertigkeit und versucht sie durch das *Authentische Hören* gezielt, effizient und nachhaltig zu fördern.

Die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel „*Der Sprachflüchtigkeit auf der Spur - Authentisches Hören in Integrationskursen*“ hat zum Ziel, durch den Einsatz der Aktivität *Authentisches Hören* das Hörverständnis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines A2 Integrationskurses in einem gewissen Zeitraum auf die Niveaustufe B1 zu steigern und nachzuweisen, dass die Steigerung der Hörkompetenz auf den intensiven und aufmerksamen Kontakt mit den authentischen bzw. semiauthentischen Texten, die wichtigste Grundlage für einen effizienten Spracherwerb darstellen, und auf den positiven Einfluss des *Authentischen Hörens* zurückzuführen ist.

1	EINLEITUNG	6
1.1	FORSCHUNGSFRAGEN UND ZIELSETZUNG.....	7
1.2	AUFBAU.....	8
I.	THEORETISCHER TEIL.....	9
2	SPRACHE ALS SCHLÜSSEL ZUR INTEGRATION.....	9
2.1	DIE ÖSTERREICHISCHE INTEGRATIONSVEREINBARUNG	10
2.1.1	<i>Deutsch-Integrationskurs.....</i>	<i>10</i>
2.1.1.1	Zielgruppe.....	11
2.1.1.2	Rahmencurriculum.....	11
2.1.1.3	Das Lehrwerk Pluspunkt Deutsch → Österreich Band A2	13
3	DIE REZEPTIVE FERTIGKEIT - HÖREN	14
3.1	DER HÖRVERSTEHENSPROZESS	15
3.1.1	<i>Teilprozesse des Hörverstehens.....</i>	<i>17</i>
3.1.1.1	Antizipation	17
3.1.1.2	Inferenz.....	19
3.2	EINFLÜSSE UND FAKTOREN BEIM HÖRVERSTEHEN	20
3.2.1	<i>Allgemeine Schwierigkeitsfaktoren in der Erst- und Zweitsprache</i>	<i>20</i>
3.2.2	<i>Einfluss anderer Faktoren auf den Sprachlernerfolg</i>	<i>23</i>
3.2.2.1	Alter	23
3.2.2.2	Einstellungen und Motivation	26
3.2.2.3	Soziale Faktoren.....	28
3.3	HÖRVERSTEHEN MESSEN UND TESTEN	31
3.3.1	<i>Das Österreichische Sprachdiplom.....</i>	<i>32</i>
3.3.1.1	Prüfungsteil Hörverstehen ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1	33
3.3.1.2	Prüfungsteil Hörverstehen ÖSD Zertifikat A1 Österreich	36
4	DIE AUTHENTIZITÄT DES FREMDSPRACHENWACHSTUMS	39
4.1	DER „ANTI METHODE“ ANSATZ - HISTORISCHER EXKURS	39
4.2	EIN NATÜRLICHES [FREMD]SPRACHENWACHSTUM.....	41
4.3	AUTHENTIZITÄT – DAS PHANTOM DES SPRACHLICHEN INPUTS.....	45
4.3.1	<i>Der Authentizitätsbegriff in dieser Arbeit.....</i>	<i>49</i>
4.4	DIE HÖRAKTIVITÄTEN	50
4.4.1	<i>Authentisches Hören</i>	<i>52</i>
4.4.1.1	Ablauf	53

4.4.1.2	Die Unterrichtenden	55
4.4.1.3	Die Lernenden	56
4.4.2	Auswahl der Hörtexte	56
II.	EMPIRISCHER TEIL	58
5	EXPERIMENTELLE FELDFORSCHUNG.....	58
5.1	AUSWAHL DER PROBANDEN.....	62
5.1.1	Die Experimentalgruppe	62
5.1.2	Die Kontrollgruppe.....	64
5.2	METHODISCHE VORGEHENSWEISE	66
5.2.1	Forschungstagebuch	68
5.2.1.1	Auszug aus dem Forschungstagebuch	70
5.2.1.2	Auswahl der Hörtexte für das Authentische Hören	74
5.2.2	Interview.....	79
5.2.2.1	Aufbau des Interviewleitfadens	81
5.2.2.2	Pilotierung des Interviewleitfadens.....	83
5.2.2.3	Analyse der Interviews – Thematisches Kodieren.....	85
6	ANALYSE.....	88
6.1	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE – ÖSTERREICHISCHES SPRACHDIPLOM	88
6.1.1	Zusammenfassung der Ergebnisse - Prätest ÖSD Zertifikat A1/Ö.....	88
6.1.1.1	Experimentalgruppe.....	89
6.1.1.2	Kontrollgruppe	90
6.1.1.3	Vergleich der Ergebnisse - Prätest ÖSD Zertifikat A1/Ö.....	90
6.1.2	Zusammenfassung der Ergebnisse - Posttest ÖSD Zertifikat B1/Ö	91
6.1.2.1	Experimentalgruppe.....	92
6.1.2.2	Kontrollgruppe	93
6.1.2.3	Vergleich der Ergebnisse - Posttest ÖSD Zertifikat B1/Ö	93
6.2	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE – INTERVIEWS	95
6.2.1	Authentisches Hören vs. Alter.....	98
6.2.2	Authentisches Hören vs. Einstellung und Motivation.....	101
6.2.3	Authentisches Hören vs. Sozialer und sprachlicher Kontakt	103
6.3	REFLEXION DES FORSCHUNGSDESIGNS	106
7	ZUSAMMENFASSUNG	108
8	QUELLENVERZEICHNIS	110
8.1	LITERATURVERZEICHNIS	110
8.2	ELEKTRONISCHE QUELLEN	115

8.3	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	116
9	ANHANG	118
9.1	INTERVIEWLEITFADEN.....	118
9.2	INTERVIEWTRANSKRIPTE	119
9.2.1	<i>Experimentalgruppe</i>	119
9.2.2	<i>Kontrollgruppe</i>	128
9.3	INTERVIEWPROTOKOLL - EXPERIMENTALGRUPPE	137
9.4	KODIERLEITFADEN	141
9.5	AUSWERTUNG DER INTERVIEWS.....	145
9.5.1	<i>Biologisches Alter</i>	145
9.5.2	<i>Kategorie: Einstellungen und Motivation</i>	146
9.5.3	<i>Kategorie: Sozialer und sprachlicher Kontakt</i>	148
9.6	ÖSTERREICHISCHES SPRACHDIPLOM - PRÜFUNGSTEIL HÖRVERSTEHEN.....	150
9.6.1	<i>Hörverstehen ÖSD Zertifikat A1 Österreich (ZA1/Ö)</i>	150
9.6.1.1	Modellsatz.....	150
9.6.1.2	Lösungen und Bewertung	152
9.6.1.3	Gesamtbogen	154
9.6.1.4	Auswertungsbogen	155
9.6.2	<i>Hörverstehen ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1 - ZDÖ B1</i>	156
9.6.2.1	Modellsatz.....	156
9.6.2.2	Lösungen und Bewertung	158
9.6.2.3	Gesamtbogen	159
9.6.2.4	Auswertungsbogen	160
9.7	EINWILLIGUNGSERKLÄRUNGEN	161

1 Einleitung

Als Kursleiterin von Integrationskurse an einer nichtöffentlichen privat zertifizierten Sprachschule, eröffnete sich die Möglichkeit, das bisher erworbene Wissen des Masterstudiums DaF/DaZ in die Praxis umzusetzen.

Der immer wieder hörende Satz seitens der Lernenden, dass sie bei den abgespielten Hörtexten, aufgrund der Sprachflüchtigkeit und des schnelleren Gesprächstempos nichts verstehen, veranlasste mich eine Methode zu suchen, mit der ich sie beim Erwerb der Sprache unterstützen und vor allem gezielt ihr Hörverständnis nachhaltig fördern kann. Bei der Wahl der Methode war es auch wichtig, eine zu finden, die sie unabhängig von der starken Heterogenität der Integrationskurse hinsichtlich Herkunft, Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund, Sprachenbiografie, Aufenthaltsdauer, Zukunftsperspektiven, Deutschkompetenzen, Möglichkeiten, Motivation und anderen Gegebenheiten, auch individuell dabei als handelnde Personen unterstützt und ihnen den Sprachkontakt durch das Anbieten natürlicher Bedingungen in seiner natürlichen Vielfalt aufzubauen ermöglicht, sodass sie sich in der österreichischen Alltags- und Berufswelt leichter zurechtfinden. Da dem Spracherwerb eine zentrale Position für die Integration von MigrantInnen in einer Gesellschaft zugeschrieben wird, war es bei der Wahl der Methode vor allem wichtig den Lernenden eine authentische, wie in der Realität vorkommende Zielsprache im Unterricht zu präsentieren

Die Entscheidung fiel auf die Aktivität *Authentisches Hören*¹, eine Methode des Fremdsprachenwachstums, vornehmlich aus dem Grund, da sie den oben genannten Anforderungen nachkommt und da ich als Lehrkraft selbst großen Wert auf authentische bzw. semiauthentische Materialien lege.

Buttaroni und Knapp sehen das *Authentische Hören* als eine Tätigkeit, bei der der Sinnproduktionsprozess in einem intensiven Kontakt mit dem Text, einerseits gemäß allgemein menschlicher Fähigkeiten und andererseits spezifisch individueller Fähigkeiten und Kenntnisse vonstattengeht (vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 15-18)

¹ Für die Aktivität *Authentisches Hören* wird in der vorliegenden Arbeit diese Schreibweise durchgehend beibehalten.

Der aufmerksame Kontakt mit authentischen Texten stellt für Buttaroni und Knapp die wichtigste Grundlage für einen effizienten Spracherwerb dar (vgl. Buttaroni, 1997a, S. 200).

1.1 Forschungsfragen und Zielsetzung

Ausgehend von der Tatsache, dass das *Authentische Hören* nicht nur das Hörverständnis fördert und gleichzeitig zur Wortschatzerweiterung beiträgt, sondern auch zur unbewussten phonologischen Sensibilisierung der Sprache, wird in der vorliegenden Arbeit die Aktivität in einem Integrationskurs mit dem Ziel eingesetzt, das Hörverständnis der Lernenden innerhalb von sechs Wochen auf die Niveaustufe B1 zu steigern.

Daraus leitet sich folgende Forschungsfrage ab:

Forschungsfrage 1:

Ist es möglich mittels der Aktivität *Authentisches Hören* innerhalb von sechs Wochen die Hörkompetenz der Lernende eines A2 Integrationskurses auf die Niveaustufe B1 zu steigern?

Somit kann für die oben genannte Forschungsfrage folgende Hypothese gebildet werden:

Hypothese 1: *Lernende, die dem Authentischen Hören ausgesetzt waren, weisen nach sechs Wochen im Hören das Niveau B1 auf.*

In dem empirischen Teil der Arbeit wird neben der Untersuchung des Einflusses der Aktivität *Authentisches Hören* auf die Weiterentwicklung der Hörkompetenz, auch deren Wirksamkeit überprüft, um später aufzeigen zu können, ob die Steigerung der Hörkompetenz auf das *Authentische Hören* zurückzuführen ist.

Daraus leitet sich die folgende Forschungsfrage ab:

Forschungsfrage 2:

Lässt sich die Steigerung der Hörkompetenz auf die Aktivität *Authentisches Hören* zurückführen?

Um die Wirksamkeit der Aktivität *Authentisches Hören* darzulegen und deren Einfluss auf das Hörverständnis aufzuzeigen, wird versucht die wie folgt aufgestellten Hypothesen zu widerlegen:

Hypothese 2: *Ältere Lernende schneiden schlechter bei dem Subtest Hörverstehen B1 ab.*

Hypothese 3: Lernende, die eine negative Einstellung zu der deutschen Sprache haben, und instrumentell orientiert sind, schneiden schlechter bei dem Subtest Hörverstehen B1 ab.

Hypothese 4: Lernende, die keinen sozialen und sprachlichen Kontakt zu der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts haben, schneiden schlechter bei dem Subtest Hörverstehen B1 ab.

1.2 Aufbau

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in einem theoretischen (Kapitel 2, 3, und 4) und einem empirischen Teil (Kapitel 5 und 6).

Im theoretischen Teil werden zunächst die gesetzlichen und die curricularen Rahmenbedingungen des Forschungsfeldes dieser Arbeit dargestellt.

Im weiteren Kapitel wird ein Überblick über die Fertigkeit Hören im DaF/Z-Unterricht gegeben. Zuerst wird die Rolle der Hörfertigkeit als auch die beim Hörverstehen ablaufenden Prozesse näher erläutert sowie die daraus entstandenen lernerinnen- bzw. lernerbezogenen Einfluss- und Schwierigkeitsfaktoren.

Der Ansatz des Fremdsprachenwachstums, dem eine zentrale Rolle in dieser Arbeit beigemessen wird, vor allem der Aktivität Authentisches Hören, rundet den theoretischen Teil ab. Nach einem historischen Überblick werden die Grundlagen und Prinzipien des Ansatzes aufgezeigt sowie die Wichtigkeit des authentischen Inputs für den Spracherwerb, als auch eine ausführliche Vorstellung *des Authentischen Hörens*, die im Laufe der Forschung eingesetzt wurde.

Auf das Theoriekapitel folgt der empirische Teil zunächst mit der Darstellung des experimentellen Forschungsdesigns. Nach einer Einführung in die Methoden und Vorstellung der Erhebungsinstrumente erfolgt die Analyse der damit gewonnenen Daten. Nach der Darstellung der Ergebnisse erfolgen eine Reflexion des Forschungsdesigns und eine Zusammenfassung.

I. Theoretischer Teil

2 Sprache als Schlüssel zur Integration

Aufgrund der gesetzlichen Verankerung der Integrationskurse, die das Forschungsfeld dieser Arbeit darstellen, werden im folgenden Kapitel deren gesetzlichen und curricularen Rahmenbedingungen aufgezeigt.

Der in der Kapitelüberschrift genannten Satz ist prägend und setzt stillschweigend voraus, dass die Beherrschung der deutschen Sprache die gesellschaftliche Integration ermöglicht, bzw. als „Voraussetzung für die Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben“ gesehen wird (BMEIA, 2010, S. 12). Dass der Sprache eine zentrale Rolle bei der gesellschaftlichen Integration zugesprochen wird, zeigt sich nicht nur durch ihre erstmalige gesetzliche Verankerung im Jahr 1998 in der Staatsbürgerschafts-Novelle, heute bekannt unter den Namen *Integrationsvereinbarung*, sondern auch durch ihre Gleichsetzung mit Integration, die in der Präambel des Nationalen Aktionsplans für Integration (NAP) wie folgt definiert wird:

„Erfolgreiche Integration liegt vor, wenn jedenfalls ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache für das Arbeitsleben, für die Aus- und Weiterbildung sowie für den Kontakt zu öffentlichen Einrichtungen vorhanden sind, die wirtschaftliche Selbsterhaltungsfähigkeit gegeben ist sowie die Anerkennung und Einhaltung der dem Rechtsstaat zugrundeliegenden österreichischen und europäischen Rechts- und Werteordnung vorliegen“ (BMEIA, 2010, S. 2).

Diese politische Instrumentalisierung der Sprache stößt seitens zahlreicher nationaler und internationaler Expertinnen und Experten² auf viel Kritik und wird als kontraproduktiv beurteilt. Einer der Gründe ist die Knüpfung von Prüfungserfolg an existenzielle Faktoren, womit Menschen ausgegrenzt werden (vgl. Mayrhofer, 2010, S. 45; vgl. Hrubesch, 2010, S. 36).

² Die IV wird von Sprachdidaktikerinnen und Sprachdidaktiker, Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler, Migrantenvertreterinnen und Migrantenvertreter und Juristinnen und Juristen scharf kritisiert, dass diese von Willkür geprägt ist und einen diskriminierenden Charakter zeigt, da nur Drittstaatsangehörige davon betroffen sind (vgl. Abschlusserklärung des 9. Transnationalen ExperInnenforum Sprache und Migration, 2010, S. 7; vgl. Plutzar, Integrationsvereinbarung, 2010a, S. 135).

2.1 Die österreichische Integrationsvereinbarung

Die Integrationsvereinbarung (IV) 2011 ist ein politisches Instrument des österreichischen Ausländerrechts, dessen Ziel es ist seit 01. Juli 2011 die sprachliche Integration von in Österreich dauerhaft niedergelassenen Migrantinnen und Migranten³ zu verbessern und dadurch eine nachhaltige, aktive Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu ermöglichen. Mit deren Unterzeichnung verpflichten sich Migrantinnen und Migranten⁴, innerhalb von zwei Jahren, d.h. 24 Monaten durch den Besuch eines Deutsch-Integrationskurses bei einem vom Österreichischen Integrationsfonds zertifizierten Sprachinstitut, vertiefende elementare Kenntnisse der deutschen Sprache auf dem Niveau A2⁵ des GER nachzuweisen. Wird der Nachweis der Sprachkenntnisse⁶ innerhalb von 18 Monaten⁷ erbracht, kann ein Teil der Kurskosten rückerstattet werden (vg. ÖIF, 2017a, S. o) Auf die Bestimmungen zur Erfüllung vom Modul 2⁸ wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen, aus dem Grund, da es sich hier um einen Deutsch-Integrationskurs des A2 Niveaus nach dem GER handelt.

2.1.1 Deutsch-Integrationskurs

Der Deutsch-Integrationskurs (Modul 1 der IV) umfasst 300 Unterrichtseinheiten (§ 6 Abs. 1) zu je 45 Minuten. Abhängig von den Vorkenntnissen der Teilnehmerinnen und

³ Betroffen sind Drittstaatsangehörige, d.h. Personen, die weder EU-Bürgerinnen/EU-Bürger noch sonstige EWR Bürgerinnen/EWR-Bürger (aus Island, Liechtenstein oder Norwegen) noch Schweizerinnen/Schweizer sind (vgl. Bundeskanzleramt, 2017b, S. o.).

⁴ Von dieser Regelung sind Drittstaatsangehörige ausgenommen, die bis zum Ende der Erfüllungspflicht unmündig sind, bzw. aufgrund des Gesundheitszustands die Erfüllung der Integrationsvereinbarung nicht zugemutet werden kann (vgl. ÖIF, 2017a, S. o).

⁵ Durch die erfolgreiche Erfüllung des Moduls 1

⁶ Durch erfolgreiche Ablegung folgender Sprachprüfungen: ÖIF-Test Neu (A2-Niveau) oder DTÖ (skalierter Test A2- bzw. B1-Niveau) (Bundesministerium für Inneres, 2011).

⁷ Nach Ausstellung des Blauen Gutscheins, auch Bundesgutschein genannt, der von der Einwanderungsbehörde gemäß Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz übergeben wird und erst nach Erfüllung der IV erfolgreich abgelegten Sprachprüfung (siehe Fußnote 4) einlösbar ist, werden 50 Prozent der Kurskosten, maximal 750 Euro rückerstattet (vgl. Bundeskanzleramt, 2017a, S. 0).

⁸ Dient dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache zur selbständigen Sprachverwendung auf dem Sprachniveau B1 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl.

Bundeskanzleramt, 2017a, S. 0)

Teilnehmer in der deutschen Sprache, können auch Deutsch-Integrationskurse mit einer geringeren Stundenanzahl angeboten werden, um das Kursziel zu erreichen. Ziel des Deutsch-Integrationskurses (Modul 1 der IV) ist die

„[...] Erreichung des A2-Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, wie im Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse (Anlage A) beschrieben [bildet auch die positive Ablegung der] Abschlussprüfung, zumindest auf dem A2-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, durch den ÖIF9“(Bundesministerium für Inneres, 2011) (§7 Abs.1 und 2) BGBlA_2011_II_205).

Die Integrationskurse werden von zertifizierten Kursinstituten¹⁰ angeboten und durch ÖIF zertifizierte Lehrkräfte¹¹ (§ 2 Abs. 1) abgehalten.

2.1.1.1 Zielgruppe

Die Zielgruppe solcher Kurse sind Drittstaatsangehörige, die sich durch starke Heterogenität hinsichtlich Herkunft, Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund, Sprachenbiografie, Aufenthaltsdauer, Zukunftsperspektiven, Deutschkompetenzen, Möglichkeiten, Motivation und andere Gegebenheiten auszeichnet, die bei den Inhalten der Deutsch-Integrationskurse zu berücksichtigen sind, mit dem Ziel bei den Lernenden die sprachliche Handlungsfähigkeit sowie die gesellschaftliche, kulturelle, als auch die wirtschaftliche Partizipationskompetenz zu entwickeln, sodass sie sich in der österreichischen Alltags- und Berufswelt zurechtfinden (vgl. Ende, 2010, S. 134; vgl. Bundesministerium für Inneres, 2011, Anlage A¹²§7 BGBl. II Nr. 205/2011).

2.1.1.2 Rahmencurriculum

Das Rahmencurriculum (Anlage A¹³) gibt den inhaltlichen Rahmen von Deutsch-Integrationskursen für das Modul 1 der IV vor, dessen Inhalte auf den Erwerb

⁹ Früher Fonds zur Integration von Flüchtlingen (FIF) genannt

¹⁰ Voraussetzungen zur Zertifizierung eines Kursinstitutes

<https://www.integrationsfonds.at/sprache/integrationsvereinbarung/integrationsvereinbarung-2011/downloads/> (ÖIF, 2017b)

¹¹ Voraussetzungen zur Zertifizierung einer Lehrkraft

<https://www.integrationsfonds.at/sprache/integrationsvereinbarung/integrationsvereinbarung-2011/downloads/> (ÖIF, 2017b)

¹² https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBlA_2011_II_205/COO_2026_100_2_683869.pdf

¹³ Anlage A: (Bundesministerium für Inneres, 2011).

produktiver und rezeptiver sprachlicher Fertigkeiten auf dem A2-Niveau entsprechend den Kann-Beschreibungen des GER abzielen.

Das Rahmencurriculum gibt keine methodischen und didaktischen Vorgaben vor, empfiehlt jedoch eine flexible, binnendifferenzierte Herangehensweise an die Planung des Unterrichts und Gestaltung der eingesetzten Materialien. Unter Verwendung authentischer und praxisnaher Unterrichtsmaterialien sollen die Lernenden neben den kommunikativen Sprachkompetenzen, interkulturelle Handlungskompetenzen in folgenden Handlungsfeldern erwerben, die sich auf alltagstypische sprachliche Handlungsfelder einschließlich staatsbürgerlicher, landeskundlicher Elemente sowie auf Themen europäischer und demokratischer Grundwerte beziehen:

Einkauf: Ernährung, Lebensmittel, alltägliche Versorgung, Geld

Wohnen und Regionales: Wohnformen, Miete, lokale Umgebung

Gesundheit und Soziales: Gesundheits- und Sozialsystem, Arztbesuch, Krankenhausaufenthalt

Bildung: Ausbildung (Schule, Fortbildung), eigene Identität (Lebenslauf, Biografisches, Kenntnisse, Fertigkeiten, Ziele), Erziehung, Kindergarten

Arbeitsmarkt: Arbeitssuche, Arbeit und Beruf, Wirtschaft, spezifische Berufsbereiche

Verkehr: Verkehrsmittel, Orientierung

Freizeit und Vereine: Hobby, Sport, Interessen, kulturelle Aktivitäten

Verwaltung: Ämter, Behörden, Banken, Versicherungen, Bürokratiebewältigung, Sozialsystem in Österreich, Verträge

Rechtsstaat und Werte: Grundwerte einer europäischen demokratischen Gesellschaft, Staatsform, politische Institutionen, Bundesländer, Geschichte

Interkultureller Dialog: Feste und Bräuche, kulturelle Gepflogenheiten

(Bundesministerium für Inneres, 2011) Anlage A¹⁴

Bei der Themenauswahl wird empfohlen auf eine möglichst vielfältige und sinnvolle Zusammenstellung der oben genannten Handlungsfelder sowie die Erfordernisse der Zielgruppe und der regionalen Besonderheiten zu achten.

2.1.1.3 Das Lehrwerk Pluspunkt Deutsch → Österreich Band A2

In den Integrationskursen wird das Lehrwerk Pluspunkt Deutsch – Österreich Band A2, das speziell für die österreichischen Integrationskurse konzipiert ist, eingesetzt. Es richtet sich an Erwachsene, die in Österreich Deutsch lernen und die auf das Leben

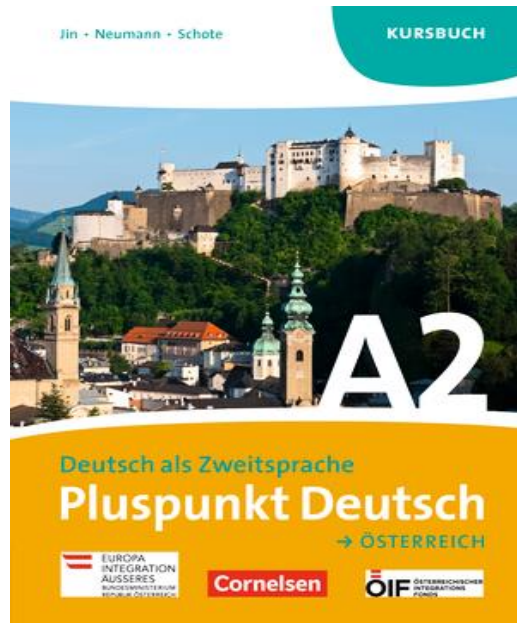


Abbildung 1 Kursbuch Pluspunkt Deutsch Österreich
Band A2 (Quelle: Cornelsen Verlag, 2017)

und Arbeiten in Österreich vorbereitet werden sollen. Das Lehrwerk orientiert sich am GERS und vermittelt in vierzehn Lektionen durchgängig das Deutsch der österreichischen Standardsprache. Das Lehrwerk eignet sich besonders für Lernende, die die Prüfung im Rahmen der Integrationsvereinbarung absolvieren müssen, weil es speziell auf den ÖIF-Test Neu A2 des Österreichischen Integrationsfonds vorbereitet. Die landeskundlichen Themen berücksichtigen die Erfahrungswelt

der Lernenden in Österreich. Die Hörmaterialien sind durchgehend im österreichischen Standarddeutsch aufgenommen, weisen leider keine Authentizität nach (laut der Verfasserin). Für die Durcharbeitung dieses Bandes werden vom Verlag 160 bis 200 Unterrichtseinheiten vorgeschlagen (vgl. Jin, Neumann, & Schöte, 2016, S. 3; Cornelsen Verlag, 2017).

3 Die rezeptive Fertigkeit - Hören

Die früher oft vernachlässigte Hörfertigkeit wird heute seitens vieler Expertinnen und Experten, wie auch Didaktikerinnen und Didaktiker als Hauptquelle und wichtige Grundlage für jeglichen Spracherwerb¹⁵ gesehen, bzw. als *Basisfertigkeit* ohne die eine zwischenmenschliche Verständigung nicht möglich wäre (vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 12; vgl. Adamczak-Krysztofowicz, 2009, S. 11).

Als Teil der alltäglichen Kommunikation stellt das Hörverstehen die wichtigste und mit 45% am häufigsten gebrauchte Fertigkeit dar, gefolgt vom Sprechen mit 30%, dann dem Lesen mit 16% und schließlich dem Schreiben mit gerade 9% (vgl. Solmecke, 2010, S. 969). Dies bestätigt noch einmal, dass in Kommunikationsprozessen das Hörverstehen nicht nur die Grundlage für sprachliche Interaktion bildet, sondern auch die Basisvoraussetzung für eine erfolgreiche Bewältigung indirekter und direkter Kommunikationssituationen darstellt (vgl. Surkamp, 2010, S. 103).

Gekoppelt mit Hörsehverstehen, neben der einkanaligen und zweikanaligen Aufnahme, eröffnet das Hörverstehen auch die Möglichkeit einer mehrkanaligen Aufnahme von Informationen, die über auditive und audiovisuelle Unterhaltungs- und Informationsmedien vermittelt wird (vgl. Adamczak-Krysztofowicz, 2009, S. 12; vgl. Glaboniat, 2008, S. 52-53; vgl. Surkamp, 2010, S. 128). Dieses gleichzeitige Verknüpfen von auditiven und visuellen Wahrnehmungs- und Verstehensprozessen, ist nach Badstübner-Kizik in der heutigen Realität der Normalfall, weshalb sie sich für die Etablierung eines integrativen Hör-/Hör-Sehverstehens einsetzt (vgl. Badstübner-Kizik, 2016, S. 96).

Für eine Integration der Teilfertigkeiten setzt sich auch Faustauer ein und empfiehlt vor allem im Anfängerinnen- und Anfängerunterricht, den Vorrang den rezeptiven Fertigkeiten vor den produktiven zu geben (vgl. Faistauer, 2010, S. 965-967).

Auch Solmecke schreibt den rezeptiven Fertigkeiten (Hören/Lesen) eine *natürliche Priorität* zu und zwar mit der Begründung, dass man eine Sprache die man nicht versteht, kaum sprechen oder schreiben kann (vgl. Solmecke, 1993, S. 30).

¹⁵ In der vorliegenden Arbeit bezieht sich dieser Terminus sowohl auf den Erstspracherwerb als auch auf den Zweit- und Fremdspracherwerb.

3.1 Der Hörverstehensprozess

Dass das Hörverstehen nicht nur einen Ausgangspunkt und die wichtigste Grundlage jeglichen Spracherwerbs darstellt, sondern auch eine unverzichtbare *Basisfertigkeit* für die erfolgreiche Teilnahme an mündlicher Kommunikation, wurde bereits im vorangegangenen Teil gezeigt. Die vorherrschende Annahme das Hören und Verstehen passive Prozesse der Einprägung und Gewöhnung sind, wurde längst von vielen Sprachdidaktikerinnen und Sprachdidaktiker widerlegt und es wurde gezeigt, dass das Hörverstehen ein komplexer Vorgang ist, der nicht nur das Hören an sich, bzw. „*das Vorhandensein und die Ausübung der Fähigkeit, über das Ohr akustische Signale und sprachliche Laute aufzunehmen und zu diskriminieren*“ umfasst (Stahl, 2010b, S. 118), sondern auch das Verstehen, das einerseits die korrekte Lautidentifizierung und Bedeutungszuordnung und andererseits die Sinnentnahme und die Verarbeitung des Gleichen miteinschließt (vgl. Solmecke, 2001, S. 894)

Damit der Vorgang des Hörverstehens überhaupt zustande kommt, benötigt es auf der einen Seite eine Sprecherin oder einen Sprecher, die oder der eine Mitteilung macht, indem sie oder er einen Text produziert, und eine Hörerin oder einen Hörer, die oder der sie in direkter oder indirekter Kommunikation¹⁶ empfängt. Hinzukommt auch die individuelle Verstehensabsicht der Hörerin und des Hörers, die mehr oder weniger bewusst ist und entweder vor dem Text vorhanden sein, oder durch den Text erst geweckt werden, bzw. sich im Textverlauf ändern kann. Erst mit der Verstehensabsicht der Hörerin oder des Hörers beginnt das eigentliche Hörverstehen, die darüber entscheidet, ob und warum die Hörerin oder der Hörer überhaupt zuhört, über die Art des Verstehens in der Auseinandersetzung mit dem Text und was und wieviel die Hörerin oder der Hörer objektiv verstanden haben muss, um subjektiv mit seiner Leistung zufrieden zu sein. Die Prozesse, die beim Hörverstehen ablaufen, sind nicht direkt beobachtbar und überprüfbar. Nur was die Empfängerin oder der Empfänger einer Mitteilung mit ihr anfängt ist lediglich beobachtbar, und das nur dann, wenn sie oder er in irgendeiner Weise sichtbar oder hörbar darauf reagiert (vgl. Solmecke, 1992, S. 5; vgl. Solmecke, 2001, S. 894).

Solmecke zufolge ist Hörverstehen „*ein individueller und individuell unterschiedlicher Prozess mit nicht immer gleichen Ergebnissen*“, das mehrere

¹⁶ In direkter Kommunikation etwa als Teil eines Gesprächs oder in indirekter Kommunikation auch medienvermittelt (z.B. durch das Radio) (vgl. Solmecke, 2001, S. 894).

Teilvorgänge auf verschiedenen Verstehensebenen umfasst und eine Hierarchie von Fähigkeiten des Hörens voraussetzt, die zeitgleich in einem interaktiven Prozess mit wechselnden Richtungen ablaufen (Solmecke, 2012, S. 25).

Diese hypothetischen Konstrukte werden im Folgenden kurz erklärt:

1. Das Wiedererkennen ist nach Solmecke die Basis des Hörverstehens. Die Erkennung der Lautgestalt und die Identifizierung der Wörter in einem ununterbrochenen Lautstrom stellen Voraussetzung für das Wiedererkennen dar. Hinzu spielt das Erkennen der prosodischen Elemente wie Intonation und Rhythmus bei der Bedeutungserschließung eine sehr wichtige Rolle (vgl. Solmecke, 2010, S. 970; vgl. Solmecke, 2012, S. 26).

2. Das Verstehen setzt nach Solmecke das Wiedererkennen voraus, verlangt darüber hinaus auch die gezielte selektive Sinnentnahme bzw. das Detailverstehen, aus einem größeren Zusammenhang oder die globale Sinnerfassung bzw. das Globalverstehen, die das Erfassung relevanter Details voraussetzt (vgl. Solmecke, 2012, S. 26; vgl. Solmecke, 1993, S. 27).

3. Das analytische Verstehen beinhaltet nach Solmecke Schlussfolgerungen, die „über den manifesten Textinhalt hinausgehen“. Es führt zu Antworten auf Fragen nach dem Warum, nach den Motiven, Einstellungen und unausgesprochenen Werthaltungen eines Sprechers oder „die Herstellung von im Text manifesten Personen, Zeit und Ortsbezügen“ (vgl. Solmecke, 2012, S. 27; Solmecke, 1993, S. 27).

4. Die Evaluation sieht Solmecke als eine Voraussetzung für eine angemessene Reaktion auf das Gehörte, aus dem Grund, da die Hörerin oder der Hörer nur selten auf die pure Information eines Textes reagiert, ohne diese zu verarbeiten, d.h. mit ihren oder seinen Erfahrungen und Weltvorstellungen zu verknüpfen und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen, die sich sowohl auf den Inhalt als auch auf die Form beziehen können. Sie verlangt die persönliche Stellungnahme zum Gehörten (vgl. Solmecke, 2012, S. 27; vgl. Solmecke, 1993, S. 27).

Sowohl Solmecke als auch Eggers sehen das Hörverstehen als einen interaktiven Vorgang, bei dem Informationen vom Text zur Hörerin bzw. zum Hörer „aufsteigend“ (bottom-up oder aufwärts gerichteter Prozess) als auch von der Hörerin bzw. vom Hörer zum Text „absteigend“ (top-down oder abwärts gerichteter Prozess) ablaufen und ineinander greifen (vgl. Eggers, 1996, S. 14; vgl. Solmecke, 1993, S. 13; Solmecke,

1992, S. 7). D.h. auf der einen Seite setzt man „*aus vergangenen Erfahrungen gewonnenes Vorwissen*“ ein, um das im Text nicht Gesagte zu ergänzen und seine Bedeutung zu erschließen, auf der anderen Seite werden durch die Mitteilung des Textes die Erfahrungen ergänzt und verändert, was jedoch nur dann geschehen kann, wenn man in der Lage ist, die im Text enthaltenen sprachlichen Signale zu decodieren und mit dem Vorwissen zu verknüpfen. Demnach ist das Hörverstehen die Kombination von etwas Neuem mit etwas, das die Hörerin bzw. der Hörer schon weiß (Solmecke, 1993, S. 13; vgl. Solmecke, 2010, S. 970).

In den folgenden Unterkapiteln werden diese Prozesse sowie deren Verhältnis zueinander näher erläutert.

3.1.1 Teilprozesse des Hörverstehens

Die Fähigkeit Fehlendes in einem Text zu ergänzen oder auf noch nicht Gesagtes begründet zu schließen, wird in der Fachliteratur mit Inferenz und Antizipation umschrieben. Sie basieren auf der Fähigkeit zu ganzheitlichem Verstehen, und sorgen dafür, vor oder unmittelbar nach Beginn des Hörtextes eine Vorstellung vom Sinn und Inhalt und seines Fortgangs zu entwickeln und damit Fehlendes sinnvoll zu ergänzen. Im nächsten Unterkapitel werden sie näher beschrieben und ihre Relevanz für den Verstehensprozess wird aufgezeigt.

3.1.1.1 Antizipation

Nach Eggers werden aus der wissensgeleiteten Richtung inhaltliche und formale Schemata aktiviert und Antizipationsprozesse ausgelöst, die auf der Basis von aktiviertem Weltwissen, von Sprachkönnen und -wissen erfolgen. Ihm zufolge erfolgt Antizipation auf allen Ebenen:

1. Auf der kontextuellen Ebene wird das Vorwissen über ein Thema aktiviert, das über Assoziationen, Klärung von Begriffen und Hypothesenbildung betreffend der Sprecherintentionen eingeleitet werden.
2. Auf der syntaktischen Ebene liegt der Antizipation eine sehr hohe Wahrscheinlichkeitsquote zugrunde. Sowohl in der Alltags-, als auch in der Wissenschaftssprache ist das Gelingen der Antizipation auf die Nutzung eines hochfrequenten lexikalischen Repertoires zurückzuführen.
3. Auf der lexikalischen Ebene sind vielmehr Übungen zur Ausbildung der prädikativen Fertigkeiten erforderlich.

4. Auf der intonatorischen Ebene steuern Suprasegmentalia die Kommunikation, wie z.B. der Rhythmus und Tonhöhenverlauf in den Sätzen (vgl. Eggers, 1996, S. 23-24).

Eggers meint, dass das Vorwissen vor dem Hören aktiviert wird und das Antizipieren während des Hörens. Aus diesem Grund ist er der Auffassung, dass die Übertragung muttersprachlicher Perzeptionsgewohnheiten in die Fremdsprachen sich nicht auf allen Ebenen gleichzeitig vollzieht, sondern eher auf den lexikalischen und syntaktischen Ebenen gelingt (vgl. Eggers, 1996, S. 24).

Neuf-Mükel schreibt der Antizipation einen ambivalenten Charakter zu, die den Kommunikationsprozess, auf der einen Seite positiv beeinflusst und auf der anderen Seite das „*genau[e] Zuhören*“, das Sprachkönnen und Weltwissen voraussetzt und als „*[...] ein konstitutives Element gerade der auditiven Rezeption*“ definiert (Neuf-Münkel, 1989, S. 20-23). Im Gegensatz zu Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern, die auf allen von Eggers genannten Ebenen antizipieren, ist den Nicht-Muttersprachlerinnen und Nicht-Nichtmuttersprachlern das Antizipieren nur am Anfang oder auch weit über die Anfangsphase nicht oder in sehr geringem Maß möglich.

Zimmer weist besonders auf die Wirksamkeit der Antizipationen aufgrund des Vorwissens hin, nicht nur beim Sprachenlernen, sondern auch beim motorischen und sozialen Handeln, als auch bei der Wahrnehmung und definiert den Antizipationsprozess, als Prozess aufgrund dessen, wir bestimmte Sachverhalte antizipieren, „*[...] die wir (noch) gar nicht wahrgenommen haben oder die (noch) gar nicht eingetreten sind*“ (Zimmer, 1989, S. 31-32).

Er nennt folgende Faktoren, die dafür verantwortlich sind, dass ein Text leichter verständlich ist

1. Bedeutungsvoll für das Verstehen ist das Verknüpfen des alten mit dem neuen Wissen, das nicht nur durch die aktuelle Kommunikation aufgebaut wird, sondern durch akustische Reize aus dem Gedächtnis abgerufen wird.
2. Neben der Konstruktion von Mikro-Propositionen beinhaltet das Verstehen die Bildung von Makro-Propositionen, für die Informationen aus dem Langzeitgedächtnis notwendig sind.
3. Die Abstraktheit des Textes wird mithilfe des Wissen über den konkreten Vorgang konkretisiert, wenn man eine Vorstellung über die Handlung bzw. das Thema hat.
4. Aufgrund des Wissen über den Sachverhalt kann man während der Verarbeitung antizipieren, wodurch das Verstehen erleichtert wird (vgl. Zimmer, 1989, S. 31-32).

Bei diesem top-down-Prozess läuft die Verarbeitung von Reizen nicht nur auf Basis der Informationen ab, die die Reize mit sich bringen, sondern auch auf der Basis

solcher, die aus dem Gedächtnis abrufbar sind. Aufgrund dieses top-down-Prozesses wird nach Zimmer nicht nur die Wahrnehmung und Verarbeitung erleichtert, sondern auch Fehlendes ersetzt (vgl. Zimmer, 1989, S. 32-38).

Nach Solmecke spielt die Antizipation nicht nur bei der Fortsetzung eines Textes eine Rolle, sondern ist für jeden Verstehensvorgang wichtig. Die Missverständnisse, die aus der Dominanz der Erwartungen oder aus dem Vorwissen resultieren, können nach ihm das Verstehen erleichtern, zumindest dann, wenn die Sprecherin oder der Sprecher und die Hörerin oder der Hörer der gleichen Sprach- und Kulturgemeinschaft angehören (vgl. Solmecke, 1993, S. 20).

3.1.1.2 Inferenz

Die Wichtigkeit des Inferierens zeigt die Tatsache, dass Hörerinnen und Hörer in Alltagsgesprächen normalerweise zwischen 20% und 40% gar nicht mitbekommen, aber trotzdem verstehen. Solmecke begründet dies, dass kompetente Hörerinnen und Hörer die Fähigkeit des Inferierens nutzen, also das Erschließen des Nichtverstandenen aus dem Verstandenen (vgl. Solmecke, 2010, S. 970-971; vgl. Solmecke, 2001, S. 894-895; Solmecke, 2012, S. 29).

Nach Solmecke stellt die Bildung von Inferenzen einen komplexen Vorgang dar, der als Basis nicht nur den Text, sondern auch das Wissen des Inferierens bzw. von Wissensgrundlagen benötigt, weshalb sich diese Fähigkeit bei Nicht-Muttersprachlerinnen und Nicht-Muttersprachlern langsam entwickelt (vgl. Solmecke, 1993, S. 18-19). Dazu ist notwendig:

1. Kenntnis des Sprachsystems (Phonologie, Syntax, Semantik etc.);
2. Kenntnis des sprachlichen Kontextes (was früher gesagt worden ist und was evtl. gesagt werden muss);
3. Kenntnis der Situation (Umgebung, beteiligte Personen etc.);
4. Kenntnis des sprachlichen Umgangs miteinander;
5. Weltwissen (Tatsachen und soziokulturelles Wissen, als auch das Wissen um Perspektiven und Werthaltungen)

Solmecke ist der Ansicht, dass Inferenz und Antizipation bzw. das Textverstehen nur aufgrund unseres Vorwissen möglich ist, warnt aber davor, dass das Vorwissen bei der Übertragung manchmal Gefahren in sich birgt, nicht nur bei der sprachlichen Form,

sondern vor allem bei Hörtexten, die Sachkenntnisse voraussetzen (vgl. Solmecke, 2010, S. 973).

3.2 Einflüsse und Faktoren beim Hörverstehen

Da das Hörverstehen an sich ein durchaus komplexer und interaktiver Prozess ist, der durch eine Anzahl an Faktoren beeinflusst wird, werden im folgenden Unterkapitel zunächst die lernerinnen- bzw. lernerbezogenen Einfluss- und Schwierigkeitsfaktoren aufgezeigt, die beim Hören in der Erst- und Zweitsprache auftreten. Anschließend wird im darauffolgenden Unterkapitel näher auf die unterschiedlichen biologischen, individuellen, sozialen und affektiven Faktoren eingegangen, die das Hörverstehen beeinflussen und wichtig für die Kategorienbildung der Interviews und Hypothesenüberprüfung sind.

3.2.1 Allgemeine Schwierigkeitsfaktoren in der Erst- und Zweitsprache

Im Folgenden werden die bei Solmecke und Eggers angeführten lernerinnen- bzw. lernerbezogenen Einfluss- und Schwierigkeitsfaktoren beim Hörverstehen in der Erst- und Zweitsprache näher erläutert.

Solmecke zufolge beginnen die Probleme zunächst auf der Laut- und Wortebene, „[...] wo die Erkennung der Lautgestalt und die Identifizierung der Wörter in einem ununterbrochenen Lautstrom [...] wegen fehlender Automatisierung mit erheblichen Zeitaufwand verbunden sind“ (Solmecke, 2012, S. 30-31). Als Gründe dafür nennt er einerseits das Nichtvorhandensein mancher Einzellaute oder Lautkombinationen in der Muttersprache, andererseits die unterschiedliche Phonem-Zuordnung in der Ausgangs- und Zielsprache, deren Identifizierung zusätzlich durch Dialektfärbungen der Aussprache be- bzw. verhindert wird. Wie Solmecke, ist auch Eggers der Meinung, dass die Intonation und die Betonung große Verstehenshilfen bei der Bedeutungserschließung sind. Im Gegensatz zu Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern, bzw. kompetenten Hörerinnen und Hörern, können Anfängerinnen und Anfänger diese verstehenssteuernden suprasegmentalen Phänomene kaum nutzen, weil sie zunächst neue Artikulationsmuster aufbauen, bzw. muttersprachliche Perzeptionsgewohnheiten haben müssen, indem das sprachliche Gehör in der Zielsprache neu entwickelt, bzw. überlagert wird (vgl. Eggers, 1996, S. 18; vgl. Solmecke, 2010, S. 970).

Ein großes Hindernis für die Identifizierung von Wörtern, neben den Störgeräuschen, die nur den Anfängerinnen und den Anfängern Probleme bereiten,

stellt nach Solmecke das mangelnde Vokabular dar, aufgrund dessen Lernende darüber klagen, dass „zu schnell gesprochen“ werde, weil sie dazu neigen, die Hörtexte in die Muttersprache zu übersetzen und wodurch sie mehr Zeit für den Verstehensvorgang benötigen (vgl. Solmecke, 2010, S. 970). Dies begründet Eggers damit, dass der Prozess beim fremdsprachlichen Verstehen textgeleitet und linear abläuft, sogar manchmal off line, über die Muttersprache in der Art einer Übersetzung, wodurch der ganze Prozess verlangsamt wird. Im Gegensatz dazu, verstehen Muttersprachlerinnen und Muttersprachler text- und schematageleitet und führen dies selektierend aus, indem sie selbst über die Wichtigkeit der Informationen entscheiden (vgl. Eggers, 1996, S. 18).

Wie Muttersprachlerinnen und Muttersprachler nutzen auch kompetente Hörerinnen und Hörer die Fähigkeiten des Inferierens und des Antizipierens, d.h. des Erschließens des Nichtverstandenen aus der verstandenen Umgebung oder aufgrund von Hinweisen eine Vorstellung über das Kommende zu entwickeln, die bei Anfängerinnen und Anfängern wegen der geringen Kenntnisse langsam vergrößert werden. Im Gegensatz zu kompetenten Hörerinnen und Hörern, die die Redundanz der Sprache nutzen, um die Textdetails zu reduzieren, erkennen Anfängerinnen und Anfänger sie über lange Zeit nicht (vgl. Solmecke, 2010, S. 971).

Nach Eggers aktivieren die Muttersprachlerinnen und Muttersprachler die wissensgeleiteten Verarbeitungsprozesse schon vor dem Hören, vor allem während des Hörens und antizipieren auf allen Ebenen, dagegen können die Fremdsprachenlernenden dies nicht leisten, wenn sie keine Schemata zum Thema des Hörtextes gebildet haben (vgl. Eggers, 1996, S. 17-18).

Das additive Verstehen¹⁷ erschöpft die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses und beendet den Verstehensvorgang. Nach Solmecke verstehen kompetente Hörerinnen und Hörer ganzheitlich, d.h. sie gehen zu Beginn und im Fortlauf des Hörereignisses über das Gehörte hinaus, entwickeln Vorstellungen über den Textinhalt, unterscheiden Wichtiges von weniger Wichtigem und ergänzen Fehlendes durch Inferenz. Aus denselben Gründen geschieht das auch auf der Grammatikebene, wo die Erkennung und Interpretation grammatischer Strukturen im Anfangsunterricht wenig automatisiert und deshalb zeitaufwendig ist (vgl. Solmecke, 2010, S. 971). Eggers vertritt dagegen die Meinung, dass die Worterkennung im textgeleiteten

¹⁷ Das Wort für Wort verstehen (vgl. Solmecke, 2010, S. 971).

Prozess verlangsamt erfolgt und bei hoher Informationsdichte dies aufgrund einer Überbeanspruchung des Kurzzeitgedächtnisses zu einer verzögerten und unvollständigen Interpretation des Sprachsignals führt (vgl. Eggers, 1996, S. 21).

Auch die Redundanz der Sprache, die der Muttersprachlerin und dem Muttersprachler das Verstehen so sehr erleichtert, ist für die Anfängerin und den Anfänger in einer Fremdsprache, der die Wahrscheinlichkeitsbeziehungen in der Sprache noch nicht kennt, keine Hilfe, sondern eher ein Hindernis. (vgl. Solmecke, 1993, S. 34)

Auf der pragmatischen Ebene bereiten den Lernenden Probleme die kommunikativen Funktionen von Gehörten zu erkennen, insbesondere dort wo es Unterschiede zwischen Erst- und Fremdsprache gibt. Die Probleme auf der Textebene ergeben sich nach Solmecke nicht alleine aus dem Text, sondern aus dem Zusammentreffen des Textes mit den Hörerinnen und Hörer, weshalb ein Text nur mit Bezug auf den jeweiligen Rezipienten leicht oder schwierig ist.

Auf der Inhaltsebene sind nach Solmecke Weltwissen und Sachkenntnisse notwendig. Da sie kulturabhängig sind, ist bei der Übertragung muttersprachlich erworbener Kenntnisse auf fremdkulturelle Gegebenheiten mit Schwierigkeiten zu rechnen, die Miss- bzw. Nichtverstehen als Folge haben kann. Das Vorwissen ist nach Solmecke unverzichtbar, sein Einsatz jedoch nicht ohne Gefahren (vgl. Solmecke, 2012, S. 30-31; vgl. Solmecke, 1993, S. 35; Solmecke, 2010, S. 970-973).

Zusammenfassen lässt sich sagen, dass die Probleme die beim Hören eines muttersprachlichen Hörtextes auftreten (wie z.B. undeutliches Sprechen, Nebengeräusche) gleichermaßen Schwierigkeiten beim Hören fremdsprachlicher Hörtexte bereiten, mit dem Unterschied, dass sie aufgrund der mangelnden Vertrautheit mit der Sprache, des fehlenden sprachlichen und außersprachlichen Vorwissens, sowie des Automatisierungsgrades der ablaufenden Verstehensvorgängen verstärkt spürbar sind (vgl. Solmecke, 2010, S. 970).

Mögliche Quellen von Schwierigkeiten lassen sich sowohl auf der Ebenen der Sprache (d.h. auf der Laut-, Wort-, Grammatik-, Textebene und der pragmatischen Ebene), als auch auf der Ebenen der Inhalte erkennen. Den Grund haben die Schwierigkeiten in den Defiziten in den Bereichen Sprachwissen, Sprachkönnen, Vorwissen und Weltwissen (vgl. Eggers, 1996, S. 21; vgl. Solmecke, 2012, S. 30-31).

3.2.2 Einfluss anderer Faktoren auf den Sprachlernerfolg

Die Ergebnisse der Forschung haben deutlich gezeigt, dass der L2-Erwerb nicht isoliert von einzelnen Faktoren betrachtet werden kann, sondern im Wirkungszusammenhang von unterschiedlichen biologischen, institutionellen, sozialen, kognitiven, affektiven Variablen und Persönlichkeitsmerkmalen zu sehen ist (vgl. Adamczak-Krysztofowicz, 2009, S. 138).

Um die inter- und intraindividuellen Unterschiede beim Erlernen und Erwerben einer Fremd- und Zweitsprache zu erklären, werden im Folgenden die relevanten Variablen für diese Arbeit genauer erörtert, die gleichzeitig die Grundlage des Interviewleitfadens bilden (vgl.

Anhang 9.1).

3.2.2.1 Alter

Die Rolle des Faktors Alter beim L2-Erwerb¹⁸ stellt nach Grotjahn „[...] *ein komplexes Gefüge von (kausalen) Einflüssen und Effekten*“ dar, der sich sowohl auf die intrapersonalen neurobiologischen Reifungsprozesse als auch auf altersbedingte Veränderungen in den kognitiv-affektiven und soziokulturellen Bedingungen des L2-Erwerbs beziehen, dessen Zusammenwirken und Einflüsse noch strittig sind (vgl. Grotjahn, 2016, S. 250).

Auf Grund der hohen Heterogenität eines Integrationskurses (vgl. Kapitel 2.1.1.1) und dessen Verortung in der Erwachsenenbildung, bedarf es zunächst einer Präzisierung und Spezifizierung des Erwachsenenbegriffs. Der Begriff des Erwachsenen nach Grotjahn, nach dem Lernende als erwachsen gelten, wenn sie den Anfang der Pubertät, d.h. ein Alter von ca. 10-15 Jahren, erreicht haben, erwies sich für diese Arbeit als nicht adäquat (vgl. Grotjahn, 2005, S. 188).

Aus diesem Grund wurde der Begriff des Erwachsenen, sowie dessen weitere Präzisierung und Spezifizierung der Definition von Adamczak-Krysztofowicz entnommen. Derzufolge gelten Lernende als erwachsen, wenn sie volljährig sind und das aktive Wahlrecht erfüllen. Aus dem Bedarf einer weiteren Spezifizierung des Begriffes wurden folgende Kategorien gebildet, die für diese Forschung bedeutsam sind:

¹⁸ Mit L2-Erwerb wird hier das Erlernen und Erwerben von Fremd- und Zweitsprachen bezeichnet.

- „Jugendliche“¹⁹ (zwischen 14 und 18 Jahren);
- „jüngere Erwachsene“ (bis zum 24. Lebensjahr, abgeschlossene Ausbildung als Grenze);
- „junge Erwachsene“ (bis zum 30. Lebensjahr, Phase erster Berufserfahrungen bzw. der Familiengründung) und
- „Erwachsene im mittleren Alter“ (im Alter zwischen etwa 31 und 60 Jahren, für verschiedene Etappen des Familiens- und Berufslebens) (vgl. Adamczak-Krysztofowicz, 2009, S. 130) .

Um die Differenzen beim L2-Lernen im frühen und späteren Alter zu erläutern, werden in der Literatur unterscheidliche Hypothesen herangezogen und kontrovers diskutiert. Aus Platzgründen wird der Einfluss des Alters auf den Spracherwerb kurz gehalten und dessen Relevanz für die vorliegende Arbeit aufgezeigt.

In der Literatur wird das Faktor Alter meistens im Zusammenhang mit der Existenz kritischer bzw. sensibler Phasen, d.h. von neurobiologisch begründeten Zeitfenstern für einen optimalen Spracherwerb, die von 3 bis 15 Jahren oder auch bis über das 20. Lebensjahr hinausreichen, gebracht. Hinsichtlich dieser Zeitfenster verweist Grotjahn auf die altersbedingten Faktoren, d.h. auf die generelle Abnahme der Plastizität des Gehirns, der eingeschränkte Zugriff auf den angeborenen speziesspezifischen Spracherwerbsmechanismus und auf die entwicklungsbedingte Abnahme der Fähigkeit zum impliziten Verarbeiten und Lernen von Sprache. Da diese Zeitfenster nicht plötzlich enden und interindividuell variieren bevorzugt Grotjahn den Begriff „*sensible Phase*“. Diese Phasen wurden vorwiegend erforscht und/oder sowohl für den Ausspracheerwerb (Endpunkte zwischen 6 und 12 Jahren) als auch für den Erwerb von Morphosyntax (Endpunkte zwischen 3 und 15 Jahren) sowie für die Erforschung lexikosemantischen Aspekte theoretisch angenommen. Die Existenz von kritischen bzw. sensiblen Phasen in Bezug auf den Anfangszeitpunkt des Fremdsprachenunterrichts sehen manche Forscherinnen und Forscher als irrelevant und führen alterskorrelierte Unterschiede in der Sprachkompetenz auf Faktoren wie Motivation, Affekt, Selbstkonzept, interaktionaler Input, Einfluss der Erstsprache oder Sprachlernneigung zurück (vgl. Grotjahn, 2016, S. 251; vgl. Grotjahn & Schlak, 2010, S. 868).

¹⁹ Aufgrund der hohen Heterogenität der Gruppen musste die Verfasserin noch eine zusätzliche Kategorie bilden, die die minderjährigen Lernenden umfasst. Dabei orientierte sich die Verfasserin nach dem im Jugendschutzgesetz definierten Begriff „Jugendliche“ des Bundeslandes Kärnten (vgl. Bundeskanzleramt, 2017c).

Im gesteuerten bzw. unterrichtlichen Kontext zeigen Studien, dass ältere Jugendliche und junge Erwachsene die Morphosyntax gewöhnlich schneller lernen als jüngere Schülerinnen und Schüler. Diese Vorteile in Morphosyntax, Lexik oder Pragmatik der älteren Lernenden bleiben auch nach langjährigem intensiven Unterricht größtenteils erhalten und lassen sich anhand größerer kognitiver Ressourcen, Weltwissen, anderer gelernter Fremdsprachen oder auch zunehmender Literalität in der L1 erklären.

Der mögliche Vorteil älterer Lernender trifft nur mit Einschränkungen auf die Aussprache und das Hörverstehen zu. Grotjahn ist der Meinung, dass die zunehmende Verfestigung der motorischen Abläufe und der perzeptuellen Muster in der L1 sich negativ auf den Erwerb von Aussprache und Hörkompetenzen in einer L2 auswirken, was den Erwerb einer weitgehend muttersprachlichen Aussprache jedoch nicht grundsätzlich ausschließt (vgl. Grotjahn, 2016, S. 252).

Bei dem L2-Erwerb älterer Erwachsener und Seniorinnen bzw. Senioren sind nach Grotjahn eine Reihe weiterer Aspekte zu bedenken, die unter anderem mit der Abnahme der Leistungsfähigkeit bestimmter neuro-kognitiver Funktionen verbunden sind. Neben der Abnahme der Hörschärfe, die bereits im Alter von ca. 25 Jahren beginnt, verringert sich nach Grotjahn „[...] z. B. die Verarbeitungsgeschwindigkeit, die Effizienz des Arbeitsgedächtnisses, die Fähigkeit zum Enkodieren und Abrufen von Informationen und die Effizienz von exekutiven Kontrollprozessen, während dagegen z. B. das deklarative Sprachwissen noch bis ins hohe Alter erweitert werden kann.“ (Grotjahn, 2016, S. 252). Die Probleme beim Hörverstehen, insbesondere schnell gesprochener und/oder komplexer Äußerungen, werden aufgrund der im vorliegenden Kapitel erwähnten mangelnden L2-Ressourcen zusätzlich verstärkt (vgl. dazu Kapitel 3.2.1).

Zu erwähnen ist, dass im Fall des Lesens auch ältere L2-Lernende hohe Verstehensleistungen erreichen und sogar Muttersprachlerinnen und Muttersprachler übertreffen können, vor allem wenn sie einen höheren Bildungsgrad und eine höhere Literalität als die Muttersprachlerinnen und Muttersprachler aufweisen.

Zusammenfassen kann man sagen, dass junge Lernende im Gegensatz zu älteren Lernenden Vorteile in den Bereichen Aussprache und Hörverstehen haben. Daher empfiehlt Grotjahn einen alterssensiblen Unterricht, bei dem der Hörinput anfänglich möglichst einfach gestaltet wird (vgl. Grotjahn, 2016, S. 252-253).

3.2.2.2 Einstellungen und Motivation

Die affektiven Variablen bewirken gemeinsam mit anderen Faktoren, dass Sprachen unterschiedlich schnell und erfolgreich gelernt werden. Deshalb kann man sie zur Erklärung intra- und interindividueller Unterschiede beim Fremd- und Zweitsprachenlernen heranziehen. Nach Riemer sind die affektiven Faktoren nicht einfach zu erforschen, da sie mehrdimensional, dynamisch und teils tief in der Persönlichkeit der Lernenden und ihrer Lernbiographie verwurzelt sind. Sie sind nicht direkt beobachtbar, weder durch die Forschung noch durch die Lehrenden, die eher nur Oberflächenphänomene in Form von (Un-)Willensbekundungen und anderen Emotionen wahrnehmen können (vgl. Riemer, 2016a, S. 267).

Einstellungen

Die Einstellungen von Lernenden zur gelernten Fremd- oder Zweitsprachen, zur Sprachgemeinschaft und Kultur und zum Sprachlernprozess wurden von der Zweitsprachenwerwerbsforschung häufig zusammen mit dem Faktor Motivation untersucht. Obwohl sie in den früheren Studien getrennt untersucht wurden, zeigte sich immer wieder ihre korrelierende Wechselbeziehung mit dem Lernerfolg.

Nach Riemer gelten positive Einstellungen generell als spracherwerbsförderlich und die Motivation stützend, was aber nicht bedeutet, dass Lernende mit positiven Einstellungen zur Zweitsprache zwangsläufig die erfolgreichereren Lernenden sind (vgl. Rost-Roth, 2010, S. 879; vgl. Riemer, 2016a, S. 267).

Motivation

Nach Riemer wird der Motivation die größte Erklärungskraft in Bezug auf individuelle Unterschiede beim Sprachenlernen zugesprochen. Ihr zufolge ist die Motivation ein affektives Lernmerkmal, dem ein wesentlicher Einfluss auf den Erfolg und die Schnelligkeit des Lernens einer Zielsprache zugeschrieben wird (vgl. Riemer, 2016a, S. 267).

Bis in die 1990er Jahre dominierte die Auffassung, dass die positiven Einstellungen der Lernenden sowie deren Interesse für die Zielsprache und die damit verbundene Kultur als auch die Orientierungen, die sich auf die Hauptbeweggründe und langfristigen Ziele des Sprachlernens richten, erfolgreiches Fremdsprachenlernen verursachen. Es wurde zwischen einer integrativen und einer instrumentellen Motivation unterschieden. Die integrative Orientierung folgt aus dem lernerinnen- bzw. lernerseitigen Interesse und der Offenheit in Bezug auf die Zielsprache und -kultur, bzw. als Antrieb für den L2-Erwerb zählen der Integrationswille und die Suche nach

sozialen Kontakten. Bei der instrumentellen Orientierung erfolgt der L2-Erwerb zu funktionalen Zwecken in der Annahme, dass die Zielsprache für das spätere Leben nützlich ist (z. B. Verbesserung der Berufschancen). Der lernfördernde Einfluss beider Orientierungen, die sich nicht gegenseitig ausschließen, wurde nachgewiesen, mit dem Unterschied, dass die integrative Orientierung als nachhaltiger eingeschätzt wurde (vgl. Rost-Roth, 2010, S. 878; vgl. Riemer, 2016a, S. 267). Überdies wurden später Reise-, Bildungs- und Kontaktmotive ermittelt. Dieser Ansatz, sog. *socio-educational model* ist breit aufgestellt und sieht die Lernmotivation nicht nur in den Einstellungen der Lernenden zur Lernaufgabe selbst, sondern auch im Ausmaß der Lernanstrengung. Er wurde Anfang der 1990 Jahre wegen der Einseitigkeit stark kritisiert, ergänzt und später abgelöst.

Da die Motivation einen instabilen Charakter aufweist, spielen dabei auch die Selbstbestimmungstheorie und Attributionstheorie eine große Rolle. Demzufolge wird beim L2-Erwerb zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden. Die intrinsische Motivation ist eine aus Interesse und Selbstantrieb geleitete Motivation, bei der die Lernenden aus innerem Bedürfnis (z.B. Neugier, Selbstverwirklichung, Vergnügen) eine Sprache lernen oder erwerben. Die extrinsische Motivation, ist eine aus externen Anreizen getriebene Motivation, die auch fremdbestimmt sein kann (die z.B. vom äußeren Druck eines Pflichtschulfachs bis zur Relevanz der Zielsprache für die eigene Persönlichkeitsentwicklung reicht oder der Vermeidung von Strafen). Der Erfolg ist nicht nur die Folge motivierten Verhaltens, sondern befördert das weitere Lernen durch gesteigerte Motivation. Erfolgserlebnisse können demnach die Lernmotivation verstärken, Misserfolgserlebnisse sie aber schwächen. Nach Riemer wirken die Erfolgserlebnisse nachhaltig motivierend auf Lernende, wenn diese den Erfolg auf ihre eigene Persönlichkeit und ihr eigenes Handeln zurückführen können, wobei Selbstwahrnehmungen, Selbstvertrauen und generalisierte Überzeugungen der Lernenden zur eigenen Person eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Riemer, 2016a, S. 268; vgl. 2010c, S. 220).

Nach Adamczak-Krysztofowicz wird die Bedeutung von unterschiedlich ausgeprägten individuellen Interessen, Motiven und Motivationen sowie dessen Komplexität intensiv erforscht. Aus diesen Ergebnissen geht hervor, dass Erwachsene in der Regel freiwillige Lernende mit klaren Zielen sind, d.h. dass sie eine hohe und komplexe Motivation mitbringen, die sich aus einer Kombination von intrinsischen oder extrinsischen, integrativen und instrumentellen, kognitiven und affektiven sowie

bewussten und unbewussten Motiven zusammensetzt. Aus diesem Grund plädiert Adamczak-Krysztofowicz für einen altersgerechten Unterricht, bei dem man die vorhandenen Interessen der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer gründlich erkundet und die mitgebrachten Motive erhält und fördert, damit die anfängliche Motivationsprägung nicht gedämpft werden kann (vgl. Adamczak-Krysztofowicz, 2009, S. 143).

3.2.2.3 Soziale Faktoren

Unter sozialen Faktoren, verbreitet auch unter dem Namen „externe“ Faktoren, werden die äußeren Einflüsse verstanden, die auf den Lernenden und seinen intramentalen Lernprozess einwirken und die nicht unmittelbar dem individuellen, kognitiven (also „internen“ Faktoren) Verarbeitungsprozess beeinflussen, wie z.B. gesellschaftliche Klasse und ethnische Zugehörigkeit, Kontakte der Lernenden mit Sprechern der Zielsprache, verschiedene Aspekte des privaten und beruflichen Umfeldes, der Einfluss von Unterrichtsinteraktion, Lehrwerken, Lehrmethoden bei Zweitsprachenlernenden, deren Bleibeabsicht, ihre gesellschaftliche Integration etc. In neueren Arbeiten wird die Trennung zwischen Innen- und Außenperspektive stark diskutiert und dafür plädiert, die sozialen Faktoren nicht mehr isoliert zu betrachten, sondern die Eingebundenheit der Lernenden in sozialen Kontexten zu untersuchen (vgl. Pietzuch, 2016, S. 271).

Bereits in den 1970er Jahren vermutete man, dass bestimmte äußere Faktoren zum Lernerfolg beitragen, bzw. ihn hemmen oder verhindern, weshalb die sozialen Variablen in mehreren Studien zum Zweitspracherwerb untersucht wurden. Im deutschsprachigen Raum wurden in der bekanntesten Studie des Heidelberger Projekts Pidgindeutsch (HPD 1975) neben soziobiographischen Informationen auch Informationen zu den Lebensumständen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhoben, dessen Ergebnisse später mit Faktoren wie Arbeitsbedingungen, sozialem Umfeld und Bleibeabsicht ins Verhältnis gesetzt wurden. Das Projekt zeigte, dass der Spracherwerb vor allem durch den Kontakt zu Deutsch und Deutschen während der Freizeit und der Arbeit, das Alter bei der Immigration, die Qualität der Ausbildung im Heimatland und die Länge der Schulbildung beeinflusst wird und nicht durch die Länge des Aufenthaltes, der während der ersten zwei Jahre eine Rolle spielte (vgl. Rohmann, 2010, S. 887; vgl. Pietzuch, 2016, S. 272).

In der anglo-amerikanischen Spracherwerbsforschung waren bis in die 1990er Jahre solche Studien, die soziale Faktoren berücksichtigen, unterrepräsentiert. Eine Ausnahme waren Schumanns Akkulturationsmodell²⁰, Gardners *socio-educational model*²¹ und Tajfels Theorie der sozialen Identität²², dessen Modelle und Theorien stark von Autorinnen und Autoren kritisiert wurden, die sich an Referenzwissenschaften wie der Psychologie und der Soziologie orientierten. Ende der 1990er Jahre wurden Forderungen laut, Sprachenlernen nicht mehr aus kognitivistischer, sondern aus soziowissenschaftlicher Perspektive zu untersuchen. Daraus prägte sich der Begriff *social turn* oder im deutschen Sprachraum bekannt als soziokulturelles Paradigma, innerhalb dessen sich Theorien und Ansätze herausbildeten, die soziale Aspekte als zentral für den Spracherwerb betrachteten, bzw. die Lernenden als eingebettet in ein Geflecht von sozialen Beziehungen verstehen, bei dem soziale und kulturelle Kontexte elementar für das Sprachenlernen sind (vgl. Pietzuch, 2016, S. 272-273).

Als anerkannte Spracherwerbstheorie ist die des russischen Psychologen Lev Vygotskij, die davon ausgeht, dass jedes Wissen, so auch Sprache, nur über soziale Handlungen erworben werden kann. Das Sprachenlernen wird als sozialer Prozess und die Lernende als sozial handelnde Personen gesehen. Das Erlernen einer Fremd- oder Zweitsprache ist nach Vygotskij in der „*mikrogenetischen Domäne*“ zu erkennen, weil sie das Reorganisieren und Entwickeln von Wissensbeständen in einer kurzen Zeitspanne beschreiben. Für den potenziellen Lernfortschritt hat er den Begriff der ZPD (Zone of proximal development – Zone der erreichbaren Entwicklung) geprägt (vgl. Pietzuch, 2016, S. 273; vgl. Rohmann, 2010, S. 887).

Andere Ansätze und Konzepte, die sich auf die soziale Bedingtheit von Sprache beziehen sind der Sprachsozialisationsansatz und das Konzept des situierten Lernens, bei denen im Mittelpunkt die Frage steht, wie Lernende durch Fremd- oder

²⁰ Demnach begünstigen soziale und affektive Faktoren den Lernerfolg oder Misserfolg des L2-Erwerbs, wobei Akkulturation als Annäherung der Lernenden an die Zielkultur verstanden wird und die soziale und psychologische Nähe zur Zielkultur den Sprachlernerfolg fördern, bzw. die Distanz ihn hemmt (vgl. Pietzuch, 2016, S. 272; vgl. Rohmann, 2010, S. 887).

²¹ Brachte die Lerneinstellungen und -motivation mit dem sozialen Kontext in Zusammenhang, innerhalb dessen die Sprache erlernt werden sollte (vgl. Pietzuch, 2016, S. 272).

²² Betrachtete das Sprachenlernen als Teil eines gesellschaftlichen Integrationsprozesses. Laut seiner Theorie tendieren Gruppen mit einem starken Zusammenhalt weniger dazu, sich an anderen anderssprachigen Gruppen zu orientieren, im Gegensatz dazu, steigt das Interesse an der *out-group* und Sprache, wenn es in der eigenen *in-group* weniger Identifikationsangebote gibt (vgl. Pietzuch, 2016, S. 272).

Zweitsprache in neue Gruppen (z.B. im Beruf, im Sprachkurs, in einer Gastfamilie) hineinsozialisiert werden (vgl. Pietzuch, 2016, S. 273).

In der angewandten Sprachwissenschaften sind auch andere kritisch-politische Arbeiten zu finden, die sich mit der makrostrukturellen Ebene des sozialen Lernkontextes beschäftigen, und zwar von der ideologischen Einflussnahmen auf Fremdsprachencurricula,-lehrwerke und -unterricht, bis hin zur Wahrnehmung der Zielkultur durch die Lernenden, dem Zugang zu Interaktionsmöglichkeiten in der Zweitsprache und auch der Mehrsprachigkeit.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die sozialen Faktoren für den L2-Erwerb relevant sind, dessen Auswirkung jedoch stark vom Lernkontext abhängt. Nach Pietzuch unterliegt gesteuertes Lernen einer Fremdsprache anderen sozialen Faktoren als der ungesteuerte Erwerb einer Zweitsprache. Für den Zweitsprachenerwerbskontext hat Norton nachgewiesen, dass das Ausmaß der sozialen Integration und somit der Zugang zu zielsprachlicher Interaktion entscheidend für den Lernprozess sein können. Der tägliche Gebrauch der Sprache im Alltag und Beruf, neben der Teilnahme an Sprachkursen, ist unerlässlich für schnelle Fortschritte, (vgl. Pietzuch, 2016, S. 274).

3.3 Hörverstehen messen und testen

Hörverstehen ist als psychischer Prozess weder beobachtbar noch mit Testmethoden messbar. Was lediglich beobachtbar und messbar ist, ist das Ergebnis (vgl. Solmecke, 1999, S. 318). Zu diesem Zweck werden die Prüfungsteile Hörverstehen der jeweiligen Niveaustufen A1 und B1 des Österreichischen Sprachdiploms herangezogen, deren Aufbau, Durchführung und Auswertung nachstehend erläutert werden.

Da im Vordergrund der vorliegenden Arbeit das Messen und Testen der Hörkompetenz auf der Niveaustufe B1 steht, wird zunächst die Kompetenzstufe B1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)²³ global definiert und anschließend in Bezug auf das Hören näher erläutert.

Nach der Globalskala des GER wird die Kompetenzstufe B1 wie folgt definiert:

Selbständige Sprachverwendung B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben
----------------------------------	---

Tabelle 1: GER Globalskala Kompetenzstufe B1 (Quelle: Trim, North, & Coste, 2001, S. 35)

Da die obige Definition nur oberflächlich beschreibt, welche Kenntnisse und Fähigkeiten die Lernenden im Hörverstehen auf der Niveaustufe B1 entwickeln müssen, um kommunikativ erfolgreich zu sein, wird in der unteren Tabelle die Hörkompetenz der Niveaustufe B1 umfassender dargestellt:

Hörverstehen allgemein	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird. Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen.
------------------------	---

²³ Der GER stellt eine wichtige Grundlage für Lernen, Lehren und Beurteilen dar, weil er objektive Kriterien und Gütemaßstäbe zur Messung von Sprachkompetenz für die Erstellung von Tests, deren Beurteilung und Interpretation der Ergebnisse bietet (vgl. Trim, North, & Coste, 2001, S. 14).

Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen	Kann im Allgemeinen den Hauptpunkten von längeren Gesprächen folgen, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt werden, sofern deutlich artikuliert und in der Standardsprache gesprochen wird.
als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen	Kann Vorträge oder Reden auf dem eigenen Fachgebiet verstehen, wenn die Thematik vertraut und die Darstellung unkompliziert und klar strukturiert ist. Kann in großen Zügen kurze und unkomplizierte Vorträge zu vertrauten Themen verstehen, wenn deutlich und in der Standardsprache gesprochen wird.
Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen	Kann einfache technische Informationen verstehen, wie z. B. Bedienungsanleitungen für Geräte des täglichen Gebrauchs. Kann detaillierten Wegbeschreibungen folgen.
Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen	Kann den Informationsgehalt der meisten Tonaufnahmen oder Rundfunksendungen über Themen von persönlichem Interesse verstehen, wenn deutlich und in der Standardsprache gesprochen wird. Kann in Radionachrichten und in einfacheren Tonaufnahmen über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.

Tabelle 2: GER Kompetenzstufe B1 Beispielskalen: auditive rezeptive Aktivitäten (Quelle: Trim, North, & Coste, 2001, S. 71-74)

Tabelle 2 zeigt wie komplex und umfangreich die Hörkompetenz der Niveaustufe B1 ist und welche Kenntnisse und Fähigkeiten von den Lernenden abverlangt werden, um kommunikativ handeln zu können.

3.3.1 Das Österreichische Sprachdiplom

Das Österreichische Sprachdiplom (ÖSD) ist ein zentrales, kursunabhängiges Prüfungssystem, in dem Prüfungen nach einheitlichen Maßstäben durchgeführt und bewertet werden, die sich an den Niveaubeschreibungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)* und an *Profile deutsch orientieren*.

Im rezeptiven Bereich, der für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist, werden in den Aufgaben zum Hörverstehen die Standardvarietäten der deutschsprachigen Länder Österreich, Deutschland und der Schweiz als gleichberechtigt betrachtet und entsprechend berücksichtigt, um die Kandidatinnen und Kandidaten auf die sprachliche Realität in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern vorzubereiten.

Eines der Grundprinzipien des ÖSD ist der Bezug zur Realität. Aus diesem Grund sind sowohl die Hörtexte als auch die Aufgabenstellungen soweit wie möglich authentisch und an reale Situationen angepasst, die situativ eingebettet sind. Bei den

Hörtexten handelt es sich um standardsprachlich gesprochene authentische²⁴ Hörtexte. Die Aufgabenstellungen spiegeln die Fähigkeiten der Kandidatinnen und Kandidaten möglichst direkt und unverfälscht wider. Um eine zuverlässige Bewertung sicherzustellen, werden präzise Bewertungsrichtlinien und -kriterien zur Verfügung gestellt (vgl. Österreichisches Sprachdiplom, 2009d).

Relevant für meine Masterarbeit sind nur die Prüfungsteile für Hörverstehen, anhand dessen ich das Hörverständnis der Lernenden gleich am Anfang (bei der ersten Kursstunde mittels ZA1/Ö) und am Ende (nach sechs Wochen mittels ZDÖ B1) ermitteln werde, um festzustellen, ob sich durch den Einsatz der Aktivität *Authentisches Hören* innerhalb von sechs Wochen die Hörkompetenz der Lernenden eines A2 Integrationskurses auf die Niveaustufe B1 gesteigert hat.

3.3.1.1 Prüfungsteil Hörverstehen ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1

Die Prüfung ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1 (ÖSD ZDÖ B1) richtet sich speziell an Zuwanderinnen und Zuwanderer ab 16 Jahren und überprüft die Fähigkeit zur selbstständigen Sprachverwendung in Alltags- und Berufssituationen. Die Texte und Situationen, die bei der Prüfung vorkommen, beziehen sich auf die Lebensrealität in Österreich. Im Mittelpunkt steht die kommunikative Kompetenz.

Aufbau

In drei Aufgaben wird das Hörverstehen standardsprachlich gesprochener Hörtexte aus Österreich geprüft. Neben dem Global- und Detailverstehen wird auch das selektive Hörverstehen überprüft (vgl. Abbildung 2). Die Bearbeitungsdauer für den Prüfungsteil Hörverstehen beträgt ca. 30 Minuten.

Fertigkeit	Input(text)	Überprüfungsdomäne	Testformat und Aufgabentyp	Pkt.
Hören				30 Minuten / 75 Punkte
Teil 1	5 Stellungnahmen (ein Mal hören)	Globalverstehen	5 Items, rezeptiv; Richtig/Falsch-Format	25
Teil 2	Radiointerview (zwei Mal hören)	Detailverstehen	5 Items, rezeptiv; Richtig/Falsch-Format	25
Teil 3	5 Durchsagen/ Mitteilungen u.Ä. (zwei Mal hören)	Selektives Hörverstehen	5 Items, rezeptiv; Richtig/Falsch-Format	25

Abbildung 2: Hörverstehen ÖSD ZDÖ B1 (Quelle: Glaboniat & Lorenz, B1 Zertifikat Deutsch - Handreichung für Prüferinnen und Prüfer, 2009, S. 30)

²⁴ Unter authentische Hörtexte werden hier meist leicht bearbeitete authentische Texte in ihrer Gesamtaussage und/oder in ihren Einzelheiten verstanden. Die Hörtexte werden in ihrer ursprünglichen Form belassen, d.h. sie sind in dem Maß authentisch, dass sie für muttersprachliche Hörerinnen und Hörer „typisch“ und „ungekünstelt“ wirken (vgl. Glaboniat et al., 2011b, S. 34).

Der Prüfungsteil Hörverstehen des Zertifikats Deutsch Österreich B1, wie aus der Abbildung 2 ersichtlich, besteht aus drei Aufgaben, mit denen verschiedene Formen des Hörverstehens getestet werden. Mit der ersten Aufgabe wird durch einmaliges Abspielen des Hörtextes das globale Hörverstehen geprüft. Dabei sollen die Hauptinhalte von fünf Kurztexten verstanden und über derer Richtigkeit entschieden werden. Bei der zweiten Aufgabe geht es um das detaillierte Hören. Neben den Hauptinhalten sollen auch detaillierte Informationen eines Interviews verstanden und die Aussagen überprüft werden, ob sie richtig oder falsch sind. Bei der dritten und letzten Aufgabe geht es um das selektive Hörverstehen, bei der es darum geht in kurzen Hörtexten durch zweimaliges Abhören bestimmte Informationen zu verstehen und zu entscheiden, ob die Aussage richtig oder falsch ist (vgl. Glaboniat, Foltin, & Printschitz, 2016, S. 17).

Alle Aufgaben orientieren sich an den Kannbeschreibungen für B1 des *GER* und *Profile deutsch*.

Rezeption mündlich	
Teil 1	Kann eine Argumentation über ein aktuelles oder vertrautes Thema in groben Zügen erfassen.
Teil 2	Kann in einfachen Erzählungen dem Handlungsablauf folgen und die wichtigsten Details verstehen.
	Kann wichtige Einzelinformationen von Radiosendungen über Themen von persönlichem oder allgemeinem Interesse, die in klarer Standardsprache vermittelt werden, verstehen.
Teil 3	Kann einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung verstehen.
	Kann konkrete Anweisungen und Aufträge verstehen.
	Kann wichtige Informationen in sprachlich einfachen Ansagen und Mitteilungen verstehen.

Abbildung 3: Kannbeschreibungen Prüfungsteil Hörverstehen B1 (Quelle: Glaboniat & Lorenz, B1 Zertifikat Deutsch - Handreichung für Prüferinnen und Prüfer, 2009, S. 31)

Bei den Hörtexten handelt es sich um standardsprachlich gesprochene authentische²⁵ Hörtexte, bei denen eine Geräuschkulisse die Situation verdeutlichen kann und das Authentizitätsprinzip nur gilt, solange die Verstehbarkeit der Hörtexte nicht beeinträchtigt wird (vgl. Glaboniat & Lorenz, 2009, S. 32).

Die Texte dieses Prüfungsteils sind meistens mediale Informationstexte wie Nachrichten, Wettervorhersagen, Verkehrsmeldungen, Durchsagen auf Bahnhöfen und Flughafen sowie Durchsagen aus dem Öffentlichkeitsleben, als auch Tonbandtexte (Anrufbeantworter, Telefon) die sich durch hohe Redundanz und vorbereitetet, teilweise gelesene Sprache auszeichnen. Bei den Dialogen und

²⁵ Zur Definition des Begriffs *authentischer Hörtext* (vgl. Fußnote 24).

Multilogen handelt es sich um Hörtexte aus dem öffentlichen und halböffentlichen Bereich, dessen Sprache sich durch hohe Redundanz und Spontanität auszeichnet und es sich um teilweise regional gefärbte Standardsprache handelt. Der situative Kontext des Hörtextes wird durch eine Geräuschkulisse erläutert, dessen Verständlichkeit jedoch durch die Hintergrundgeräusche unbeeinträchtigt bleibt.

Im Gegensatz zu ZA1/Ö, wo ausschließlich Sprecherinnen und Sprecher mit Deutsch als Erstsprache vorkommen, werden hier die Hörtexte von Sprecherinnen und Sprecher mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache gesprochen, deren Aussprache der überregionalen Standardvarietät entspricht (vgl. Glaboniat, Foltin, & Printschtz, 2016, S. 17).

Durchführung und Auswertung

Zunächst werden die Prüfungsblätter zum Prüfungsteil Hörverstehen ausgeteilt. Danach wird die CD gestartet. Die Gesamtdauer beträgt ca. 20 bis 30 Minuten.

Bei der ersten Aufgabe werden die Stellungnahmen von fünf Personen nach ihrer Richtigkeit geprüft. Vor dem Abspielen des Textes hat man 30 Sekunden Zeit, um sich die Aufgabe durchzulesen. Für jede richtige Antwort bekommt man 5 Punkte, d.h. man kann 25 Punkte erreichen.

Bei der zweiten Aufgabe handelt es sich um einen längeren zusammenhängenden Text (Dialog oder Multilog wie z.B. ein Interview im Radio). Nach zweimaligem Abspielen des Textes sollte man entscheiden, ob die Aussagen richtig oder falsch sind. Vor dem Abspielen des Textes hat man hier eine Minute Zeit, um die Aussagen durchzulesen. Hier werden die 10 richtigen Lösungen auf maximal 25 Punkte gerechnet.

Bei der dritten Aufgabe werden fünf kurze Hörtexte zweimal abgespielt. Danach sollen die Lernenden entscheiden, welche Aussagen richtig oder falsch sind. Vor dem Abspielen des Textes hat man 30 Sekunden Zeit, um sich die Aufgabe durchzulesen. Für jede richtige Antwort bekommt man fünf Punkte. Bei dieser Aufgabe kann man 25 Punkte erreichen (vgl. Glaboniat, Foltin, & Printschtz, 2016, S. 17-20).

Nach Ende des Prüfungsteils werden die Blätter in den Gesamtbogen eingesammelt (siehe Anhang 9.6.2.3).

Bei diesem Prüfungsteil erfolgt die Auswertung anhand vorgegebener Lösungen und Bewertungen sowie des Auswertungsbogens (siehe Anhang 9.6.2.2 und 9.6.2.4). Die maximale Punktezahl dieses Prüfungsteils beträgt 75 Punkte. Wie

aus dem Auswertungsbogen ersichtlich (siehe Anhang und 9.6.2.4) ist für diesen Teil keine Bestehensgrenze vorgegeben. Um den schriftlichen Teil der Prüfung zu bestehen, werden die Punkte aller vier Teile (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprachbausteine und Schreiben) zusammengerechnet. Um diesen Teil zu bestehen, benötigt man minimal 135 Punkte, wobei die maximale Punktezahl der schriftlichen Prüfung 225 beträgt (siehe Anhang 9.6.2.3). Bei der Gesamtbeurteilung der Prüfung werden beide Teile (schriftlich und mündlich) mit min. 180 Punkte und max. 300 Punkte bewertet.

3.3.1.2 Prüfungsteil Hörverstehen ÖSD Zertifikat A1 Österreich

Das Prüfungsformat ÖSD Zertifikat A1/Österreich (ÖSD ZA1/Ö) richtet sich an Deutschlernende ab 14 Jahren und stellt den Nachweis sprachlicher Kompetenz in routinemäßigen Situationen mit vertrauten Themen und Tätigkeiten dar. Auf dieser Stufe liegt der Schwerpunkt im Bereich der Fertigkeiten Hören und Lesen. Bei den Hörtexten handelt es sich um standardsprachlich gesprochene authentische²⁶ Hörtexte (vgl. Glaboniat M. , 2011a, S. 25).

Bei den Hörtexten handelt es sich meistens um Dialoge, Multiloge, Interviews aus dem privaten und öffentlichen Bereich, die sich durch hohe Redundanz und spontan gesprochene teilweise regionalgefärbte Standardsprache auszeichnen. Bei den Durchsagen, Sprachnachrichten und Tonbandtexten handelt es sich um vorbereitete bzw. vorgelesene Sprache, die von Sprecherinnen und Sprechern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz in Standardsprache und ohne Dialekt gesprochen werden (vgl. Glaboniat M. , 2015, S. 13).

Aufbau

Der Prüfungsteil Hören überprüft in drei Aufgaben das Hörverstehen standardsprachlich gesprochener Hörtexte aus Österreich. Neben Global- und Detailverstehen wird in ÖSD ZA1/Ö (vgl. Abbildung 4) auch das selektive Verstehen überprüft. Auf die Kannbeschreibungen, die die Grundlage für die Aufgaben des Prüfungsteiles Hören ÖSD ZA1/Ö sind, wird hier nicht eingegangen.

²⁶Zur Definition des Begriffs „authentischer Hörtext“ (vgl. Fußnote 24).

Fertigkeit	Input(text)	Überprüfungsdomäne	Testformat und Aufgabentyp	Pkte.
Hören				ca. 10 Minuten / 30 Punkte
Aufgabe 1	5 Texte/6 Bilder (je ein Mal)	Globalverstehen	Zuordnung	10
Aufgabe 2	Tonbandtext (zwei Mal)	Detailverstehen	Hören und Notieren	10
Aufgabe 3	5 Kurzinterviews (je ein Mal)	Global- und Detailverstehen	Antwortauswahl (ankreuzen)	10

Abbildung 4: Hörverstehen ÖSD ZA1/Ö (Quelle: Glaboniat M. , A1 Grundstufe Deutsch 1. Handreichung für Prüferinnen und Prüfer., 2011a, S. 24)

Wie aus der Abbildung 4 zu sehen ist, besteht auch dieser Teil aus drei Aufgaben, bei denen verschiedene Formen des Verstehens getestet werden.

Bei der ersten Aufgabe geht es um die Überprüfung des globalen Hörens, zu deren Lösung die Hauptaussagen von fünf Hörtexten verstanden werden sollen, um die Texte den richtigen Fotos zuordnen zu können. Die zweite Aufgabe dient zur Überprüfung des detaillierten Hörverstehens, zu deren Lösung bestimmte Informationen verstanden und notiert werden sollen. Bei der dritten Aufgabe wird neben dem globalen auch das detaillierte Hörverstehen überprüft, bei dem es darum geht, die Aussagen mehrerer Personen zu einem bestimmten Thema zu verstehen, um die richtige Antwort ankreuzen zu können (vgl. Glaboniat, 2015, S. 13).

Durchführung und Auswertung

Zunächst werden die Prüfungsblätter zum Prüfungsteil Hörverstehen ausgeteilt. Danach wird die CD gestartet. Die Gesamtdauer beträgt ca.10 Minuten.

Vor jeder Aufgabe haben die Teilnehmenden 30 Sekunden Zeit, um sich die Aufgabe durchzulesen.

Bei der ersten Aufgabe bekommt man für jede richtige Antwort 2 Punkte und man kann maximal 10 Punkte erreichen. Bei der zweiten Aufgabe wird der Fokus auf die zu verstehenden Informationen der Nachricht gelegt und nicht auf die Überprüfung der Rechtschreib- und Grammatikkenntnisse. Aus diesem Grund gibt es Punktabzüge nur bei buchstabierten Namen. Für jede richtige Antwort bekommt man 2 Punkte und man kann max. 10 Punkte erreichen. Bei der dritten Aufgabe gibt es pro Person nur eine richtige Antwort. Hier wird eine hohe Konzentration auf die Hauptaussagen der Personen verlangt, um die richtige Antwort ankreuzen zu können. Jede richtige Antwort bringt 2 Punkte und man kann maximal 10 Punkte erreichen.

Nach Ende des Prüfungsteils werden die Blätter in den Gesamtbogen eingesammelt (siehe Anhang 9.6.1.3). Dieser Prüfungsteil dauert ca. 10 Minuten.

Die Auswertung des Prüfungsteils Hörverstehen erfolgt anhand vorgegebener Lösungen und Bewertungen sowie des Auswertungsbogens (siehe Anhang 9.6.1.2 und 9.6.1.4). Die maximale Punktezahl dieses Prüfungsteils beträgt 30 Punkte. Wie aus dem Auswertungsbogen ersichtlich (siehe Anhang 9.6.1.4) gibt es keine Bestehensgrenze. Bei dem schriftlichen Teil der Prüfung werden die Punkte aller drei Teile (Hörverstehen, Leseverstehen, und Schreiben) zusammengerechnet, die maximal 75 Punkte betragen. Um die Prüfung zu bestehen, werden die Punkte beider Teile, schriftlich (Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben) und mündlich (Sprechen) zusammengerechnet. Um die Prüfung zu bestehen, benötigt man min. 60 und max. 100 Punkte (siehe Anhang 9.6.1.3).

4 Die Authentizität des Fremdsprachenwachstums

Dem Ansatz des Fremdsprachenwachstums (FSW) wird in dieser Arbeit eine zentrale Rolle beigemessen, vor allem der Aktivität Authentisches Hören, die im Laufe der Forschung eingesetzt wurde. Bevor die Aktivität Authentisches Hören sowie deren Ablauf und Ziele, als auch die herausragende Rolle des authentischen Inputs dargestellt werden, scheint zunächst sehr wichtig, die sprachlich-psychologischen Grundlagen des Ansatzes sowie deren historischen Hintergrund aufzuzeigen.

4.1 Der „Anti Methode“ Ansatz - historischer Exkurs

Die Unzufriedenheit vieler Lehrender mit den konventionellen Unterrichtsmethoden in den 80er Jahren erwies sich als Motor zur praktischen und theoretischen Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts mit Erwachsenen und Jugendlichen. Besonders kritisiert wurde die *Audiolinguale Methode (ALM)*, die das Fremdsprachenlernen in erster Linie als einen mechanischen Prozess der Gewohnheitsbildung, bzw. als einen Habituationsprozess, auffasste (vgl. Neuner & Hunfeld, 1993, S. 60-61). Trotz der technischen Hilfsmittel (Kassetten, Sprachlabore) und der Darbietung authentischer Sprechmodelle in der Zielsprache, gelang es dieser Methode nicht, die Lernenden zu befähigen, authentisch gesprochene Sprache in ihrem natürlichen Rhythmus zu verstehen. Hörverstehen²⁷ beschränkte sich „[...] auf Hören und Nachsprechen, Hören und Antworten und Umformen von gehörten Sätzen (*pattern drill*)“ (Dahlhaus, 1994, S. 12).

Obwohl im Zuge der kommunikativen Wende das Sprachkönnen in den Vordergrund rückte, bzw. die Anwedung der Sprache in konkreten Situationen, erwies sich die komplizierte Apparatur von vorentlastenden Übungen und anleitenden Fragen zum Text sowie die Abfolge von Arbeitsblättern für Unterrichtende pädagogisch aufwendig, was zu Verzicht von Hörtexten führte (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 47; vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 11). Die verzweifelte Suche nach Antworten auf die Problematik „[...], wie können Erwachsene effizienter, schmerzfreier, frustrationsärmer Fremdsprachen erwerben“ (vgl. Knapp 2013: Interview zitiert in Ainhoa Menger, 2014, S. 5)

²⁷ Mit Hörverstehen wird hier nicht das verstehende Hören verstanden, sondern der auditive Input, der nur zur Ausübung der Fähigkeit dient, d.h. über das Ohr akustische Signale und damit auch sprachliche Laute aufzunehmen und zu diskriminieren (vgl. Stahl, 2010b, S. 118-119).

veranlasste Susanna Buttaroni und Alfred Knapp einen Sprachlernansatz²⁸ zu entwickeln, der im deutschsprachigen Raum unter dem Namen Fremdsprachenwachstum (FSW)²⁹ bekannt wurde. Unter dem Einfluss „[.] der platonischen Wiedererkennungslehre, der Annahme eines kreativen Prinzips (René Descartes), der Lehre der kreativen Sprachkraft der Menschen (Wilhelm von Humboldt) [und der] Universalgrammatik (Noam Chomsky) [.]“ (Buttaroni, 1997a, S. 11) entwickelten sie ein Bündel an didaktischen Prinzipien, die sich vom konventionellen kommunikativen Fremdsprachenunterricht (FSU) unterscheiden (vgl. Fritz, 2010, S. 94). Der Ansatz wurde erstmals 1988 in der Broschüre mit dem Titel *Fremdsprachenwachstum* durch die Fernschule der Wiener Volkshochschule veröffentlicht. Neun Jahre später, 1997, erschien das gleichnamige Buch, das eine erweiterte und überarbeitete Version dieser Broschüre ist (vgl. Buttaroni, 1997a, S. 12).

Die Basis des FSW bilden die Theorien der Generativisten, besonders die von Noam Chomsky und die methodischen Entwicklungen im international House Rom (DILIT), konkret die Unterrichtsideen von Christofer Humphries. Erstere bilden die sprach-theoretischen Grundlagen des FSW, ausgehend von der Annahme „*dass Menschen genetisch mit einem kognitiven System ausgestattet [sind], das auf das Verstehen und Produzieren natürlicher menschlicher Sprache spezialisiert ist*“, bzw. über ein angeborenes Sprachwissen verfügen (vgl. Buttaroni zitiert nach Ortner, 1998, S. 112). Aufgrund dessen wird das Sprachenlernen als Vorgang des Parametersetzens und -stabilisierens interpretiert und angenommen, dass jeder Mensch die Prinzipien der verschiedenen Subsysteme von Sprache, ihre Interaktion und die Parameter unbewusst bzw. intuitiv weiß. Anhand dessen werden beim Zweitspracherwerb nur die Parameter neugesetzt, differenziert und stabilisiert, die von L1-Parametern abweichen (vgl. Ortner, 1998, S. 112).

Letztere gaben wichtige Impulse für den Einsatz authentischer Materialien im Unterricht, deren Ziel war, neben das bewusste Lernen, den spontanen Spracherwerb anzuregen und die Wichtigkeit der Inputphasen aufzuzeigen (vgl. Buttaroni, 1997a, S. 12; vgl. Fritz, 2009, S. 52). Der innovative Wert dieses Ansatzes, bleibt auch heute

²⁸ Wurde selbst von den AutorInnen als *Anti-Methode* bezeichnet und ist als Ansatz im Kontext des kommunikativen Unterrichts zu verstehen und keineswegs als alternative Methode (vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 9; vgl. Fritz, 2009, S. 52).

²⁹ Der Name geht auf Humboldts Begriff (*Sprach*)*Wachstum* zurück, der das Sprachenlernen der Kinder als „*ein Wachsen des Sprachvermögens durch Alter und Übung*“ definiert (vgl. Buttaroni, 1997a, S. 11; 1995, S. 86)

noch nach 30 Jahren seiner ersten Veröffentlichung aktuell. Dies bestätigt auch der heute noch angebotene Lehrgang für Sprachkursleiterinnen und -leiter an den Wiener Volkshochschulen³⁰, der auf diesem Ansatz basiert.

4.2 Ein natürliches [Fremd]Sprachenwachstum

Die zugrundeliegende Ausgangshypothese des Fremdsprachenwachstums geht von einem a-priori präsenten kognitiven System und einer angeborenen *Sprachfähigkeit* der Menschen aus. Buttaroni und Knapp sind der Ansicht, dass diese *Sprachfähigkeit* den Erwachsenen von Anfang an in ihrer vollen Komplexität zur Verfügung steht, mithilfe derer sie sowohl mit einfachen als auch mit natürlich komplexen sprachlichen Daten arbeiten können, so wie sie in authentischen Texten zu finden sind. Nach Buttaroni und Knapp findet der primäre Zugang zu diesen Daten, was den Mutterspracherwerb betrifft, für die meisten Menschen³¹ über die akustische Wahrnehmung statt. Buttaroni und Knapp sehen das Wahrnehmen³² und Verstehen als Hauptquelle und wichtige Grundlage sowohl für den Mutterspracherwerb als auch für den Fremdspracherwerb (vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 12; vgl. Buttaroni, 1997a, S. 205-206).

Den Verstehensprozess fassen sie nicht als Habituationsprozess³³, bzw. als mechanischen Prozess der Gewohnheitsbildung auf, sondern als aktiven, inneren Vorgang, bei dem „[...] *der Mensch sprachspezifische Strategien und Gesetze*“ anwendet, „*die gültige (universelle) Eigenschaften für alle Menschen aufweisen*“ (Buttaroni & Knapp, 1988, S. 7).

In Anlehnung daran, sind Buttaroni und Knapp der Auffassung, dass alle Menschen³⁴ „[...] *über die hörende Wahrnehmung ohne besondere Unterweisung*“³⁵ *eine vollentwickelte Muttersprachenkompetenz [...] aufbauen können* (Buttaroni, 1997a, S. 206). Sie nehmen an, dass auch Erwachsene auf (automatisierte und unbewusst ablaufende) Spracherwerbsmechanismen Zugriff haben und dass der Spracherwerb

³⁰ Lehrgang für SprachkursleiterInnen: <http://www.vhs.at/lernraumwien/lehrgaenge/sprachkursleiterinnen.html>

³¹ Nach Buttaroni und Knapp gilt das gleiche auch für gehörlose Menschen, die ähnlich wie Hörende ein ausdifferenziertes, höchst kompliziertes linguistisches System entwickeln (vgl. Buttaroni, 1997a, S. 205)

³² Hier Hören (vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 12)

³³ Diese ineffiziente Herangehensweise der ALM wurde besonders beim FSW kritisiert (vgl. Ainhua Menger, 2014, S. 5)

³⁴ Abgesehen von solchen mit Sprachstörungen (vgl. Buttaroni, 1997a, S. 206)

³⁵ Gilt nicht für das Lesen, weil es eine besondere Unterweisung und Übung bedarf (vgl. Buttaroni, 1997a, S. 206)

von Erwachsenen nach ähnlichen Mustern wie der Erstspracherwerb abläuft, bzw. als etwas Angeborenes gesehen wird, das im Spracherwerbsprozess durch sprachlichen Input und das Neusetzen von Parametern festgelegt wird (vgl. Fritz, 2009, S. 52-53; vgl. Buttaroni, 1997a, S. 206).

Bezüglich der Wahrnehmung und des Verstehens gelten auch für den Zweit- und Fremdspracherwerb wichtige Charakteristika des Erstspracherwerbs, die im Folgenden aufgezeigt werden. Buttaroni und Knapp stellen im natürlichen Zweitspracherwerb³⁶ Gemeinsamkeiten mit Aspekten des L1-Erwerbs fest. Einer davon ist das Verhältnis zwischen Verstehen und Sprechen. Sie sind der Auffassung, dass genauso wie beim Erstspracherwerb auch beim Zweitspracherwerb das Verstehen vor der Sprachproduktion beginnt, mit dem Unterschied, dass Erwachsene aufgrund der Einbindung in eine berufliche und soziale Umwelt zu einer früheren sprachlichen Produktion gezwungen werden, die sich negativ auf das innere Sprachsystem auswirken kann. Dies begründen sie damit, dass der Zweitspracherwerb sich am Anfang durch eine *stille Periode* bzw. durch sparsames Sprechen charakterisiert und als *aktive Hörphase* bezeichnet wird, von dem Kinder und Erwachsene zum grammatikalisch korrekten Gebrauch von Formeln und später zu kreativen, teilweise fehlerhaften Äußerungen fortschreiten. Der Zwang zu einer voreiligen Sprachproduktion aufgrund des Produktions- und Korrektheitsstresses, verhindert das Festigen des inneren Sprachsystems vor allem in den Anfangsphasen (vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 98-99; vgl. Buttaroni, 1997a, S. 189-190).

Als weiterer gemeinsamer Aspekt nennt Buttaroni die sog. *positive Evidenz*³⁷, die zu einem Zweit- bzw. Fremdsprachenwachstum beitragen. Aus diesem Grund raten sie von Maßnahmen wie die *negative Evidenz*³⁸, die Korrektur und gezielte Strukturübungen ab, weil man dadurch keine Verbesserungen erzielen kann, auch bei Lernenden die hoch motiviert sind und über eine höhere Kompetenz verfügen (vgl. Buttaroni, 1997a, S. 190).

Buttaroni und Knapp leiten daraus die These ab, dass *„[d]as Verstehen wahrgenommener Sprache [...] als zentraler und gemeinsamer Ausgangspunkt für den Erwerb der Zweit-, Fremd- und Muttersprache [gilt.]“* (Buttaroni, 1997a, S. 190; vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 101). Ihrer Meinung nach, bauen Anfängerinnen und Anfänger beim Verstehen

³⁶ Erwerb in einem natürlichen Kontext im Zielsprachenland (vgl. Buttaroni, 1997a, S. 189)

³⁷ D.h. die Präsentation der Daten in der Zielsprache (vgl. Buttaroni, 1997a, S. 190)

³⁸ Die Hinweise auf begangene Fehler (vgl. Buttaroni, 1997a, S. 190)

die zugrundeliegenden komplexen Strukturen einer Sprache unbewusst nach, die sie später zur Produktion von Äußerungen anwenden. Der quantitativ stark reduzierte Input im Fremdsprachenunterricht und der qualitativ reduzierte Input in der Umgebung, hat nach Buttaroni zufolge, dass den L2-Lernenden eine falsche Version der Zielsprache präsentiert wird, bzw. zum sog. *foreigner talk* führt.

Als weitere Faktoren, die den L2-Erwerb bzw. L3-Erwerb im erwachsenen Alter beeinflussen, sich aber nicht auf den L1-Erwerb auswirken, nennt Buttaroni die spontane Motivation, die sie als einen wesentlichen Motor sieht, die *Neigung* zu Fremdsprachen, die kommunikative Einstellung, die affektiven Beziehungen zum Zielsprachenland, den kulturellen Hintergrund und die soziale Lernsituation. Unabhängig davon, machen aber erwachsene Lernende einen effizienten Gebrauch von expliziten sprachlichen Informationen, sowohl auf der lexikalisch-semantischen als auch auf der formalen Ebene, wobei sie erstere im Langzeitgedächtnis speichern, ohne dass sie die zweiten wahrnehmen oder aktivieren. Dies hat zur Folge, dass Erwachsene bei der Beherrschung bestimmter Sprachstrukturen (meistens in der Phonologie und Morphologie), deutlich hinter jenen zurückbleiben, die Kinder in einem vergleichbaren Zeitraum entwickeln (vgl. Buttaroni, 1995, S. 92; 1997a, S. 190).

Buttaroni stellt außerdem fest, dass Erwachsene trotz der Beseitigung der Störfaktoren vom L2-Erwerb und der Schaffung optimaler Erwerbsbedingungen, in den seltensten Fällen eine muttersprachliche Kompetenz in einer Fremdsprache erwerben. Die Erklärung dafür findet sich in der Hypothese der Universalgrammatik als autonomes kognitives Modul und in der Annahme über die Entwicklung des neuronalen Systems als Abbau bestimmter Fähigkeiten. Im Gegensatz zu Kindern, bei denen die Entwicklung der Muttersprache von der Entwicklung der allgemein kognitiven Fähigkeiten begleitet wird, verfügen Erwachsene über einen entwickelten allgemein kognitiven Apparat, der von externen Faktoren, wie z.B. Ausbildung, gesellschaftliche Umgebung beeinflusst wird und aufgrund dessen starke individuelle Unterschiede aufweist und sich nach Buttaroni als sehr langsam und ineffizient bezüglich der Verarbeitung sprachlicher Daten erweist (vgl. Buttaroni, 1995, S. 93; 1997a, S. 191).

Da der Erwerb der Fremd- und Zweitsprache auf der Basis eines bereits voll aktivierten und differenzierten Sprachsystems erfolgt, d.h. dass „[...] *die angeborenen sprachlichen Fähigkeiten (Sprachprinzipien) bereits auf ein Sprachsystem (die Regel der Muttersprache) spezialisiert*“ sind, interagieren die universellen Grundprinzipien und die

durch die Muttersprache aktivierten Parameter mit den entsprechenden der neuen Sprache (Buttaroni, 1995, S. 94). Das bedeutet, dass ein Parameter, der durch die Entwicklung der Muttersprache nicht aktiviert wurde, sich in unterschiedlicher Weise in der L2 durchsetzt, wie z.B. Wortstellungen im Satz. Nach Buttaroni ist die Produktion systematischer Fehler, für die es weder in der Zielsprache noch in der Muttersprache ein Modell gibt, weder altersabhängig noch abhängig von den Lernbedingungen. So können Strukturen, die sowohl in der L1 als auch in der L2 auftreten, in der Zwischengrammatik (*Interlingua*) der Lernenden fehlen (vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 100; vgl. Buttaroni, 1997a, S. 192-193).

Buttaroni ist der Auffassung, dass die bisher aufgezeigten Annahmen über den Sprachlernprozess das gesteuerte Lernen positiv beeinflussen können. Aus diesem Grund plädiert sie für einen möglichst *natürlichen* Spracherwerb und erwähnt folgende Aspekte:

- durch die *Anwendung authentischer Materialien* wird nicht nur die Auswahl des sprachlichen Materials erweitert, sondern die Sprache in ihrem natürlichen komplexen System und gleichzeitig als Träger und Inhalt von landeskundlichen Informationen gezeigt;
- durch die Autonomie bei rezeptiven Fähigkeiten (hier Hören) wird nicht nur die individuelle Produktivität erweckt, sondern auch *das entdeckende Lernen* gefördert. Hierfür liefern die authentischen Hörtexte Informationen, anhand derer eventuell falsche Hypothesen über die Struktur der Sprache überprüft werden. Die Konfrontation mit reichhaltigem sprachlichen Input begünstigt die kommunikative Fähigkeit, die immens wichtig beim Spracherwerb ist, besonders dann, wenn die Zweitsprache tagtägliche Realität ist;
- *Fehler werden akzeptiert* und als Etappen eines Lernprozesses gesehen, der von außen nicht mechanisch oder unmittelbar beeinflussbar ist;
- es findet *keine Zensurierung* statt, weil das Erlernen nach eigenen, noch nicht mit ausreichender Genauigkeit festgestellten Gesetzen und Tempi vor sich geht, weshalb eine Kontrollinstanz überflüssig wäre, die unter anderem auch negative Auswirkung auf die Motivation hätte. In einem Zweitspracherwerb, zeigt sich die eigene kommunikative Fähigkeit als prüfende Instanz, d.h. das Verstehen und *Verstanden-Werden* in der Interaktion;

- Die *Arbeit* findet vorwiegend *in Paaren und Kleingruppen* statt. Die zurückhaltende Rolle der Unterrichtenden, ermöglicht den Lernenden sich autonom und produktiv mit der Sprache auseinanderzusetzen.

Buttaroni ist außerdem der Ansicht, dass durch die oben genannten Aspekte eine höhere Motivation und engere Verbindung mit der sprachlichen und kulturellen Realität entwickelt werden kann (vgl. Buttaroni, 1995, S. 97-99).

4.3 Authentizität – Das Phantom des sprachlichen Inputs

Schon seit der *Kommunikativen Wende* wird die Forderung nach Authentizität, die aus dem heutigen prinzipiengeleiteten Sprachunterricht nicht mehr wegzudenken ist, von verschiedenen AutorInnen³⁹ erhoben, ganz unterschiedlich gebraucht und anders definiert. Aus diesem Grund wird zunächst versucht den Authentizitätsbegriff im FSW zu durchleuchten und anschließend einen Überblick über die verschiedenen Authentizitätsdefinitionen von Hörtexten zu geben.

Zentral in dieser Arbeit gilt die Aktivität Authentisches Hören des FSWs. Wie aus dem Namen ersichtlich, wird der Authentizität ein hoher Stellenwert beigemessen. Für die Gründerin und den Gründer dieses Ansatzes, Buttaroni und Knapp, stellt der aufmerksame Kontakt der Lernenden mit authentischen Texten die wichtigste Grundlage für einen effizienten Spracherwerb dar. Als *authentisch* definieren sie die Hörtexte, die nicht vereinfacht werden und aus der sprachlichen Realität von Muttersprachlerinnen und Muttersprachler stammen, bzw. von Muttersprachlerinnen und Muttersprachler für Muttersprachlerinnen und Muttersprachler erstellt werden (vgl. Buttaroni, 1997a, S. 200).

Die Wichtigkeit den Lernenden einen intensiven Kontakt mit natürlich-komplexer Sprache von Anfang an anzubieten, sehen sie als etwas, was dem natürlichen Spracherwerb ähnelt und raten daher von einer systematischen Säuberung und streng geplanter linguistischen Progression der sprachlichen Daten ab, die sich negativ auf die Interessen und Motivation der Lernenden auswirken könnte (vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 13). Demnach sollen die Hörtexte realitätsnah, vielfältig, durch natürliche Sprechgeschwindigkeit und natürliche Komplexität gekennzeichnet sein sowie außersprachliche Faktoren enthalten. Natürliche Komplexität bedeutet, dass die

³⁹ Buttaroni & Knapp 1988; Wildmann & Fritz 2005; Solmecke 1993; Honnef-Becker 1996; Edelhoff 1985; Mohr 2010; Fritz & Faistauer 2008; Schneider 1991

Hörtexte „[...] typische Charakteristika der Instabilität der Performanz aufweisen: Pausen, Satzwiederholungen, Neustrukturierungen von Äußerungen, unvollständige Sätze usw.“, die den Lernenden die Gelegenheit geben eine natürlich spontane Sprache wahrzunehmen, um unvollständig Formuliertes mental zu vervollständigen, was auch die wirkliche sprachliche Kommunikation im Alltag oft verlangt (Buttaroni & Knapp, 1988, S. 14). Den Anspruch auf Authentizität stellen sie nicht nur an den Text, sondern auch an den Vorgang des Hörens, weshalb in den „[...] „[a]uthentischen Aktivitäten“ [versucht wird] den authentischen Input unter möglichst natürlichen Wahrnehmungsbedingungen zu präsentieren“ (Buttaroni, 1997a, S. 200).

Andere AutorInnen, dessen Authentizitätsbegriffs in ähnlicher Richtung geht und sich auf die Sprache bezieht, sind Wildmann und Fritz. Im engeren Sinn bezeichnen sie die Texte als *authentisch*, die von *native speakers* für *native speakers* gesprochen werden und sprachliche Merkmale der jeweiligen Textsorte/Kommunikationssituation enthalten. Da die Umsetzung dieses eng gefassten Authentizitätsbegriffs im Unterricht schwer ist, gelten für sie aus didaktischer Sicht die Texte als authentisch, die „[...] möglichst alle sprachlichen Merkmale der jeweiligen Textsorte/Kommunikationssituation enthalten, sodass native speakers beim Hören des Textes das Gefühl haben, er könne genau so auch in der Realität vorkommen“ (Wildmann & Fritz, 2005, S. 47-48). Damit nähern sie sich dem Authentizitätsbegriff von Honnef-Becker und Solmecke.

Honnef-Becker unterscheidet zwischen *natürlicher* und *didaktischer Authentizität*. Die *natürliche Authentizität* bezieht sie auf (Original)Texte, die nicht für Unterrichtskonzepte produziert und auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet sind (vgl. Honnef-Becker, 1996, S. 49). Durch ihren Einsatz im Unterricht könnte man schwer eine authentische Kommunikationssituation schaffen, da „[...] Lerner und eigentliche Adressaten sich nicht decken [...], weil die „Originalabsicht“ des Textes didaktisiert wird (vgl. Honnef-Becker, 1996, S. 50).

Aus demselben Grund wie Honnef-Becker weitet Solmecke den Authentizitätsbegriff aus und bezeichnet als authentisch die Texte, die die wichtigsten Merkmale der jeweiligen Textsorte aufweisen, die sich wie ein *richtiges Deutsch* anhören, d.h. eine Unterhaltung wie eine Unterhaltung und einen Nachrichtensprecher wie einen Nachrichtensprecher klingen lassen (vgl. Solmecke, 1992, S. 10). Daneben sollen die Hörtexte glaubwürdig sein und einen gewissen Unterhaltungswert besitzen. Da man im Unterricht totale Authentizität kaum erreichen kann, rät Solmecke

vorgestellte Wirklichkeit zu schaffen, um durch ähnelnde außerunterrichtliche Verstehensabsicht die Lernenden auf die Realität vorzubereiten (vgl. Solmecke, 2012, S. 34). Der so formulierte Authentizitätsbegriff bezieht sich auf die Forderung *didaktischer Authentizität*. Der von Honnef-Becker geprägte Begriff bezeichnet Texte, die für Unterrichtszwecke konzipiert wurden, die aber auch in authentischer Kommunikation eingesetzt werden können (vgl. Honnef-Becker, 1996, S. 50).

Diese Hörtexte, die entweder ursprünglich als authentische Texte entstanden und für Unterrichtszwecke durch Bearbeitung vereinfacht oder als didaktische Texte verfasst und dann mit Charakteristika⁴⁰ authentischer Texte angereichert worden sind, sind in der Fachliteratur auch unter den Namen *didaktisch--authentische*, *semi-authentische* oder *quasi-authentische* Hörtexte anzutreffen. Solmecke weist auf die Probleme solcher Texte hin und zwar, dass einerseits aufgrund der Kürzungen und Vereinfachungen die Spannung verloren geht, als auch das Hören erschwert wird, und sie andererseits aufgrund der massiv eingebauten Elemente eine *Schein-Authentizität* erreichen, sodass sie manchmal selbst für Muttersprachlerinnen und Muttersprachler schwer zu verstehen sind (vgl. Solmecke, 1993, S. 38-39)

Der strenge und einseitige Authentizitätsbegriff, ausschließlich jene Texte als authentisch zu verstehen, die von Muttersprachlerinnen und Muttersprachler für Muttersprachlerinnen und Muttersprachler konzipiert wurden, scheint für Fritz und Faistauer in Zeiten von Mehrsprachigkeit vorbei zu sein. Sie stellen infrage, ob die von Nicht-Muttersprachlerinnen und Nicht-Muttersprachlern verfassten Texte weniger authentisch seien. In einem modernen prinzipiengeleiteten Sprachunterricht, wo das Authentizitätsprinzip immer noch gilt, sollen demnach Texte eine natürlich komplexe Sprache aufweisen, die nicht eigens für den Unterricht mittels vorgegebener syntaktischer und lexikalischen Progression konzipiert wurde, um grammatikalische Regeln zu vermitteln (vgl. Fritz & Faistauer, 2008, S. 126). Weiters sollen *authentische Situationen* im Unterricht geschaffen werden, damit die Lernenden als authentische Personen mit ihren Wünschen, Bedürfnissen, Interessen und Wissen interagieren können (vgl. Fritz & Faistauer, 2008, S. 126-127).

⁴⁰ Die Sprache spontan gesprochener authentischer Hörtexte zeichnet sich nach Solmecke durch große Sprechgeschwindigkeit, Redundanzen, grammatische und andere Fehler, Stocken, Denkpausen, Abbrüche, Neuanfänge, Selbstkorrekturen, Dialekt, das Verschlucken von Wortteilen oder ganzen Wörtern und bei Dialogen das gleichzeitige Reden mehrerer Sprecher, das Ins-Wort-Fallen etc. aus (vgl. Solmecke, 1993, S. 38).

Ebenfalls kritisiert Schneider die Definition unter authentische Texte nur die Texte zu verstehen, „[...] wenn Muttersprachler mit Muttersprachlern für Muttersprachler sprechen“, da hier die Lernenden als Adressaten fehlen, sollte man die Definition um diese Dimension ausweiten. Für ihn ist auch die Situation authentisch, wenn die Kommunikation zwischen Muttersprachlerinnen und Muttersprachler und Nicht-Muttersprachlerinnen und Nicht-Muttersprachler in Deutsch abläuft (vgl. Schneider, 1991, S. 57).

Edelhoff unterscheidet zwischen *sprachlich-linguistischer Authentizität* (die Qualität der Textauswahl, -bearbeitung und -anordnung) und *pädagogisch-situativer Authentizität*. Er verwendet das Adjektiv *authentisch*, das häufig synonym mit *dokumentarisch*, *real* und *echt* gebraucht wird, um den Gegensatz zu *gemacht*, *fabriziert* und *unecht* aufzuzeigen. (vgl. Edelhoff, 1985, S. 7-8) Als authentisch, bezeichnet er dokumentarische Texte, die aus der Sprachwirklichkeit entnommen wurden, aber aufgrund ihrer bedingten Eignung für den Unterricht einer didaktischen Manipulation unterliegen. d.h. zu Lehrzwecke bearbeitet werden, sodass Merkmale des Wiedererkennens mit dem echten Text in ihm enthalten sind, die Kriterien der Authentizität beachtet und beibehaltet werden (vgl. Edelhoff, 1985, S. 24). Den Einsatz authentischer Texte im Unterricht sieht er als eine Annäherung der Repräsentationen der Zielsprache im Unterricht und im Leben, um die Lernenden mit der Sprache zu konfrontieren, die tatsächlich in der Wirklichkeit vorkommt. Je mehr die Texte und die Situationen Merkmale authentischer Sprache aufweisen, desto mehr bereiten sie auf die Lebenssituationen vor (vgl. Edelhoff, 1985, S. 7-12).

Andererseits als *pädagogisch-situative Authentizität*, die das Schaffen authentischer Lernsituationen im Unterricht bezeichnet, damit die Lernenden selbst die Möglichkeit haben, kommunikativ zu handeln, bzw. authentische Texte zu produzieren, bedeutet Authentizität für Edelhoff Teilhabe an Kommunikation, die nicht nur mit der Benutzung authentischer Texte geleistet wird, sondern vielmehr das, was daraus die Lernenden und die Unterrichtenden machen (vgl. Edelhoff, 1985, S. 27-28).

In Bezug auf die Sprache, definiert Mohr als *authentisch* die Hörtexte die intentional und bedeutungsvoll sind, einen außerunterrichtlichen Adressaten und eine Funktion haben und relevante sowie wiedererkennbare textsortenspezifische Merkmale enthalten (vgl. Mohr, 2010, S. 21).

Nach Bauer müssen Hörtexte *authentisch* sein und zwar in Bezug auf Inhalt und Situation, Sprache und die Sprechenden. Unter authentisch versteht er ausschließlich

jene Texte, die nicht primär für den Unterricht gemacht sind, deren Inhalt und Sprache nicht didaktisch manipuliert sind, also Texte von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern für Muttersprachlerinnen und Muttersprachler. Da im Unterricht totale Authentizität unmöglich ist, setzt er sich für eine simulierte Authentizität ein. Nach ihm lässt sich ein gesprochener Dialog, der auf erlebten oder realistischen Situationen basiert, realitätstreu transkribieren und dann wieder nur durch geübte professionelle Sprecherinnen und Sprecher sprechen. (vgl. Bauer, 1996, S. 172).

4.3.1 Der Authentizitätsbegriff in dieser Arbeit

Aus den obigen Ausführungen geht deutlich hervor, dass der Begriff der Authentizität in Bezug auf die Sprache, die Textsorte, bis hin zur Situation unterschiedlich aufgefasst wird. Für die vorliegende Arbeit wird ein Authentizitätsbegriff verwendet, der sich auf die oben genannten Autorinnen und Autoren bezieht. Der Begriff der authentischen Texte wird von Buttaroni und Knapp übernommen. Daher sind Hörtexte gemeint, die nicht vereinfacht werden und aus der sprachlichen Realität von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern stammen, bzw. von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern für Muttersprachlerinnen und Muttersprachler erstellt werden und die oben beschriebenen Merkmale natürlich-komplexer Sprache beinhalten.

Der Begriff der didaktisch-authentischen Hörtexte wird von Honnef-Becker, Solmecke und Edelhoff übernommen. Dabei sind Hörtexte gemeint, die entweder ursprünglich als authentische Texte entstanden und für Unterrichtszwecke durch Bearbeitung vereinfacht oder als didaktische Texte verfasst und dann mit Charakteristika⁴¹ authentischer Texte angereichert worden sind.

Die Definition der didaktischen Hörtexte wird von Adamczak-Krysztofowicz und Solmecke übernommen. Es sind also langsam mit deutlicher Diktion gesprochene Hörtexte, dessen Sprache vereinfacht und bereinigt von umgangssprachliche Formen ist, keine Merkmale natürlich-komplexer Sprache enthält und auf den Kenntnisstand der Lernenden zugeschnitten sind. (vgl. Solmecke, 1993, S. 38-39; vgl. Adamczak-Krysztofowicz, 2009, S. 134)

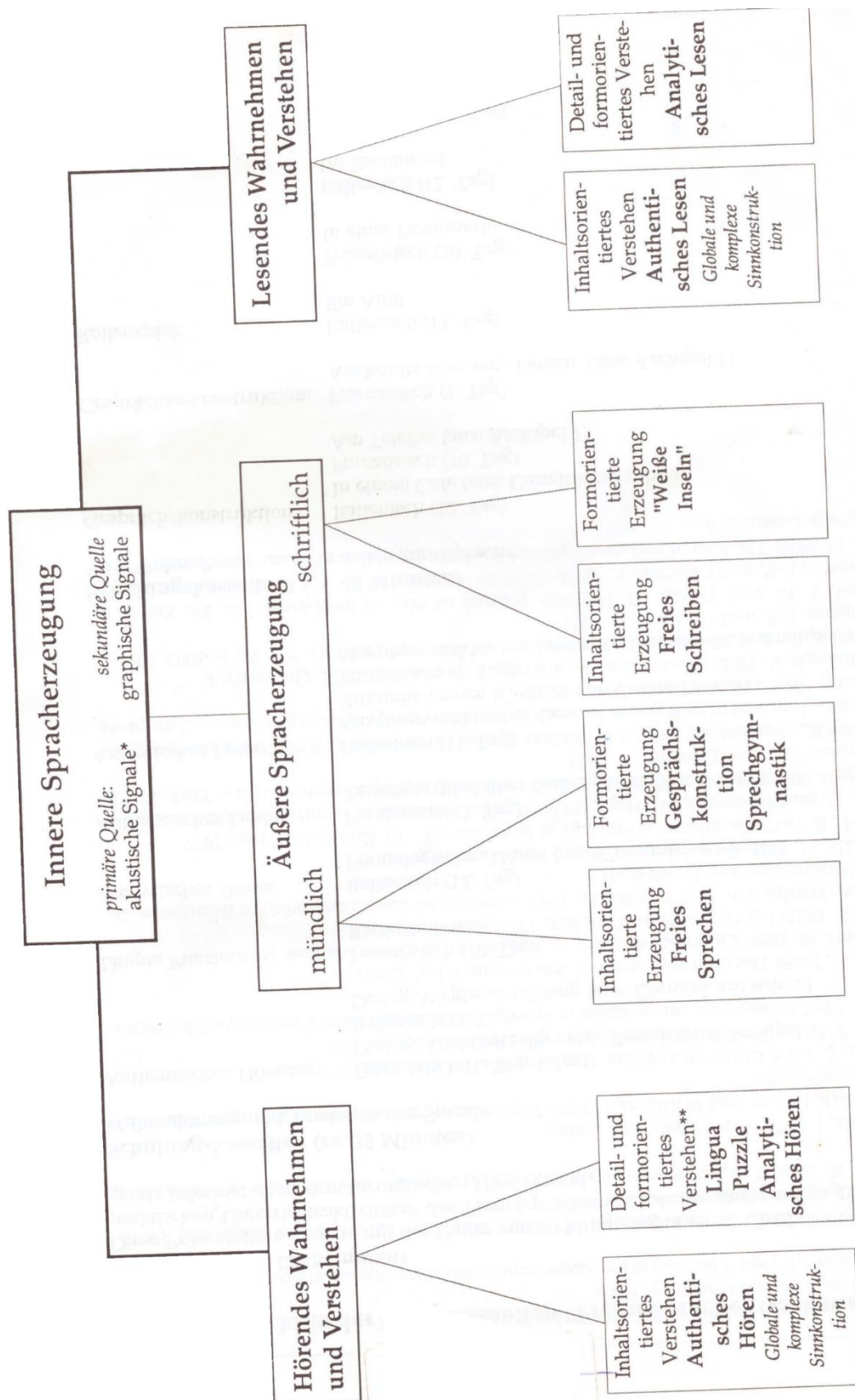
⁴¹ Vgl. Fußnote 40.

4.4 Die Höraktivitäten

Die Aktivitäten des FSW unterscheiden sich in zwei wesentlichen Merkmalen (vgl. Abbildung 5):

- in Aktivitäten, die sich auf das Verstehen beziehen, bzw. inhaltsorientierte Aktivitäten;
- und solche, die die sprachliche Form im Zentrum der Aufmerksamkeit haben, bzw. formorientierte Aktivitäten.

Bei der Durchführung der Aktivitäten, gibt es eine obligatorische Abfolge, den *authentischen Verstehensaktivitäten* wird Vorrang vor der *analytischen Tätigkeit* gegeben. Buttaroni und Knapp sind der Auffassung, dass eine auf Details konzentrierte Aktivierung der Sprachwahrnehmung erst nach dem komplexen, globalen Verstehen sinnvoll ist, weil der Anteil komplexer und autonomer Sinnkonstruktion bei den inhaltlich orientierten Verstehensaktivitäten (wie z.B. *Authentisches Hören*, *Lingua-Puzzle* und *Authentisches Lesen*) am größten ist und in dieser Tätigkeit „[...] am meisten sprachliche Nahrung aufgenommen“ wird (Buttaroni & Knapp, 1988, S. 68). Gemeinsam allen Aktivitäten ist die Verwendung authentischer Texte und der ungesteuerte Zugang zum Verstehen. Die Verwendung von authentischen Texten dient als wesentlicher Input für den Spracherwerb und das damit verbundene Neusetzen von Parametern. In Bezug auf die sprachliche Produktion bietet das FSW eine Trennung in freie und gelenkte Aktivitäten. Die Aktivitäten des *Authentischen Hörens* und *Lesens* sind zentral und werden als Hauptquelle und -motor des Erwerbsprozesses aufgefasst, dessen Kern ein möglichst ungesteuertes Annähern an den Text durch die Lernenden ist, das nicht von den Unterrichtenden kontrolliert wird. Die Hauptkomponenten dieses Prozesses sind das individuelle Hören/Lesen, der gegenseitige Austausch des Verstandenen und die Informationen zu Wortbedeutung durch die Unterrichtenden in einem lebenden Wörterbuch (vgl. Fritz, 2009, S. 54; 2010, S. 94-95; Buttaroni, 1997a, S. 200). Im Fokus dieser Arbeit steht das *Authentische Hören*, weshalb auf die anderen Aktivitäten nicht näher eingegangen wird.



* Der primäre Spracherwerb geschieht bei kongenital gehörlosen Kindern weitgehend über die visuelle Komponente (Gebärdensprache).

** Es sollte genauer heißen: an der Beziehung zwischen Inhalt und sprachlicher Form orientiert. Die Kurzbezeichnung "formorientiert" ist aus typographischen Gründen gewählt worden.

Abbildung 5: Überblick der Aktivitäten des FSW vgl. (Quelle: Buttaroni & Knapp, Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende, 1988, S. 114)

4.4.1 Authentisches Hören

Der Erwerb einer Sprache hängt von der Fähigkeit ab sie zu verstehen. Da das Verstehen eine durchaus komplexe Tätigkeit ist, bei der eine Reihe von mentalen Operationen interagieren, ist es wichtig den Lernenden natürliche Bedingungen anzubieten, um den Sprachkontakt in seiner natürlichen Vielfalt aufzubauen. Das *Authentische Hören* versucht diesen Umgang mit Sprachwahrnehmung und -verstehen im natürlichen Umfeld nahe zu kommen. Ziel der Aktivität ist es, die Lernenden zu befähigen, Verbindungen zwischen Lauten und Bedeutungen herzustellen, sodass sie die Texte in ihren wesentlichen inhaltlichen Aspekten verstehen, mitunter manche Stellen auch im Detail. Der unmittelbare, inhaltlich un gelenkte Kontakt mit dem Hörtext ermöglicht den Lernenden „[...] ihre komplexe Intelligenz in Verbund mit den jeweils zur Verfügung stehenden fremdsprachlichen Teilkompetenzen“ [zu aktivieren.] „Pragmatik, Semantik, Wissen von der Welt und einzelne bekannte bzw. auf Anfrage bekanntgegebene lexikalische Elemente [...] tragen zu einer globalen Sinnkonstruktion bei.“ (Buttaroni, 1997a, S. 210).

Buttaroni und Knapp sehen das *Authentische Hören* als eine Tätigkeit, bei der der Sinnproduktionsprozess, in einem intensiven Kontakt mit dem Text, einerseits gemäß allgemein menschlicher Fähigkeiten und andererseits spezifisch individueller Fähigkeiten und Kenntnisse vonstattengeht (vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 15-18)

Buttaroni geht davon aus, dass diese Aktivität zusammen mit der Lernerautonomie, nicht nur die Kooperation zwischen den Lernenden fördert, sondern auch zur Entwicklung solidarischer Beziehungen und einem natürlichen Respekt für die Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppe beiträgt. Die Abwechslung zwischen den individuellen mit den sozialen Phasen ermöglicht den Lernenden den Lernprozess autonom zu gestalten, ihre Hypothesen zu überprüfen und auf diese Weise das entdeckende Lernen zu fördern. Die Rolle der unterrichtenden Person als Moderatorin bzw. Moderator oder Lernhelferin bzw. Lernhelfer zu fungieren, ermutigt die Lernenden sich mit der Sprache autonom und produktiv auseinanderzusetzen. Im Rahmen dieser Aktivität tritt die Zielsprache als vorwiegendes Kommunikationsmittel auf und nicht als Gegenstand des Unterrichts. In jeder Phase des Lernprozesses wird nicht nur das sprachliche Wissen der Lernenden in einer L1 aktiviert, sondern in allen vorhandenen Sprachen. Ziel dieser Aktivität ist, durch die Auseinandersetzung mit authentischen Kommunikationssituationen die Lernenden zu befähigen, mit Muttersprachlerinnen

und Muttersprachlern effizient zu kommunizieren (vgl. Buttaroni, 1995, S. 97; vgl. Fritz, 2009, S. 59; Buttaroni, 1997b, S. 210).

4.4.1.1 Ablauf

Für die Durchführung des *Authentischen Hörens* ist zunächst ein authentischer Hörtext notwendig, der nicht länger als drei Minuten ist. Die Gesamtdauer der Aktivität bei einem solchen Hörtext dauert ca. 45 Minuten, wobei mehr als die Hälfte der Zeit dem Hören und der Rest dem Informationsaustausch gewidmet wird. Vor der Durchführung der Aktivität ist neben der ausführlichen Erklärung des Ablaufs und der Ziele des *Authentischen Hörens*, vor allem der Hinweis wichtig, dass es sich bei diesem *Ungefähr-Verstehen* um eine erste, aber entscheidende Etappe handelt, weshalb es sich empfiehlt, dass die Erklärung in der Muttersprache, bzw. einer anderen vertrauten Sprache erfolgt. Ziel dieser Aktivität ist, dass die Lernenden einen spürbaren relativen Fortschritt beim Verstehen machen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Phasen des Informationsaustausches möglichst zügig und nicht länger als 2-3 Minuten sind. Das spürbare Zeichen des sprachlichen Wachstumsprozesses ist nicht nur die lexikalische Bereicherung, sondern auch die Schulung der phonologischen Bewusstheit durch das wiederholte Hören. Die Entwicklung des bedeutungsorientierten, komplex-intelligenten Hörens, wie es im Fall des Authentischen Hörens geschieht, spielt beim intuitiven Wahrnehmen eine bedeutende Rolle (vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 16-17; vgl. Buttaroni, 1997a, S. 211-212).

Das *Authentische Hören* folgt einem strikten Ablauf:

1. Hineinhören

Der Hörtext wird ein- oder zweimal abgespielt, ohne dass die bzw. der Unterrichtende dazwischen Kommentare abgibt oder Fragen stellt. Einzige Einladung an die Lernenden: „*Sie mögen so aufmerksam wie möglich zuhören*“.

2. Informationsaustausch

Die Lernenden tauschen mit ihren jeweiligen Nachbarinnen und Nachbarn alle Informationen aus, die sie dem Gehörten bisher entnommen haben, so wenig sie auch sein mögen. Die Sprache, in der dieser Austausch bei Anfängerinnen und Anfängern geschieht, ist ihre Muttersprache oder eine andere gemeinsame

Sprache. So früh wie möglich sollten die Lernenden dazu übergehen, den Austausch in der Fremdsprache zu gestalten.

3. Identifikationshören

Diese Phase erweist sich besonders beim Erwerb strukturell entfernter Sprachen über einen längeren Zeitraum hinweg als nötig: z.B. im Fall von Deutschsprachigen, die Ungarisch – eine nicht indogermanische Sprache – lernen. Der Text wird wieder ein- oder zweimal abgespielt. Während dieser Hörphase(n) können die Lernende drei bis fünf Wörter (bzw. Lautgruppen, die sie als ein Wort identifizieren) notieren bzw. im Gedächtnis behalten, deren Bedeutung sie wissen wollen.

4. Informationsaustausch

In Paaren und eventuell in neuer personellen Zusammensetzung. Die Lernenden tauschen neue Informationen aus und können einander das eine oder andere notierte Wort ohne LehrerIn- bzw. Lehrerintervention erklären.

5. Gemeinsames lebendes Wörterbuch

Die Paare geben ihre noch ungeklärten Wörter an das Plenum weiter. Die Unterrichtende oder der Unterrichtende fragt immer in die Runde, ob jemand die Bedeutung des gefragten Wortes kennt. Wenn niemand aus der Gruppe helfen kann, ist es die Aufgabe der bzw. des Unterrichtenden, die Bedeutung zu klären (durch Paraphrasen oder Beispiele in der Zielsprache, durch Gesten, in einer *lingua franca* oder auch in der Muttersprache der Lernenden). Ziel ist ein möglichst rasches Vorankommen beim Verstehen, verbunden mit einem Maximum an individuellem, intensivem Hörkontakt mit dem Text.

6. Anhören

Der Text wird wiederum ein- oder zweimal angehört.

7. Informationsaustausch

In geänderter personeller Zusammensetzung (möglichst zu zweit) tauschen die Lernenden ihre Informationen aus.

8. Anhören

Der Text wird noch einmal angehört.

9. Informationsaustausch

In neuen personellen Zusammensetzungen, möglichst zu zweit.

10. Anhören

Abschließendes Anhören des Textes.

(Buttaroni, 1997a, S. 210-211)

4.4.1.2 Die Unterrichtenden

Bei dieser Aktivität hat die unterrichtende Person eine zurückhaltende Rolle, die sich auf die Auswahl des Hörtextes, die Beantwortung der lexikalischen Fragen und die möglichst zügige Durchführung der Abfolge von Phasen des Hörens und des Informationsaustausches beschränkt. Buttaroni und Knapp sind der Auffassung, dass die Zurückhaltung der unterrichtenden Person den Lernenden ermöglicht, sich mit den eigenen, individuell unterschiedlichen Schwierigkeiten und mit dem spürbaren Wachstum ihrer Hörverstehensfähigkeit zu konfrontieren. Solch eine Selbstbeobachtung der Lernenden wirkt sich positiv auf ihr Selbstvertrauen aus, das ein wesentlicher Motor jedes Lernens ist (vgl. Buttaroni, 1997a, S. 214; vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 19).

Für Buttaroni und Knapp stellt das eigene, reale Verstehen-Wollen der Lernenden den zentralen Faktor dar für die Bereitschaft zur Aufnahme der Fremdsprache. Die Vorentlastung oder die Portionierung des Sprachmaterials seitens der unterrichtenden Person birgt in sich viele Gefahren. Einerseits entfällt durch das schnelle Verstehen des Textes die *innere* Motivation der Aktivität, andererseits wird durch das Wegnehmen der Momente des Kontaktes mit dem *Schwierigen* die Möglichkeit einer *autonomen Motivationsentwicklung* der Lernenden verhindert. Dadurch kommen viel wesentlichere Aspekte des Fremdsprachenlernens, wie die *intensive, oftmalige Wahrnehmung* zu kurz vor (vgl. Buttaroni, 1997a, S. 213).

Bei dieser Aktivität darf die unterrichtende Person weder *aufmerksamkeitslenkende Verständnisfragen*, noch *Prüfungsfragen* stellen. Jede Intervention seitens der unterrichtenden Person durch den Hinweis auf sprachliche oder inhaltliche Elemente hat zu Folge, dass der Antrieb der Lernenden, die eigenen Hypothesen mit den Annahmen der Mitlernenden zu vergleichen und durch das wiederholte Hören zu überprüfen, sukzessive nachlässt oder gar nicht entsteht. Buttaroni und Knapp raten außerdem auch von Verständnisprüfungsfragen in Benotungsabsicht ab, die das Hörverstehen zu einer unangenehmen Tätigkeit machen und das Risiko von Konkurrenz- und Angstdruck unter den Lernenden erhöhen. Dabei werden nicht das Hörverstehen, sondern die Fertigkeit und der Wille geprüft (vgl. Buttaroni, 1997a, S. 213; vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 18).

4.4.1.3 Die Lernenden

Bei dieser Aktivität erfolgt das intensive aufmerksame Zuhören und der kurze zügige Austausch in möglichst Zweiergruppen und oft bei verschiedener personeller Zusammensetzung. Buttaroni und Knapp gehen davon aus, dass diese sozialen Arbeitsformen „[...] eine intime, weniger hemmende Atmosphäre zum Empfang und Weitergeben unsichere Informationen [schaffen, wodurch] ein geschützte[r], private[r] Raum[.], der für die Lernprozesse von großer Bedeutung ist“ entsteht (Buttaroni & Knapp, 1988, S. 19).

In so einem Raum haben viele Lernende neben die Möglichkeit, sich gleichzeitig zu äußern, auch die Möglichkeit ihre Hypothesen *inter pares* zu prüfen, als auch die Gelegenheit die Informationen aufgrund der intellektuellen und sprachlichen Heterogenität zu multiplizieren. Deshalb empfehlen Buttaroni und Knapp die Zusammensetzung der Paare möglichst oft zu verändern. Diese Arbeitsformen haben eine weitere Bedeutung auf der Ebene der menschlichen Kooperation. In den Austauschphasen entsteht auf natürliche Weise ein Raum für emotionale, intellektuelle und sonstige Anteilnahme und Entspannung (vgl. Buttaroni, 1997a, S. 215; vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 19).

4.4.2 Auswahl der Hörtexte

Kennzeichnend für die Hörtexte des FSW ist eine *natürliche Komplexität* von Beginn an. Aufgrund der Annahme, dass die Sprachfähigkeit angeboren ist und auch zu Beginn in ihrer vollen Komplexität zur Verfügung steht, raten Buttaroni und Knapp von einer systematischen Säuberung und streng geplanter „[...] linguistische[n] Progression in der Präsentation der sprachlichen Daten“ ab (Buttaroni & Knapp, 1988, S. 69) und setzen sich dafür ein, im Unterricht Hörtexte einzusetzen, die folgende Charakteristika aufweisen:

- in Bezug auf die sprachliche Vielfalt, sollen sie realitätsnah, reich an inhaltlichen und formalen individuellen Unterschieden in der Sprechweise (dialektale und soziolektale Varietäten) und bereinigt von pädagogischen Stereotypen sein;
- in Bezug auf den Kontext vielfältig und sich durch eine natürliche Sprechgeschwindigkeit auszeichnen;
- in ihrer Komplexität sollen die Hörtexte natürlich wirken. Formales und lexikalisches Material sollte hierbei nicht nach Schwierigkeitsgrad, sondern nach inhaltlich interaktiven Merkmale ausgewählt werden;
- die Hörtexte sollen typische Charakteristika der Instabilität der Performanz aufweisen, wie zum Beispiel Pausen, Satzwiederholungen, Neustrukturierungen von Äußerungen,

unvollständige Sätze, die den Lernenden die Gelegenheit geben, unvollständig Formuliertes mental zu vervollständigen, dass die wirkliche sprachliche Kommunikation im Alltag oft verlangt;

- um eine optimale Effizienz bei dem Vorgang des Hörverstehens zu erzielen, sollten die Hörtexte eine durchschnittliche Dauer zwischen einer oder vier Minuten haben, die sich als optimal für einen hohen Grad an Konzentrationsfähigkeit auf eine bestimmte Modalität der Wahrnehmung erwiesen hat;
- außerdem sollen die außersprachlichen Faktoren, wie Timbre der Stimmen, die Brisanz des Themas für die Zuhörenden, auch präsent sein (vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 14; vgl. Buttaroni, 1997a, S. 207-208).

II. Empirischer Teil

5 Experimentelle Feldforschung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine experimentelle Feldforschung, deren Daten in dem Zeitraum zwischen Jänner und Mai an einer nichtöffentlichen privat zertifizierten Sprachschule erhoben wurden, um die kausalen Wirkungen des eingesetzten Treatments (hier der Aktivität *Authentisches Hören*) zu untersuchen und nachzuweisen, um die nachstehende Forschungsfrage zu beantworten:

Forschungsfrage 1:

Ist es möglich mittels der Aktivität *Authentisches Hören* innerhalb von sechs Wochen die Hörkompetenz der Lernende eines A2 Integrationskurses auf die Niveaustufe B1 zu steigern?

Somit kann für die oben genannte Forschungsfrage folgende Hypothese gebildet werden:

Hypothese 1: *Lernende, die dem Authentischen Hören ausgesetzt waren, weisen nach sechs Wochen im Hören das Niveau B1 auf.*

Diese theoriegeleitete Hypothese beruht auf dem im Unterkapitel 4.4.1 spürbaren Zeichen des sprachlichen Wachstumsprozesses. Durch das *Authentische Hören* geht neben der lexikalischen Bereicherung und der phonologischen Bewusstheit auch das bedeutungsorientierte komplex intelligente Hören vonstatten, das beim intuitiven Wahrnehmen eine bedeutende Rolle spielt (vgl. Buttaroni & Knapp, 1988, S. 16-17; vgl. Buttaroni, 1997a, S. 211-212).

Als geeignete Methode für die vorliegende Arbeit zeigte sich das Experiment:

„Experimente zielen darauf ab, kausale Zusammenhänge zwischen zwei Variablen zu untersuchen. [...] Es] wird die Hypothese überprüft, ob sich die vom Forschenden gezielt variierte unabhängige Variable (UV) [...] auf die abhängige Variable (AV) [...] auswirkt. Dabei wird die UV durch den Forschenden aktiv manipuliert, was auch als Treatment oder Intervention bezeichnet wird“ (Darsow & Felbrich, 2014, S. 230).

In meinem Fall wird die Wirkung des *Authentischen Hörens* auf die Hörkompetenz untersucht, bzw. die Hypothese überprüft, ob sich die gezielt variierte unabhängige Variable (UV) - die Aktivität *Authentisches Hören* - auf die abhängige Variable (AV) - die Hörkompetenz – auswirkt. Die UV, d.h. die Aktivität des *Authentischen*

Hörens wird in einem sechswöchigen Integrationskurs zweimal wöchentlich eingesetzt. Um festzustellen, ob die Veränderung der Hörkompetenz auf die Wirkung der Aktivität Authentisches Hören zurückzuführen ist, werden mittels Interviews die einzelnen Faktoren eruiert, die im Kapitel 3.2.2 erwähnt wurden.

Um herauszufinden, ob die Veränderung der AV auf die Wirkung der UV bzw. das *Treatment* zurückzuführen ist, ist nach Darsow und Felbrich wichtig, folgende Voraussetzungen zu erfüllen:

„1. Die UV und die AV müssen kovariieren, d. h., die beiden Merkmale ändern sich in Abhängigkeit voneinander [...].

2. Des Weiteren muss sichergestellt sein, dass die UV der AV bzw. der beobachteten oder gemessenen Veränderung der AV vorausgeht: UV → AV.[...]

3. Schließlich muss überzeugend aufgezeigt werden, dass die beobachtete Wirkung mit einer hohen Wahrscheinlichkeit auf das Treatment zurückgeführt werden kann und alternative Erklärungsansätze unplausibel sind. Der Lernzuwachs tritt also erst nach der Förderung auf und nicht bereits vorher [...]

(Darsow & Felbrich, 2014, S. 230)

Die ersten beiden Voraussetzungen lassen sich nach Darsow und Felbrich durch Prä-Posttest-Messungen (auch Vor-Nachtest-Messung) einfach überprüfen (vgl. Darsow & Felbrich, 2014, S. 230).

In meinem Fall geschieht dies durch den Einsatz des Prüfungsteils Hörverstehen des ÖSD Zertifikat A1/Österreich in der Prätestphase und durch den Einsatz des Prüfungsteils Hörverstehen des ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1 in der Posttestphase.

Im Gegensatz zu den ersten beiden Voraussetzungen erfordert die dritte Voraussetzung eine genauere Planung der Untersuchung. Darsow und Felbrich raten, möglichst alle Einflussfaktoren, die als Alternativerklärungen für die Ergebnisse herangezogen werden können, bereits bei Entwurf zu eliminieren (vgl. Darsow & Felbrich, 2014, S. 230).

Diese Faktoren werden als Störvariablen bezeichnet und in systematische und unsystematische Störvariablen unterteilt.

Die unsystematischen Störvariablen beeinflussen die AV (Hörkompetenz), deshalb ist es wichtig, dass diese Variablen in der Experimental- und Kontrollgruppe gleich ausgeprägt sind, um sie bei der Interpretation vernachlässigen zu können (vgl. Darsow & Felbrich, 2014, S. 230). In meinem Fall werden dieselben semiauthentischen Hörtexte in beiden Gruppen eingesetzt, mit dem Unterschied, dass

sie in der Experimentalgruppe der Aktivität Authentisches Hören unterzogen werden, und in der Kontrollgruppe zusätzlich didaktisiert wurden, wobei für manche Hörtexte fertige Didaktisierungen im Internet zu finden waren.

Im Gegensatz zu den unsystematischen Störvariablen, hängen die systematischen Störvariablen mit der UV (*Authentisches Hören*) zusammen (vgl. Darsow & Felbrich, 2014, S. 230). Hierfür ist es wichtig herauszufinden, ob sich die Teilnehmenden der Experimentalgruppe von den Teilnehmenden der Kontrollgruppe systematisch unterscheiden, um festzustellen, ob die Steigerung der Hörkompetenz auf die Aktivität *Authentisches Hören* oder auf Faktoren wie Alter, Motivation, positive Einstellungen und soziale Faktoren zurückzuführen ist. Diese Störvariablen werden mithilfe der Interviews eruiert und die gewonnenen Daten qualitativ ausgewertet, um nachzuweisen, dass die Wirkung des Treatments auf das Treatment selbst und nicht auf andere Faktoren zurückzuführen ist. Nach Darsow und Felbrich ist es wichtig, alle plausiblen Erklärungen auszuschließen (vgl. Darsow & Felbrich, 2014, S. 231).

Um interne Validität zu gewährleisten ist es wichtig, dass sich die Experimental- (auch Interventions- und Treatment-Gruppe genannt) und die Kontrollgruppe nur in der UV (*Authentisches Hören*) bzw. dem Treatment unterscheiden. Die Personen der Kontrollgruppe erhalten kein Treatment, sondern nehmen nur an der Messung der AV (Hörkompetenz) teil, die vor und nach dem Treatment durchgeführt wird, um zu zeigen, dass ein Effekt höchstwahrscheinlich auf das Treatment zurückzuführen ist (vgl. Darsow & Felbrich, 2014, S. 231).

Die Störvariablen auf Ebene der Institutionen wurden in meinem Fall bereits vor der Durchführung des Experiments eliminiert, weil für beide Kurse gleiche Treatment-Bedingungen galten und zwar, nicht nur dass die Kurse in der gleichen privaten Bildungseinrichtung stattfanden, sondern sie wurden auch von der gleichen Lehrkraft (der Verfasserin) unter gleicher Bedingungen unterrichtet.

Als schwieriger hat sich die Elimination personenbezogener Störvariablen gezeigt. Aufgrund des institutionellen Rahmens und der geringen Teilnehmerzahl war es unmöglich die Teilnehmenden völlig zufällig der Experimental- und Kontrollgruppe zuzuweisen, bzw. eine Randomisierung durchzuführen. Außerdem war es bei der Zuweisung der Personen auch unmöglich, eine gleichmäßige Verteilung der Störvariablen (Alter, Einstellung, Motivation und soziale Faktoren) auf die Gruppen zu erreichen, um homogene Gruppen bezüglich dieser Merkmale zu bilden.

Nach Darsow und Felbrich ist, trotz einer erfolgreichen Randomisierung der Versuchspersonen, eine Vergleichbarkeit der Gruppen nicht garantiert, wenn Probanden frühzeitig aus der Studie ausscheiden (sog. *Drop-out*) (vgl. Darsow & Felbrich, 2014, S. 234). In diesem Fall muss man überprüfen, ob die Gruppen weiterhin vergleichbar sind, um eine Fehleinschätzung des Treatments zu vermeiden. Dies war einer der Gründe, weshalb ich mich entschied, die Aktivität Authentisches Hören in einem sechswöchigen Intensivkurs des Niveaus A2 einzusetzen, weil die Wahrscheinlichkeit geringer ist, dass Teilnehmende frühzeitig aus dem Kurs ausscheiden.

Ob das Treatment (*Authentisches Hören*) Wirkung hatte, wird anhand Prä-Posttest-Messungen (Subtest Hörverstehen) nach dem ersten Versuchsplan 1 überprüft (siehe Tabelle 3:

Versuchsplan 1				Versuchsplan 2				Versuchsplan 3				
Experimental- und Kontrollgruppe mit Prä- und Posttest				Zwei Vergleichsgruppen mit Prä- und Posttest				Zwei Vergleichsgruppen und zusätzliche Kontrollgruppe mit Prä-, Post- und <i>Follow-up</i> -Test				
R	O ₁	X	O ₂	R	O ₁	X ₁	O ₂	R	O ₁	X ₁	O ₂	O ₃
R	O ₁		O ₂	R	O ₁	X ₂	O ₂	R	O ₁	X ₂	O ₂	O ₃
								R	O ₁		O ₂	O ₃

R: Randomisierung, X: *Treatment*, O: *Observation*/Messung der AV/Testung

Tabelle 3: Darstellung der Versuchspläne (Quelle: Darsow & Felbrich, 2014, S. 235)

Um die Hypothesen zu überprüfen, erfolgt die Auswertung durch vorgegebene Bewertungsbögen und Auswertungsbögen der Zertifikate des ÖSD.

Nach Darsow und Felbrich werden die experimentellen Gruppen so konzipiert, dass sie sich in dem zu untersuchendem Merkmal unterscheiden, was durch eine hohe Standardisierung der Treatments (*Authentisches Hören*) sichergestellt wird, wodurch auch gewährleistet wird, dass bei wiederholter Studie vergleichbare Ergebnisse erzielt werden, bzw. eine Reduplikationsstudie möglich ist, was ein Gütemerkmal wissenschaftlicher Untersuchungen ist (vgl. Darsow & Felbrich, 2014, S. 235-236).

Aus dem Grund, dass die Qualität der Umsetzung der Treatments (*Authentisches Hören*) die interne Validität beeinflusst, wird deren Umsetzung mithilfe eines Forschungstagebuchs festgehalten.

Externe Validität wird gewährleistet, wenn das Experiment im Feld (Unterricht) unter natürlichen Bedingungen durchgeführt wird, wobei die Störvariablen weniger stark

kontrolliert werden. Dadurch wird die externe Validität erhöht und die interne Validität der Untersuchung geringer (vgl. Darsow & Felbrich, 2014, S. 237).

Die vorliegende Arbeit zeichnet sich sowohl durch interne Validität, die durch die hohe Standardisierung bei der Durchführung des Treatments (die Aktivität *Authentisches Hören*) und die Prä-Post-Messungen erreicht wurde, als auch durch hohe Transparenz bei der Datenerhebung aus (vgl. Darsow & Felbrich, 2014, S. 231).

5.1 Auswahl der Probanden

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um zwei Integrationskurse der Niveaustufe A2 mit einem Gesamtumfang von 120 Unterrichtseinheiten. Daraus ergaben sich zwei Gruppen, eine Experimentalgruppe, in der die Aktivität *Authentisches Hören* eingesetzt wurde, und einer Kontrollgruppe, in der kein Treatment vorgenommen wurde. Die genaue Beschreibung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfolgt im nachstehenden Unterkapitel.

5.1.1 Die Experimentalgruppe

Wie bereits im Kapitel 2.1.1.1 geschildert, handelt es sich bei den Integrationskursen um sehr heterogene Gruppen, was sich in vielerlei Hinsicht zeigt.

Die Experimentalgruppe, bei der die Aktivität *Authentisches Hören* eingesetzt wurde bestand aus sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmern, drei männliche Teilnehmer (M) und drei weibliche Teilnehmerinnen (W). Im Gegensatz zu den männlichen Teilnehmern, die alle aus Ländern des Nahen Ostens (L2A-Afghanistan, L3A-Iran und L4A-Syrien) kommen, kommen zwei der weiblichen Teilnehmerinnen aus dem Balkan (L5A und L6A-Bosnien und Herzegowina) und eine Teilnehmerin aus einem afrikanischen Land (L1A-Nigeria) (vgl. Abb. 6).

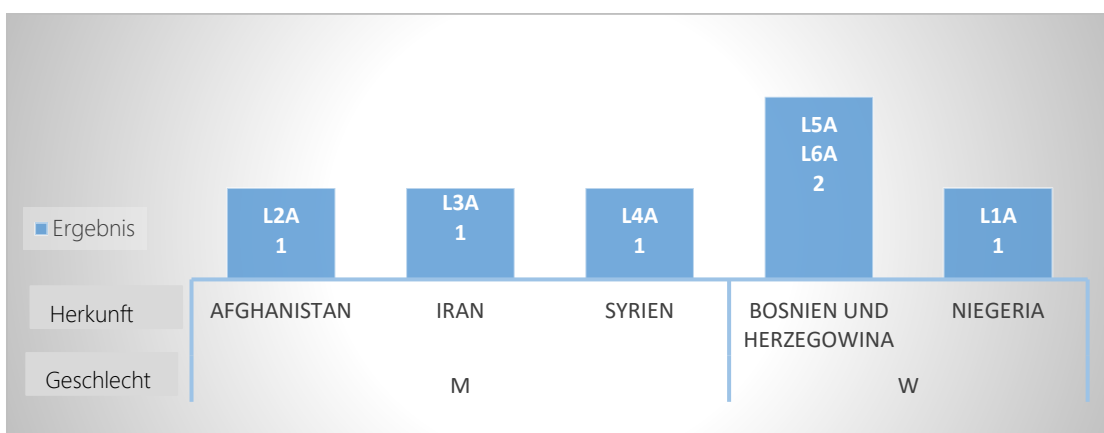


Abbildung 6: Experimentalgruppe nach Geschlecht und Herkunft

Obwohl die Integrationskurse in der Erwachsenenbildung verortet werden, heißt das längst nicht, dass sie ausschließlich von erwachsenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer besucht werden.

Um einen besseren Überblick zu schaffen werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer folgenden Alterskategorien⁴² zugeordnet:

- Teilnehmerin L6A in der Kategorie „Jugendliche“ (zwischen 14 und 18 Jahren);
- Teilnehmer L2A in der Kategorie „jüngere Erwachsene“ (bis zum 24. Lebensjahr);
- Teilnehmer L4A in der Kategorie „junge Erwachsene“ (bis zum 30. Lebensjahr) und
- Teilnehmerinnen und Teilnehmer L3A, L1A und L5A in der Kategorie „Erwachsene im mittleren Alter“ (im Alter zwischen etwa 31 und 60 Jahren).

Aus der Abbildung 7 und der vorgenommenen Kategorisierung kann man schlussfolgern, dass fünf Teilnehmerinnen erwachsen⁴³ sind, von denen drei Erwachsene im mittleren Alter und nur eine Teilnehmerin (L6A) minderjährig ist. Das Durchschnittsalter der Gruppe liegt bei 27,8 Jahren.

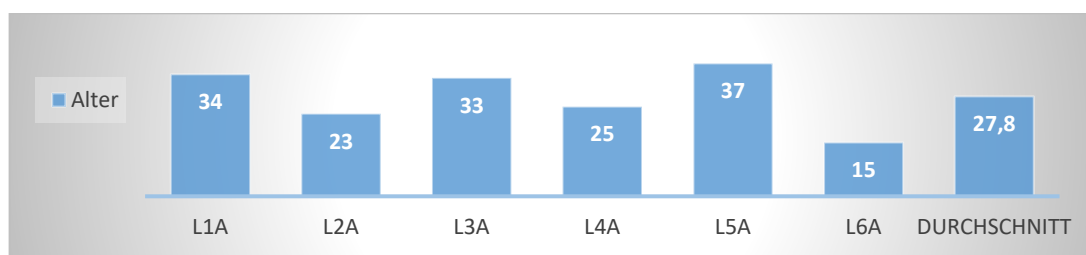


Abbildung 7: Experimentalgruppe nach Alter

Die Abbildung 8 liefert Informationen über die Sprachbiografien der Lernenden. Auch in Hinblick auf die Erst- (L1), Zweit- (L2) und Fremdsprachen (L3) weist die Gruppe eine hohe Heterogenität auf. Auffällig ist, dass fast alle Teilnehmerinnen, außer Teilnehmerin L5A⁴⁴, mehrsprachig sind, bzw. dass sie neben der Erstsprache bis weitere zwei oder mehr Sprachen sprechen. Nur zwei TeilnehmerInnen (L5A und L6A) haben die gleiche Erstsprache (L1), von denen L5A⁴⁵ im Gegensatz zu L6A

⁴² Zur Bestimmung der Kategorien vgl. Kapitel 3.2.2.1.

⁴³ In der vorliegenden Arbeit gelten Lernende als erwachsen, wenn sie volljährig sind und das aktive Wahlrecht erfüllen (vgl. Kapitel 3.2.2.1).

⁴⁴ Im Interview hat die Teilnehmerin L5A keine weiteren Sprachen angegeben. Da sie aber Bosnisch als Muttersprache spricht und in naher Verwandtschaftsbeziehung zu L6A steht, könnte man bei ihr davon ausgehen, dass sie auch Kroatisch und Serbisch spricht.

⁴⁵ Nicht nur aufgrund der Erstsprache Bosnisch, die wie Kroatisch und Serbisch auf dem štokavischen Dialekt basiert und Ähnlichkeiten damit aufweist, sondern auch aufgrund der kontradiktorischen Antworten bei dem

einsprachig ist.

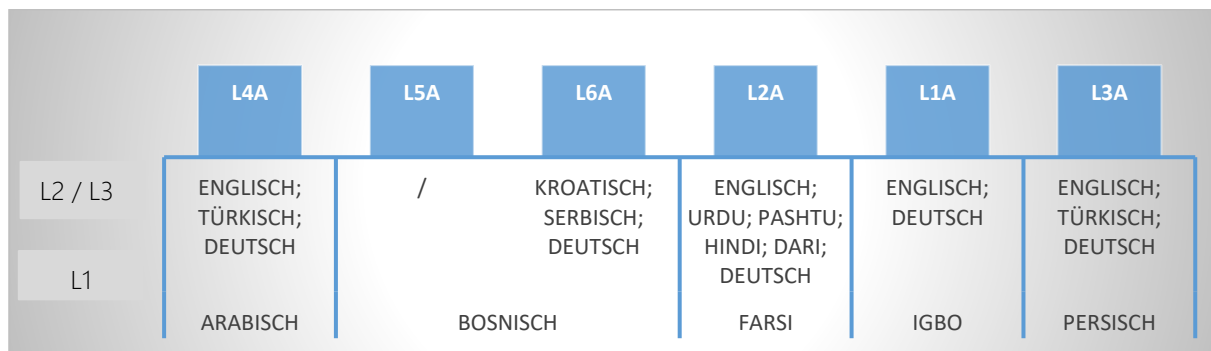


Abbildung 8: Experimentalgruppe nach Erst-, Zweit- und Fremdsprachen

5.1.2 Die Kontrollgruppe

Auch die Kontrollgruppe bestand aus sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmer, von denen zwei männlich (M) vier weiblich (W) sind (vgl. Abbildung 9). In Bezug auf die Herkunft kamen zwei Teilnehmerinnen aus dem Balkan (L4B und L5B-Serbien), eine Teilnehmerin (L6B) aus Indien und der Rest der Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen aus Ländern des Nahen Ostens (L2B und L1B-Syrien und L3B-Palästina).

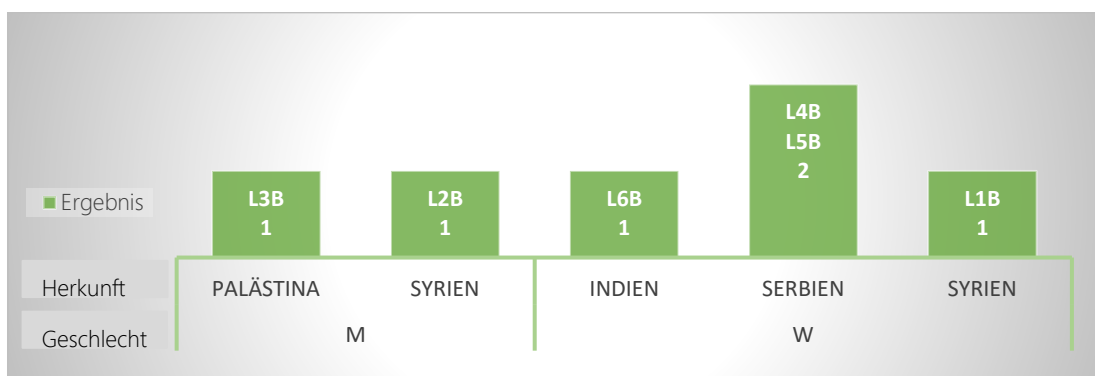


Abbildung 9: Kontrollgruppe nach Geschlecht und Herkunft

Bezüglich des Alters lassen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Kontrollgruppe folgenden Alterskategorien zuordnen:

- Teilnehmerin L6B in der Kategorie „Jugendliche“ (zwischen 14 und 18 Jahren);
- Teilnehmer L1B und L4B in der Kategorie „jüngere Erwachsene“ (bis zum 24. Lebensjahr);
- Teilnehmer L5B in der Kategorie „junge Erwachsene“ (bis zum 30. Lebensjahr) und

Interview, ist auch bei dieser Teilnehmerin anzunehmen, dass sie mehrsprachig ist (vgl. Anhang, Zeile 18, 34, 36, 40)

- Teilnehmer L2B und L3B in der Kategorie „Erwachsene im mittleren Alter“ (im Alter zwischen etwa 31 und 60 Jahren).

Auch hier, wie bei der Experimentalgruppe, geht aus der Abbildung 10 hervor, dass es sich bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, mit Ausnahme der Teilnehmerin L6B, um erwachsene Teilnehmerinnen und Teilnehmer handelt. Zwei der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gehören der Kategorie „jüngere Erwachsene“ an und zwei sind Erwachsene im mittleren Alter. Nur bei Teilnehmerin L6B handelt es sich um eine minderjährige Person, zu deren Teilnahme am Forschungsprojekt die Einwilligungserklärung⁴⁶ der bevollmächtigten Person eingeholt wurde. Das Durchschnittsalter der Gruppe beträgt 26 Jahren.

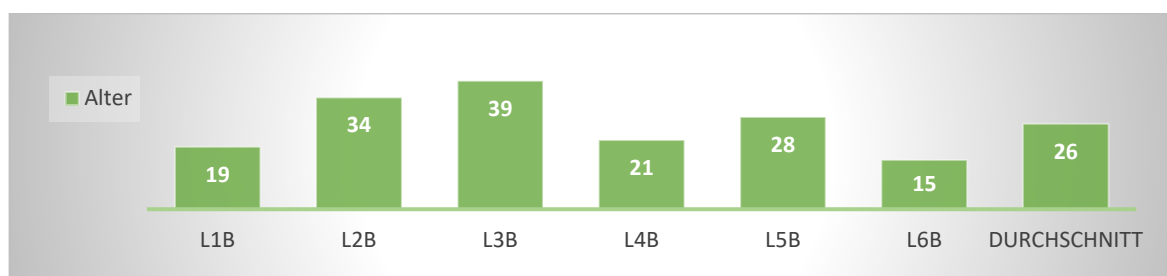


Abbildung 10: Kontrollgruppe nach Alter

Bezüglich der Erstsprache (L1) sprechen drei der TeilnehmerInnen Arabisch, eine Teilnehmerin Serbisch, eine Rumänisch⁴⁷ (L4B) und eine Teilnehmerin Panjabi. Abbildung 11 zeigt, dass alle TeilnehmerInnen neben der Erstsprache eine weitere Zweit- (L2) bzw. eine Fremdsprache (L3) sprechen und in dieser Hinsicht mehrsprachig sind.

	L1B	L2B	L3B	L6B	L4B	L5B
L2 / L3	DEUTSCH	ENGLISCH; DEUTSCH	ENGLISCH; HEBRÄISCH; DEUTSCH	ENGLISCH; DEUTSCH	SERBISCH; SPANISCH	ENGLISCH; DEUTSCH
L1		ARABISCH		PANJABI	RUMÄNISCH	SERBISCH

Abbildung 11: Kontrollgruppe nach Erst-, Zweit- und Fremdsprachen

⁴⁶ Diese wurde auch für die minderjährige Teilnehmerin aus der Experimentalgruppe eingeholt.

⁴⁷ Diese Teilnehmerin hat im Interview das Serbische als Erstsprache angegeben, aber später das Rumänische als Muttersprache. Da als Erstsprache in der vorliegenden Arbeit die Sprache gilt, die man als erste Sprache erlernt hat, gilt für sie als Erstsprache das Rumänische.

5.2 Methodische Vorgehensweise

Als Kursleiterin von Integrationskursen hatte ich zuvor die Möglichkeit die Aktivität *Authentisches Hören* mehrmals und auf verschiedenen Niveaustufen einzusetzen, was mir eine bessere Vorbereitung zur Durchführung meiner tatsächlichen Forschung ermöglichte. Zu Beginn der Forschung machte ich mir anfangs Überlegungen, in welchem Kurs ich die Methode einsetzen soll. An der Sprachschule wird der A2 Kurs in drei Varianten angeboten: ein auf zwei Module aufgeteilter Kurs mit einer Gesamtzahl von 160 UE, ein auf drei Module aufgeteilter Kurs mit einer Gesamtzahl von 240 UE und ein sechswöchiger Intensivkurs mit einer Gesamtzahl von 120 UE.

Ich entschied mich die Aktivität *Authentisches Hören* in einem sechswöchigen intensiven Integrationskurs (von 30.01.2017 bis 10.03.2017) einzusetzen. Hierbei handelte es sich um einen Nachmittagskurs mit jeweils 4UE à 45 Minuten pro Tag, d.h. drei Stunden und insgesamt 120 UE à 45 Minuten. Ziel dieses Kurses ist neben der Erreichung der Niveaustufe A2 nach GER, auch die gezielte Vorbereitung auf den ÖIF TEST NEU A2. Die Aktivität *Authentisches Hören* wurde zweimal wöchentlich im Unterricht eingesetzt. Insgesamt wurden zwölf semiauthentische Hörtexte, vorwiegend aus dem österreichischen Alltag mit unterschiedlicher Länge (ca. 1 bis 3 Minuten) im Unterricht eingesetzt, ohne jegliche sprachliche Entlastung, die sich thematisch an dem im Unterricht eingesetzte Lehrwerk (siehe Unterkapitel 2.1.1.3) orientieren.

Um den Verlauf der Methode immer im Auge zu behalten sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen anschaulichen Überblick über die einzelnen Schritte der Aktivität zu gewährleisten, habe ich den Ablauf auf ein Plakat (vgl. Abbildung 12) geschrieben, das vor jedem Einsatz an die Tafel angebracht wurde. Während der gesamten Durchführung der Methode wurde ein Forschungstagebuch geführt (siehe Auszug 5.2.1.1) in dem neben den Vor- und Nachteilen dieser Methode, auch das Verhalten der Lernenden notiert wurde. Dazu habe ich selbsterstellte Vorlagen benutzt, auf denen alle wichtigen Beobachtungspunkte angeführt waren. Die Beobachtungen eines jeden einzelnen Schritts der Methode wurden aufgezeichnet, aber ein besonderes Augenmerk wurde auf die Informationsaustauschphasen und auf das identifizierende Hören gelegt. Neben Datum, Name und Länge des Hörtextes,

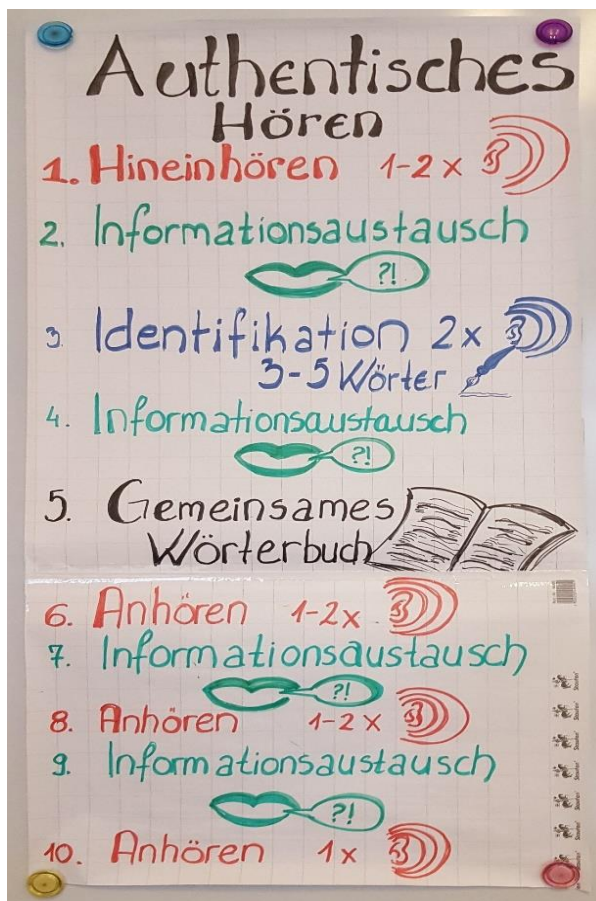


Abbildung 12: Tafelbild Authentisches Hören

Quelle, war vor allem in den Informationsaustauschphasen darauf zu achten welche Sprachen (L1, L2, L3) die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei den Austauschphasen benutzen.

Um das Hörverständnis der Lernenden vor dem Einsatz des *Authentischen Hörens* zu ermitteln wurde das vom ÖSD erstellte Zertifikat ÖSD ZA1/Ö am Anfang des Kurses herangezogen, bereits bei der ersten Stunde (am 30.01.2017). Am Ende der Forschung, nach sechs Wochen, wurde mittels Modellsätze des ÖSD für das Zertifikat Deutsch Österreich B1 (ÖSD ZDÖ B1), das Hörverständnis der Lernenden geprüft, um festzustellen, ob sich durch den Einsatz der Aktivität *Authentisches Hören* in einer Dauer von sechs Wochen das Hörverständnis der

Lernenden auf die Sprachstufe B1 gesteigert hat.

Die Ergebnisse beider Sprachstandserhebungen werden anhand von vorgegebenen Auswertungsbögen, Lösungsschlüssel und Musterkorrekturen bewertet und separat ermittelt (siehe Anhang 9.6).

Da das Hörverständnis nicht isoliert von anderen Faktoren betrachtet werden kann, werden diese mithilfe halbstrukturierte Interviews eruiert, um nachzuweisen, dass die Steigerung der Hörkompetenz auf die Aktivität *Authentisches Hören* zurückzuführen ist. Die Ergebnisse der Interviews werden qualitativ ausgewertet und damit versucht die aufgestellten Hypothesen zu bestätigen oder zu widerlegen. Jede Widerlegung der auf die zweite Forschungsfrage aufgestellten Hypothesen, würde die Wirksamkeit der Aktivität *Authentisches Hören* bestätigen und deren Einfluss auf das Hörverständnis bekräftigen.

5.2.1 Forschungstagebuch

Um meine Erfahrungen, Gedanken, Beobachtungen und Eindrücke festzuhalten, die ich während des Einsatzes der Aktivität Authentisches Hören machte, führte ich ein Forschungstagebuch.

Ein Forschungstagebuch ist nach Altrichter und Posch „[...] *das wichtigste Werkzeug der forschenden Person, [...] in das Beobachtungen, Gedächtnisprotokolle, Gedankensplitter, Pläne usw. eingetragen werden [und stellt] ein Begleiter des eigenen Forschungs- und Entwicklungsprozesses [dar]*“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 30-32).

Aus diesem Grund empfehlen sie Forschungstagebücher regelmäßig zu führen und dabei die *Selbst-Zensur* außer Acht zu lassen, die den Gedankenfluss verhindert (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 34).

Bei den Tagebucheintragungen ist es wichtig zwischen Beobachtungen und Interpretationen zu unterscheiden. Altrichter und Posch warnen davor, dass forschende Lehrende aufgrund des praktischen Interesses oft genaue Beobachtungen vernachlässigen, weshalb sie empfehlen eine vorläufige Analyse zu machen, um zu sehen, ob sich die Beobachtungen und Interpretationen in einer sinnvollen Balance befinden (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 35).

Daneben enthalten Tagebücher eine große Zahl an anschaulicher Situationsbeschreibungen und Dokumente, wodurch Sachverhalte leichter verdeutlicht werden. Deshalb ist es ratsam den Abstand zwischen dem Erlebten und der Niederschrift kurz zu halten, damit die Erinnerung detaillierter ist. Die am häufigste verwendete Textart hierfür sind beschreibende Passagen (auch Gedächtnisprotokolle oder Memos genannt), „[...] *die beim Versuch entstehen, sich Erfahrungen in zeitlich begrenzten Situationen (z.B. Beobachtungen in einer Unterrichtseinheit) zu vergegenwärtigen und niederzuschreiben*“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 39).

Um abgelaufene Vorgänge zu beschreiben und zu dokumentieren, eignen sich nach Altrichter und Posch Memos. Sie weisen jedoch darauf hin, dass diese Beschreibungen immer wieder mit *Interpretationen* durchsetzt sind. Interpretierende Passagen enthalten im Gegensatz zu Memos Interpretationen, Gefühle, Spekulationen, eigene Vorannahmen usw., die während der Niederschrift von Erfahrungen als auch beim nachträglichen Durcharbeiten des Geschriebenen entstehen (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 40).

In das Forschungstagebuch schrieb ich alle Notizen, Beobachtungen, Erfahrungen, die mir während des Einsatzes des *Authentischen Hörens* begegnet sind. Zu diesem

Zweck entschied ich mich nicht für ein klassisches Heft, sondern fertigte ich mir eine Vorlage an, die folgenden Angaben enthielt:

1. Datum und Hörtextnummer;
2. Hörtext (Titel, Quelle, Länge des Hörtextes);
3. Beobachtungen der einzelnen Schritte der Aktivität (Schritt 1 bis 9);
 - Schritt 1: Aufmerksames Hören 1-2 Mal: Verhalten der Teilnehmenden (Interesse→ Gestik und Mimik);
 - Schritt 2: Informationsaustausch in Paaren: In welcher Sprache erfolgt der Austausch? (L1, L2 oder L3; +/- Austausch; aktive bzw. passive Teilnahme)
 - Schritt 3: Identifikationshören 2 Mal: Verhalten der Teilnehmenden (Selbstständigkeit);
 - Schritt 4: neue personelle Zusammensetzung: In welcher Sprache erfolgt der Austausch? (L1, L2 oder L3; +/- Austausch; +/- Sprachwachstum);
 - Schritt 5: Gemeinsames Wörterbuch (aktive bzw. passive Teilnahme am Unterricht);
 - Schritt 6: Anhören 1-2 Mal: Verhalten der Teilnehmenden (Interesse→ Gestik und Mimik);
 - Schritt 7: andere personelle Zusammensetzung: In welcher Sprache erfolgt der Informationsaustausch? (L1, L2 oder L3; +/- Austausch; +/- Sprachwachstum);
 - Schritt 8: Anhören 1-2 Mal: Verhalten der Teilnehmenden (Interesse→ Gestik und Mimik);
 - Schritt 9: Informationsaustausch, evtl. im Plenum: (aktive bzw. passive Teilnahme am Unterricht);
4. Weitere Notizen→Auffälligkeiten.

Aufgrund der zurückhaltenden Rolle, die ich als Lehrperson bei der Aktivität Authentisches Hören hatte, ermöglichten mir vor allem die Hör- und Informationsaustauschphasen bereits während des Unterrichts Stichworte zu notieren. Auf diese Weise konnte ich meine Beobachtungen von dem Unterrichtsablauf, den Dialogen, Verhalten, Gesten und Gesichtsausdrücken der Lernenden während des Unterrichts stichwortartig niederschreiben. Beim Schreiben habe ich alles aufgeschrieben, was mir auffiel, was ich über die Situation aufschreiben konnte. Ein besonderes Augenmerk wurde dabei auf die oben genannten Punkten während der

einzelnen Schritte gelegt. Obwohl ich den Abstand zwischen dem Erlebten und der Niederschrift kürzer halten wollten, damit die Erinnerungen detaillierter sind, gelang es mir nicht immer, gleich nach jedem Schritt der Aktivität alles aufzuschreiben. Die Eindrücke zu dem letzten Schritt musste ich meistens nach dem Unterricht im Laufe des Tages aufschreiben, womit vielleicht wichtige Eindrücke in Vergessenheit geraten sind. Obwohl das Schreiben des Forschungstagebuchs manchmal sehr mühsam und zeitraubend ist, ist es nicht nur für die Analyse wichtig, sondern bestimmt auch die Daseinsberechtigung des Beobachters (vgl. Friebertshäuser, 2001, S. 197). Einen Auszug aus dem Forschungstagebuch ist im folgenden Unterkapitel zu finden.

5.2.1.1 Auszug aus dem Forschungstagebuch

Datum: 7.02.2017

Hörtextnummer: 3

Hörtext: „Heike und Hanna: Der Tatort“, audio-lingua.eu, 1:41

(Titel, Quelle, Länge des Hörtextes)

Schritt 1: Aufmerksames Hören 1-2 Mal: Verhalten der Teilnehmenden (Interesse → Gestik und Mimik)

Diesmal handelte es sich um einen längeren Hörtext, als die bisher eingesetzten. Aus diesem Grund wurde der Text zwei Mal abgespielt. Wie vor jeder Aktivität habe ich auch jetzt das Plakat mit den einzelnen Schritten an die Tafel angebracht und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, sie mögen so aufmerksam wie möglich hören. Obwohl ich bis jetzt die Aktivität dreimal eingesetzt hatte und die Teilnehmenden die einzelnen Schritte bereits kannten, gab es trotzdem einen Teilnehmer, der während dieser Phase Notizen aufgeschrieben hat. Um die Aufmerksamkeit der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht zu lenken und ihren Hörprozess nicht zu unterbrechen, habe ich ihm durch Gestik (durch Hin- und Herbewegen des Zeigefingers) aufgezeigt, dass man das nicht machen darf, worauf er auch entsprechend reagiert hat. Fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer schienen an dem Text Interesse zu haben. Nur eine Teilnehmerin schaute öfters auf das Handy. Dies signalisierte für mich Desinteresse.

Schritt 2: Informationsaustausch in Paaren: In welcher Sprache erfolgt der Austausch? (L1, L2 oder L3; +/- Austausch; aktive bzw. passive Teilnahme)

Da es nur fünf (von sechs) Teilnehmende anwesend waren, gab es eine Dreiergruppe und ein Paar. Bei dem Paar erfolgte der Austausch anfangs in der L1 (in Farsi) und danach in der L2 (in Deutsch). Bei der Dreiergruppe erfolgte der Austausch vorwiegend in der L2 (in Deutsch), aber auch zwischen zwei Teilnehmerinnen in der L1 (in Bosnisch). Von den beiden Teilnehmerinnen, die Bosnisch miteinander sprachen, wirkte die eine Teilnehmerin sehr zurückhaltend und sagte nichts in Deutsch. An den Aussagen der Teilnehmenden, konnte ich merken, dass diesmal der Text schwieriger war und dass sie Vieles nicht verstanden haben. Niemand hat verstanden, dass Tatort eine Krimiserie ist und dass sich die beiden Mädchen über die Serie unterhalten. Was sie lediglich verstanden haben war, dass sich die beiden Mädchen miteinander verabreden wollen bzw. über Verabredungen mit der Familie bzw. Freunde sprechen. Beide Gruppen sehnten sich nach einer Bestätigung, ob nun das, was sie verstanden haben, auch tatsächlich stimmt. Weder bejahte ich noch verneinte ich ihre Aussagen. Ich schlug ihnen vor, beim nächsten Hören darauf aufzupassen und selbst die Antwort finden. Diese Phase dauerte etwas länger als geplant, nämlich 3 Minuten.

Schritt 3: Identifikationshören 2 Mal: Verhalten und Selbstständigkeit

Ziel dieser Phase war wie immer, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer drei bis fünf unbekannte Wörter aufschreiben. Es gab eine Teilnehmerin, die beim Hören kein einziges Wort aufschrieb. Stattdessen schrieb sie ein paar Wörter von ihrer Sitznachbarin ab. So eine Situation konnte ich nicht unkommentiert lassen. Vor dem zweiten Abspielen des Textes sagte ich noch einmal den Teilnehmern, sie sollen selbstständig wenigsten drei unbekannte Wörter aufschreiben und wies sie darauf hin, ohne Namensnennung, nicht voneinander abzuschreiben, denn das ist nicht das Ziel der Aktivität. Beim zweiten Hören versuchen manche Teilnehmende so viel wie möglich aufzuschreiben, sogar mehr als fünf Wörter. Man konnte auch merken, dass sie sich ärgern, wenn sie beim zweiten Hören das unbekannte Wort nicht heraushören konnten. In so eine Situation konnte ich mir das Lachen nicht verkneifen. Ich sagte ihnen, dass das nicht schlimm ist und dass sie beim nächsten Hören aufmerksamer sein sollen.

Schritt 4: neue personelle Zusammensetzung: In welcher Sprache erfolgt der Austausch? (L1, L2 oder L3; +/- Austausch; +/- Sprachwachstum)

In neuer personeller Zusammensetzung haben die Teilnehmenden versucht, das eine oder das andere unbekannte Wort zu erklären. Bei der Zusammensetzung war es mir wichtig, dass die Gruppen gut gemischt sind, so dass wenigstens die Teilnehmenden keine gemeinsame Muttersprache haben. Ich wollte damit sehen, ob ich den Austausch in Deutsch erzwingen kann. Nur bei dem Paar erfolgte der Austausch in der L2 (in Deutsch), da sie keine gemeinsame Sprache hatten. In der Dreiergruppe dagegen erfolgte er in der L3 (in Englisch) und in der L2 (in Deutsch). Mir ist aufgefallen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beider Gruppen weiterhin das Wort „Tatort“ nicht verstanden haben. Viele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben mithilfe des Smartphones übersetzt, aber beim „Tatort“ gelang es ihnen wieder nicht, herauszuhören, dass das eine Krimiserie ist. Obwohl dies, wie bei dem ersten Austausch zu weiteren Fehlinterpretationen führte, konnte man einen leichten Sprachwachstum bei manchen Teilnehmerinnen und Teilnehmern merken. Sie versuchten zunächst das Gehörte teilweise so wiederzugeben, wie sie es gehört hatten, teilweise in eigene Worte zu fassen. Diese Phase dauerte wie vorgesehen 2 Minuten.

Schritt 5: Gemeinsames Wörterbuch (aktive bzw. passive Teilnahme am Unterricht)

Nun wurden die unbekannten Wörter an das Plenum weitergegeben. Zunächst versuchten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einander die unbekannten Wörter zu klären. Als das nicht möglich war, schrieb ich die unbekannten Wörter an die Tafel und versuchte es durch einen Beispielsatz zu erläutern. Als ich auflöste, dass „Tatort“ eine Krimiserie war, gab es seitens vieler Teilnehmerinnen und Teilnehmer Aha-Erlebnisse. Erst dann merkten sie, dass sie den Text aufgrund eines Wortes nicht verstanden haben. Diese Phase dauerte 4 Minuten, weil sie zu viele unbekannte Wörter hatten wie:

Mörder, mittlerweile, Kult, Kommissare, den Münchner Tatort, Kölner Tatort, Leipziger Tatort, Kantona, Leinwand, verfolgt, mitgefiebert etc.

Weiters fiel mir auf, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer manchmal Schwierigkeiten haben, sowohl die Laute zu identifizieren als auch die Wortgrenzen zu erkennen, wie zum Beispiel: statt „mitgefiebert“ hat der eine Teilnehmer das Wort als „mifipa“ identifiziert. Als er danach fragte, was das Wort bedeute, habe ich ihn zuerst gefragt, ob er das Wort „mitgefiebert“ meint. Diese Situation zeigte mir, wie

schwierig es ist manche Laute bzw. Wörter zu identifizieren. Hätte ich den Hörtext nicht gekannt, so könnte ich das Wort bestimmt nicht entschlüsseln.

Schritt 6: Anhören 1-2 Mal: Verhalten der Teilnehmenden (Interesse→ Gestik und Mimik)

Der Hörtext wurde zwei Mal abgespielt. Es gab manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die auch während dieser Phase versucht haben, weitere unbekannte Wörter aufzuschreiben. Es handelte sich um den gleichen Teilnehmer wie vorhin. Ich zeigte ihm wieder durch Hin- und Herbewegen des Zeigefingers, dass er das unterlassen soll. Er lächelte und zeigte gestisch, dass er damit fast fertig wäre.

Schritt 7: andere personelle Zusammensetzung: In welcher Sprache erfolgt der Informationsaustausch? (L1, L2 oder L3; +/- Austausch; +/- Sprachwachstum)

In neuer personellen Zusammensetzung haben sich die Gruppen über den Hörtext ausgetauscht. Ich konnte merken, dass sie den Text jetzt deutlich besser als zuvor verstanden haben und was mich weiters überraschte war, dass der Austausch in beiden Gruppen in der L2 (in Deutsch) erfolgte. Wegen der Dreiergruppe, dauerte diese Phase 3 Minuten. Also eine Minute länger als geplant. Bei der zurückhaltenden Teilnehmerin konnte ich erst jetzt den Fortschritt sehen. Sie beteiligte sich an dem Austausch, obwohl dies auch spärlich war.

Schritt 8: Anhören 1-2 Mal: Verhalten der Teilnehmenden (Interesse→ Gestik und Mimik)

In dieser Phase wurde der Hörtext auf Wunsch der Teilnehmenden nur einmal abgespielt. Obwohl der Hörtext mehrmals abgespielt wurde, konnte ich bei den meisten Teilnehmenden keine Langeweile oder Nervosität merken. Das hat mich sehr überrascht und zugleich gefreut.

Schritt 9: Informationsaustausch, evtl. im Plenum: (aktive bzw. passive Teilnahme am Unterricht)

Der Austausch erfolgte im Plenum und nicht in den Gruppen. Ich habe die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgefordert im Plenum das Verstandene wiederzugeben. Anfangs hatte ich Angst, diese Phase im Plenum zu machen, weil ich dachte, dass sich niemand trauen würde. Aber dies war nicht der Fall. Ein

redesfreudiger Teilnehmer fing an die Geschichte zu erzählen und die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer versuchten ihn zu ergänzen. Sie haben sich sogar selbst korrigiert, falls der eine oder die eine etwas falsch erzählt hat. Jetzt war es auch deutlich, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Text nicht nur in seiner Gesamtaussage verstanden haben, sondern auch bis ins Detail. Zum Schluss fragte ich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wie viel sie vom Textinhalt diesmal verstanden haben. Manche antworteten, dass sie 87%, 40%, 60%, 30% und zwei 98% verstanden haben.

Weitere Notizen → Auffälligkeiten

- eine Teilnehmerin hatte bei der Identifikationsphase nicht mitgemacht. Sie schrieb nichts auf, sondern schob von ihrer Sitznachbarin ab;
- bei den arabischsprechenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern war zu erkennen, dass sie Schwierigkeiten beim Heraushören des Lautes „b“ haben und sie „p“ hören;
- 1 Teilnehmer war abwesend, weshalb eine Dreiergruppe und eine Zweiergruppe entstanden ist;
- es wurde mir selbst am Anfang klar, wie sehr das Fehlen landeskundlicher Informationen als auch das Nichtverstehen manche Schlüsselwörter das Textverständnis erschweren und zu Fehlinterpretationen führen kann.

5.2.1.2 Auswahl der Hörtexte für das Authentische Hören

Bei der Auswahl der Hörtexte richtete ich mich nach den im Lehrwerk Pluspunkt Deutsch Österreich gegebenen Themen und den Kriterien von Buttaroni und Knapp (vgl. Kapitel 4.4.2).

Laut des in dieser Arbeit verwendeten Authentizitätsbegriffes handelt es sich bei den Hörtexten um semi-authentische Hörtexte (vgl. Unterkapitel 4.3.1). Aufgrund dessen, dass sie von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern gesprochen werden, werden sie seitens der Autorinnen und Autoren als authentisch bezeichnet.

Die Hörtexte wurden zweimal wöchentlich in einem Zeitraum von sechs Wochen abgespielt. Bei der Experimentalgruppe wurden sie der Aktivität Authentisches Hören unterzogen, die einem strikten Ablauf folgt (vgl. Kapitel 4.4.1.1).

Bei der Kontrollgruppe wurden sie als didaktisierte Hörtexte eingesetzt und als eine Bereicherung zu den im Lehrwerk angebotenen Hörtexten gesehen.

Für die vorliegende Arbeit wurden Hörtexte aus verschiedenen Quellen benutzt, die im Folgenden vorgestellt werden:

Quelle 1: Erzähl, wie war's?: authentische Hörtexte aus Österreich 1

Hörtext 1: „Ich lerne nichts in diesem Kurs“

Hörtext 7: „Nein, einen Anfängerkurs brauche ich nicht“

Diese Hörtexte stammen von der Sammlung „Erzähl, wie war's?“ von Jax und Knapp (Kassette Seite A Jax & Knapp, 1992). Da die Hörtexte von einer Kassette stammen, mussten diese zunächst mithilfe eines Kassettendigitalisierer digitalisiert und danach mithilfe des Programms Audacity⁴⁸ bearbeitet werden. Aufgrund der schlechten Aufnahme der Originalhörtexte, sowie die der digitalisierten Hörtexte, mussten manche Nebengeräusche, die erheblich das Hörverständnis beeinträchtigten, beseitigt bzw. geschwächt werden, um eine bessere Tonqualität zu erzielen. Diese Bearbeitung war sehr mühsam und zeitaufwändig. Im Übrigen wurden die Hörtexte nicht in ihrer vollen Länge eingesetzt, sondern wie folgt gekürzt:

Der Hörtext 1 wurde von 3:14 auf 1:41 Minuten gekürzt, und der Hörtext 7: von 3:39 auf 2:29 Minuten gekürzt.

Bei den beiden Texten handelt es sich um Dialoge die das österreichische Alltagsleben widerspiegeln. Bei dem Hörtext „Ich lerne nichts in diesem Kurs“ handelt es sich um eine Beschwerde einer Teilnehmerin über einen Kurs und bei dem Hörtext „Nein, einen Anfängerkurs brauche ich nicht“ handelt es sich um eine Kursanmeldung. In beiden Texten wird österreichisches Deutsch gesprochen.

Quelle 2: Audio-Lingua

Hörtext 2: „Gabrielle: Meine Fremdsprachen“ (Le GEP Langues du C.R.D.P de l'académie de Versailles, 2007-2016a)

Hörtext 3: „Heike und Hahn: Der Tatort“ (Le GEP Langues du C.R.D.P de l'académie de Versailles, 2007-2016b)

Hörtext 4: „Gabrielle: Wien meine Lieblingsstadt“ (Le GEP Langues du C.R.D.P de l'académie de Versailles, 2007-2016c)

Hörtext 5: „Christine: Schulsystem in Österreich“ (Le GEP Langues du C.R.D.P de l'académie de Versailles, 2007-2016d)

⁴⁸ <http://www.audacity.de/>

Die Website <http://www.audio-lingua> ist eine Webseite der "Pädagogischen Experimentiergruppe Fachbereich Fremdsprachen" (GEP-Langues) des Regionalen Instituts für Pädagogik und Medien (C.R.D.P.) der "Académie de Versailles". Die Audiodateien sind im MP3-Format zu finden. Sie können sowohl online gehört werden, als auch heruntergeladen werden (vgl. Audio Lingua, 2007-2016).

Bei den oben genannten Hörtexten handelt es sich um semi-authentische Tondateien, die von Muttersprachlerinnen und Muttersprachler aufgenommen wurden und für Unterrichtszwecke und private Nutzung lizenzfrei zur Verfügung stehen. Die Hörtexte 2 bis 4 wurden in ihrer Gesamtlänge abgespielt und der Hörtext 5 wurde von 3:09 auf 2:03 Minuten gekürzt. Alle Hörtexte werden von Muttersprachlerinnen und Muttersprachler gesprochen, manche sind sogar dialektal gefärbt.

Gabrielle ist eine in Paris lebende Österreicherin, die aus Hallein kommt. In dem Hörtext 2 spricht sie über ihre Fremdsprachen und wie sie diese gelernt hat. In dem Hörtext 4 spricht sie über Wien und erzählt was ihr an Wien gefällt. Christine ist eine Österreicherin, die aus Feldkirch kommt und in Hörtext 5 das Schulsystem in Österreich erklärt. Alle Texte, außer Hörtext 3, sind Monologe. Bei Hörtext 3 handelt es sich um einen Dialog. Diesmal handelt es sich um deutsche Muttersprachlerinnen, Heike aus München und Hanna aus Aschaffenburg, die über die Kultserie Tatort sprechen und sie vorstellen.

Quelle 3: Momentaufnahmen

Hörtext 6: „Wohnungsbesichtigung mit dem Makler“ (Czerwenka-Wenkstetten & Pallauf, 2015-2016)

Hörtext 10: „Urlaubspläne diskutieren“ (Czerwenka-Wenkstetten & Pallauf, 2015-2016)

„Momentaufnahmen“ ist eine Hörtextsammlung mit 39 authentischen Hörtexten, die den österreichischen Alltag widerspiegeln und sich durch authentische, spontane und natürliche Sprache auszeichnen (vgl. Czerwenka-Wenkstetten & Pallauf, 2015-2016). Das Komplettpaket, das neben den Hörtexten, 13 Didaktisierungen und 21 Transkriptionen enthält ist auf der folgenden Webseite⁴⁹ herunterzuladen.

Beide Hörtexte wurden in ihrer Originallänge eingesetzt. Bei dem Hörtext 6 handelt es sich um einen Multilog. Es kommen drei Personen vor. Der Makler und zwei

⁴⁹ <https://www.textundton.at/momentaufnahmen/> (letzter Zugriff am 20.03.2016).

Freundinnen, die eine Wohnung besichtigen. Aufgrund der längeren Pausen und der kurzen Aussagen, wurde der Hörtext in seiner Originallänge belassen.

Beim Hörtext 10 handelt es sich um einen Dialog, bei dem ein Ehepaar ihren kommenden Urlaub plant.

Quelle 4: Hörtexte Deutsch - Hörtexte aus dem österreichischen Alltag

Hörtext 11: „Die Hose passt ihr nicht“ (Paulik, Schlagintweit, & Wölfer, 2016)

Hörtext 12: „Der Husten geht nicht weg“ (Paulik, Schlagintweit, & Wölfer, 2016)

Auf der Webseite www.hoertexte-deutsch.at finden sich neben den genannten Hörtexten weitere 30 authentische Hörtexte, die authentische Situationen aus dem privaten und öffentlichen Raum widerspiegeln. Neben den MP3-Dateien, finden sich auch Didaktisierungen und Transkriptionen zu den einzelnen Hörtexten die unter einer Creative Commons-Lizenz⁵⁰ lizenziert sind (vgl. Paulik, Schlagintweit, & Wölfer, 2016). Bei diesen Hörtexten handelt es sich um Dialoge. Bei dem Hörtext 11 geht es um eine Reklamation, bei der die Kundin die unpassende Hose ihrer Tochter zurückgeben möchte. Die Situation des zweiten Hörtextes spielt sich in der Apotheke ab. Es geht um einen Kunden, der unter starkem Husten leidet und nach einem Medikament sucht. Auf der Webseite finden sich zu den semi-authentischen Hörtexten, auch Didaktisierungen und Transkriptionen.

Quelle 5: KonsumentInnenbildung im Deutschunterricht für Erwachsene der VHS

Hörtext 8: „Ich bin Ernährungswissenschaftlerin“. (Die Wiener Volkshochschulen, 2007)

Der Text stammt aus der Textsammlung der Konsumentinnen- und Konsumentenbildung im Deutschunterricht für Erwachsene der Volkshochschule. Die Sammlung enthält neben den vielen Hörtexten aus dem österreichischen Alltag auch Transkriptionen, Übungen und Informationen in Zusammenhang mit KonsumentInnenbildung. Es handelt sich ausschließlich um Texte aus Österreich, die nicht vereinfacht und in Originalgeschwindigkeit gesprochen werden, einige auch in originaler Kompliziertheit geschrieben (vgl. Zimmermann, 2007, S. 6). Der Hörtext „Ich

⁵⁰ Creative Commons-Lizenz bedeutet, dass man das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten darf unter Namensnennung, nicht kommerziell und nicht bearbeitet. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/at/>

bin Ernährungswissenschaftlerin“ ist ein monologischer semi-authentischer Text, bei dem eine Ernährungswissenschaftlerin ihr Berufsprofil vorstellt. Aufgrund der hohen Informationsdichte wurde der Hörtext von 1:23 auf 0:48 gekürzt.

Quelle 6: Deutsche Welle

Hörtext 9: „Anonym bewerben“ (Dittrich & Völkel, 2010)

Dieser Hörtext stammt aus der Webseite der Deutschen Welle. Es handelt sich eigentlich um einen Podcast, den man auch als MP3-Datei abspeichern kann. Der Text ist ein semi-authentischer Hörtext, der das Thema anonyme Bewerbung behandelt. Auf der Seite finden sich außerdem ein Glossar, Verständnisfragen zum Text als auch ein Arbeitsauftrag für die Gruppe. Der Hörtext wurde von 2:11 auf 1:07 gekürzt.

Reihenfolge, der im Unterricht eingesetzten Hörtexte:

1. „Ich lerne nichts in diesem Kurs“ (Jax & Knapp, 1992). Gesamtlänge 3:14, abgespielt bis 1:41, eingesetzt am 31.01.2017.
2. „Gabrielle: Meine Fremdsprachen“ (Le GEP Langues du C.R.D.P de l'académie de Versailles, 2007-2016a). Gesamtlänge 0:52, eingesetzt am 2.02.2017.
3. „Heike und Hahn: Der Tatort“ (Le GEP Langues du C.R.D.P de l'académie de Versailles, 2007-2016b). Gesamtlänge 1:41, eingesetzt am 7.02.2017.
4. „Gabrielle: Wien meine Lieblingsstadt“ (Le GEP Langues du C.R.D.P de l'académie de Versailles, 2007-2016c). Gesamtlänge 1:34, eingesetzt am 9.02.2017.
5. „Christine: Schulsystem in Österreich“ (Le GEP Langues du C.R.D.P de l'académie de Versailles, 2007-2016d). Gesamtlänge 3:09, abgespielt bis 2:03, eingesetzt am 14.02.2017.
6. „Wohnungsbesichtigung mit dem Makler“ (Czerwenka-Wenkstetten & Pallauf, 2015-2016). Gesamtlänge 3:27, eingesetzt am 16.02.2017.
7. „Nein, einen Anfängerkurs brauche ich nicht“ (Jax & Knapp, 1992). Gesamtlänge 3:39, abgespielt bis 2:29 Seite A, eingesetzt am 20.02.2017.
8. „Ich bin Ernährungswissenschaftlerin“ (Die Wiener Volkshochschulen, 2007). Gesamtlänge 1:23, abgespielt bis 0:48, eingesetzt am 22.02.2017.
9. „Anonym bewerben“ (Dittrich & Völkel, 2010). Gesamtlänge 2:11, eingesetzt am 28.02.2017.
10. „Urlaubspläne diskutieren“ (Czerwenka-Wenkstetten & Pallauf, 2015-2016). Gesamtlänge 1:14, eingesetzt am 2.03.2017.

11. „Die Hose passt ihr nicht“ (Paulik, Schlagintweit, & Wölfer, 2016). Gesamtlänge 1:14, eingesetzt am 6.03.2017.
12. „Der Husten geht nicht weg“ (Paulik, Schlagintweit, & Wölfer, 2016). Gesamtlänge 1:53, eingesetzt am 8.03.2017.

5.2.2 Interview

Um zu eruieren, ob die Steigerung der Hörkompetenz nur auf die Aktivität *Authentisches Hören* und auf keine weiteren Faktoren zurückzuführen ist, habe ich zwölf semistrukturierte Interviews durchgeführt, mithilfe dieser biologische, soziale, linguistische und individuelle Daten über die Lernenden gesammelt, in Kategorien unterteilt und anschließend qualitativ ausgewertet.

Forschungsfrage 2:

Lässt sich die Steigerung der Hörkompetenz auf die Aktivität *Authentisches Hören* zurückführen?

Um die Wirksamkeit der Aktivität *Authentisches Hören* darzulegen und deren Einfluss auf das Hörverständnis aufzuzeigen, wird versucht die wie folgt aufgestellten Hypothesen zu widerlegen:

Hypothese 2: *Ältere Lernende schneiden schlechter bei dem Subtest Hörverstehen B1 ab.*

Hypothese 3: *Lernende, die eine negative Einstellung zu der deutschen Sprache haben, und instrumentell orientiert sind, schneiden schlechter bei dem Subtest Hörverstehen B1 ab.*

Hypothese 4: *Lernende, die keinen sozialen und sprachlichen Kontakt zu der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts haben, schneiden schlechter bei dem Subtest Hörverstehen B1 ab.*

Interviews werden meistens verwendet, um die Einstellungen, subjektiven Sichtweisen von Personen und Erfahrungen festzustellen, bzw. inhaltliche Daten zu sammeln (vgl. Daase, Hinrichs, & Settinieri, 2014, S. 110).

Das semistrukturierte Interview stellt ein ständiges Wechselspiel zwischen dem Leitfaden und dem Gesprächsverlauf dar. Ersterer gibt die Struktur und die Richtung des Interviews vor und letzteres wird durch die interviewte Person vorgegeben. Obwohl der Leitfaden vorstrukturiert ist, bietet er genügend Raum für eigene Erzählungen (vgl. Daase, Hinrichs, & Settinieri, 2014, S. 111). Die Reihenfolge der Fragen ergibt sich aus der Interviewsituation, wobei darauf zu achten ist, dass das Interview aufgrund des vorstrukturierten Leitfadens nicht zu einem

Frage-Antwort-Dialog verkürzt wird, mit der Folge, dass „[...] Ausführungen der interviewten Person unterbrochen werden, um die nächste Frage des Leitfadens zu stellen“ (Daase, Hinrichs, & Settinieri, 2014, S. 111).

Im Rahmen des Interviews sollen Fragen nach ihren Inhalten und nach ihrer Funktion unterschieden werden, welche Fragen zur Eröffnung, zur Aufrechterhaltung oder zur Beendigung des Interviews dienen sollten. Eine abschließende Frage am Ende des Interviews, ob die interviewte Person noch etwas hinzufügen möchte, sollte man nicht vergessen. Um reichhaltige Daten zu erhalten, sollte man den offenen Fragen vor den strukturierten Fragen den Vorzug geben. Am Ende des Interviews sollte ein Interviewprotokoll verfasst werden, in dem das erfasst wird, was außerhalb der Bandaufnahme stattfindet und von dieser nicht dokumentiert werden kann. Bei der Pilotierung des Interviews sollten nicht die Hypothesen zur Forschungsfrage im Fokus, sondern auch die Interaktion stehen, um typische Fehler zu identifizieren und sie künftig zu vermeiden. Die Beachtung ethischer Fragen, insbesondere der Prinzipien der informierten Einwilligung sowie der Nicht-Schädigung spielen bei der Forschung eine immense Rolle (vgl. Daase, Hinrichs, & Settinieri, 2014, S. 114-115). Damit eine Datenerhebung erfolgreich abläuft, liegt die Verantwortung bei der interviewenden Person. Nach Daase et al. gehört dazu „[...] 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, Hinrichs, & Settinieri, 2014, S. 113).

Es empfiehlt sich zunächst eine angenehme und offene Atmosphäre zu schaffen und nicht gleich mit dem Interview und der Aufnahme zu beginnen. Vor der Aufnahme sollte man eine Small-Talk-Phase einleiten und erst nach dem Bereitschaftszeichen der interviewten Person das Interview aufnehmen (vgl. Daase, Hinrichs, & Settinieri, 2014, S. 113-114).

Die Erstellung des Interviews erfolgte nach dem SPSS-Prinzip nach Helfferich, d.h. *Sammeln, Prüfen, Sortieren* und *Subsumieren*. Zunächst wurden alle Fragen in Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand gesammelt und nach ihrer Relevanz für das Forschungsvorhaben geprüft. Neben den Faktenfragen wurden auch Informationsfragen gestellt. In einem dritten Schritt wurden die Fragen nach inhaltlichen Aspekten sortiert. Daraus entstanden insgesamt vier Bündel. In dem letzten Schritt wurden für jedes Bündel einfache Erzählaufforderungen gefunden, unter die die Einzelaspekte untergeordnet wurden (vgl. Helfferich, 2009, S. 182-185).

Hierfür empfiehlt Helferich einen guten, d.h. „möglichst erzählgenerierend wirkenden und möglichst wenig Präsuppositionen enthaltenden Impuls“ zu suchen und dabei zu prüfen, ob die Formulierung eine Erzählung evoziert, „in der möglichst viele der interessierenden Aspekte von allein angesprochen werden“ (Helferich, 2009, S. 185).

Der Interviewleitfaden ist im Anhang dieser Arbeit zu finden. Im folgenden Unterkapitel wird der Aufbau veranschaulicht.

5.2.2.1 Aufbau des Interviewleitfadens

Ziel der Interviews mit den Lernenden war, die biologischen, affektiven und sozialen Faktoren für die Steigerung der Hörkompetenz zu ermitteln, die sich auf das Hörverständnis der Lernenden ausgewirkt haben.

Bei den Interviews der vorliegenden Arbeit handelt es sich um halbstrukturierte (d. h. die Interviewerin hatte einen Leitfaden mit Fragen, deren konkrete Formulierung und Reihenfolge sie jedoch variieren konnte) und offene (d. h. die Interviewpartnerinnen und – partner konnten auf die Fragen frei antworten) Interviews.

Um einen sanften Einstieg in das Interview zu ermöglichen, wurde bei der Gestaltung des Interviews darauf geachtet, Fragen zu stellen, die für die interviewten Personen relativ leicht zu beantworten sind und auf den Sprachstand der Lernenden zugeschnitten sind. Anfangs war hierfür eine erzählauffordernde Frage vorgesehen, zeigte sich aber bei der Pilotierungsphase als ungeeignet und überfordernd. Ziel der einleitenden Fragen war Informationen über die interviewten Personen zu erhalten, genauer über ihre Herkunft und die Länge ihres Aufenthaltes in Österreich.

1. *Wie heißen Sie?*
2. *Woher kommen Sie?*
3. *Wie lange sind Sie in Österreich?*

Aus dem Grund, dass der Faktor Alter eine wichtige Rolle beim L2-Erwerb spielt und nach Grotjahn „[...] ein komplexes Gefüge von (kausalen) Einflüssen und Effekten“ darstellt, der sich sowohl auf die intrapersonalen neurobiologischen Reifungsprozesse als auch auf altersbedingte Veränderungen in den kognitiv-affektiven und soziokulturellen Bedingungen des L2-Erwerbs beziehen, obwohl dessen Zusammenwirken und Einflüsse noch strittig sind, schien für die vorliegende Arbeit wichtig, das biologische Alter der Lernenden zu erfragen. Vorrangig ging es darum festzustellen, ob ältere Erwachsene trotz der Aktivität Authentischen Hören aufgrund der zunehmenden Verfestigung der motorischen Abläufe und perzeptuellen Muster in der L1, die sich

negativ auf den Erwerb von Aussprache und Hörkompetenzen auswirken können schlechter bei dem Test abschneiden. (vgl. Grotjahn, Alter, 2016, S. 250-252).

4. *Wie alt sind Sie?*

Um einen besseren Überblick über die Sprachbiographie der Lernenden zu erhalten, wurden folgende Fakten- und Informationsfragen gestellt:

5. *Was ist Ihre Erstsprache?*

6. *Welche weiteren Sprachen sprechen Sie?*

7. *Wie und wo haben Sie die Sprachen gelernt?*

8. *Wie lange lernen Sie Deutsch?*

Mithilfe folgender Fragen sollte herausgefunden werden, ob die Steigerung der Hörkompetenz auf die positiven Einstellungen sowie die Motivation der Lernende zurückzuführen ist oder auf die Aktivität *Authentisches Hören*. Da der Motivation die größte Erklärungskraft in Bezug auf individuelle Unterschiede beim Sprachenlernen zugesprochen wird, der ein wesentlicher Einfluss auf den Erfolg und die Schnelligkeit des Lernens einer Zielsprache zugeschrieben wird, war es für diese Arbeit interessant der Frage nachzugehen, ob die Steigerung der Hörkompetenz auf die Motivation zurückzuführen ist, wobei die integrative Motivation als nachhaltiger eingeschätzt wird (vgl. Riemer, 2016a, S. 267; Rost-Roth, 2010, S. 878). Zentral hierfür waren folgende Fragen:

9. *Lernen Sie auch allein Deutsch?*

10. *Warum lernen Sie Deutsch?*

11. *Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache?*

12. *Was gefällt Ihnen nicht an der deutschen Sprache?*

Für den Zweitsprachenerwerbskontext wurde nachgewiesen, dass das Ausmaß der sozialen Integration und somit der Zugang zu zielsprachlicher Interaktion entscheidend für den Lernprozess sein können. Der tägliche Gebrauch der Sprache im Alltag und Beruf ist für schnelle Fortschritte neben der Teilnahme an Sprachkursen unerlässlich (vgl. Pietzuch, Soziale Faktoren, 2016, S. 274). Ziel dieser Fragen war herauszufinden, ob Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Kontakt außerhalb des Unterrichts mit der deutschen Sprache haben, besser bei dem Subtest Hörverstehen abschneiden. Hierfür waren folgende Fragen zentral:

13. *Wie oft hören und sprechen Sie Deutsch außerhalb des Kurses?*

14. *Mit wem sprechen Sie Deutsch?*

15. Welche Musik hören Sie und in welchen Sprachen?

16. Welche Sender schauen Sie im Fernsehen und in welchen Sprachen?

17. Welche Bücher lesen Sie und in welchen Sprachen?

5.2.2.2 Pilotierung des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden wurde in zwei Probeinterviews getestet und überarbeitet. Im Folgenden wird die Pilotierungsphase beider Interviews dargestellt.

Aus zeitlichen Gründen konnte die Pilotierung nicht in der Zielgruppe durchgeführt werden, weshalb der Interviewleitfaden an zwei Personen eines anderen Integrationskurses der Niveaustufe A2 pilotiert wurde. Eines der Interviews wurde im Laufe der ersten Woche des Kurses durchgeführt und das andere im Laufe der letzten Woche, bzw. in der sechsten Woche des Kurses. Beide Personen, die sich freiwillig zum Interview meldeten, hatten bereits einen Integrationskurs der Niveaustufe A1 abgeschlossen. Damit die Interviews in Ruhe und ungestört geführt werden konnten, wurde ein kleinerer Raum in der Sprachschule aufgesucht.

Das Treffen mit den interviewten Personen fand gleich nach dem Deutschkurs in der Sprachschule statt. Für das erste Probeinterview wurden 15 Minuten geplant. Zu Beginn des Interviews wurde der interviewten Person noch einmal das Forschungsvorhaben erklärt. Da die Aufnahmen mit einem Smartphone gemacht wurden, wurde vor der tatsächlichen Aufnahme immer eine Probe gemacht, um sicher zu stellen, dass technisch alles in Ordnung ist. Erst als die befragte Person das Bereitschaftssignal gab, wurde das Aufnahmegerät eingeschaltet.

Als Interviewerin war ich sehr aufgeregt, versuchte aber dies nicht zu zeigen. Auch bei der Befragten konnte man eine leichte Aufregung fühlen. Für beide Seiten war die gesamte Interviewsituation fremd. Dies könnte man darauf zurückführen, dass sich die Interviewerin und die befragte Person nicht kannten und sie mit der Interviewtechnik nicht vertraut waren. Im Laufe des Interviews stellte die Interviewerin fest, dass manche Fragen vorab beantwortet wurden, jedoch nicht ausgelassen wurden, um zu sehen, ob die Antworten übereinstimmen werden. Aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse der interviewten Person versuchte die Interviewerin manche Fragen, die nicht verstanden wurden, umzuformulieren bzw. sie zu vereinfachen, was manchmal darin resultierte, die Antworten der interviewten Person unabsichtlich zu beeinflussen. Außerdem blieben viele Fragen, die relevant für diese Arbeit waren, unbeantwortet. Das gesamte Interview dauerte zwei Minuten und die gesamte Interviewsituation fünf Minuten.

Da die Befragte unzureichende Kenntnisse in der deutschen Sprache hatte, um alle Fragen zu beantworten, zeigte sich die Anfangsphase des Kurses zur Durchführung des Interviews als ungünstig.

Aus diesem Grund entschloss sich die Interviewerin das Interview nach sechs Wochen mit der zweiten Person zu wiederholen. Für dieses Interview wurden zehn Minuten eingeplant. Im Gegensatz zu der ersten Interviewsituation, war die zweite Interviewsituation wesentlich entspannter, was darauf zurückzuführen ist, dass sich die Interviewerin und die interviewte Person bereits kannten, bzw. sich im Laufe des sechswöchigen Kurses kennengelernt hatten. In der zweiten Pilotierungsphase dauerte das Interview ca. fünf Minuten und die gesamte Interviewsituation sieben Minuten.

In Bezug auf die Fragen wurden vor allem diejenigen geändert bzw. gestrichen, die vorab beantwortet wurden. Da sich die einleitende erzählauffordernde Frage „Stellen Sie sich mal vor und erzählen Sie etwas über sich“ bereits in der ersten Interviewsituation als ungeeignet und überfördernd für die Befragten zeigte, wurden daraus diesmal stattdessen drei offene Fragen gestellt, die an den Sprachstand der interviewten Person angepasst wurden. In der zweiten Pilotierungsphase zeigte sich, dass die interviewte Person trotz ihrer ausgebauten Sprachkenntnisse nicht in der Lage war, alle Fragen zu verstehen und ohne Hilfe zu beantworten. Sowohl nach der ersten Pilotierung als auch nach der zweiten Pilotierung wurde der Interviewleitfaden modifiziert. Die Frage „Wie und wo haben Sie die Sprachen gelernt?“ trug zur gleichzeitigen Beantwortung der Frage „Wie und wo haben Sie Deutsch gelernt?“ bei, weshalb sie auch gestrichen wurde. Die Frage „Was ist Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung?“ wurde aufgrund der mangelnden Relevanz für die vorliegende Arbeit bereits nach der ersten Pilotierungsphase gestrichen. Auch die abschließende Frage „Gibt es noch etwas, was Sie sagen möchten?“ stellte sich als überflüssig dar. Aus dem Grund, da weder die erste noch die zweite befragte Person nicht hinzuzufügen hatten, hat die Interviewerin auf diese Frage bei den anderen Interviews verzichtet. Nach der zweiten Pilotierung zeigte sich der Bedarf die Fragen noch mehr zu vereinfachen und sie der Niveaustufe A2 anzupassen.

Trotz der Empfehlungen von Daase et al. *„mit möglichst offenen Fragen [...] die Erzählungen und [...] Beschreibungen [zu evozieren], bevor man zu strukturierenden Fragen übergeht“* (Daase, Hinrichs, & Settinieri, 2014, S. 114) oder der Empfehlung von Helfferich *„möglichst erzählgenerierend wirkender und möglichst wenig Präsuppositionen enthaltender*

Impuls“ zu suchen und dabei zu prüfen, ob die Formulierung eine Erzählung evoziert, *„in der möglichst viele der interessierenden Aspekte von allein angesprochen werden“* (Helfferich, 2009, S. 185), stellte sich heraus, dass diese Fragen für die Lernenden eines niederschwelliges Sprachniveaus wie in diesem Fall eines A2 Kurses, überfördernd sind. Aus diesem Grund wurden die Fragen noch mehr vereinfacht und die erzählgenerierenden Fragen durch kürzere aneinander gereihete Fragen ersetzt. Bei allen Fragen bis auf Frage 9, die eine Entscheidungsfrage ist, handelte es sich um W-Fragen, bzw. offene Fragen, für die es keine feststehenden Antwortkategorien gab. Ziel dieser beiden Pilotierungsphasen war es nicht nur die Interview-Technik zu üben und den Interviewleitfaden zu testen, sondern auch den passenden Zeitpunkt zur Durchführung der Interviews zu finden. Da sich die zweite Pilotierungsphase als passender für diese Arbeit zeigte, wurden die Interviews in der letzten Woche, genauer in der sechsten Woche, durchgeführt.

5.2.2.3 Analyse der Interviews – Thematisches Kodieren

Für die Analyse der aus den Interviews gewonnenen Daten zeigte sich eine Datenreduktion als unabdingbar. Ausgehend von diesem Hintergrund sollte es sich bei der Datenanalyse um ein kategorienbasiertes Verfahren handeln, bei dem *„[...] die ursprüngliche Struktur des Textes [...] nicht maßgeblich für den Analyseprozess ist, [sondern die Datengenerierung, d.h.] [...] dass Forschende einem Ausschnitt empirischer Daten einen Namen bzw. Etikett geben [bzw. sie kodieren und somit] eine erste „Verschlüsselung oder Übersetzung von Daten „ [vornehmen]“* (Demirkaya, 2014, S. 218)“. Bei diesem Vorgehen wird *„[...] die ursprüngliche Textstruktur aufgebrochen und der empirische Text mittels der Codes bzw. Kategorien neu geordnet“* (Demirkaya, 2014, S. 218).

Für die vorliegende Arbeit zeigte sich die Variante der Themenanalyse, nämlich das thematische Kodieren, als passend, weil zugleich *„eine vergleichsweise tiefer gehende Analyse ermöglicht [wird]“* (Demirkaya, 2014, S. 219). Der Kern dieses Analyseprozesses liegt in der Kategorienentwicklung, anhand dessen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den einzelnen Fällen als auch gruppenübergreifend herausarbeitet werden (vgl. Demirkaya, 2014, S. 219).

Diese analytische Methode setzt voraus, dass die forschende Person in der Lage ist das Wichtigste aus den Daten herauszuarbeiten, weshalb es keine fixe Vorgehensweise gibt. Aus diesem Grund orientiert sich diese Arbeit am thematischen Codieren von Christel Hopf u.a., dessen hintereinander angeordnete Schritte beim

Analyseverfahren, bei Kuckartz 2010 wie folgt dargestellt werden (vgl. Kuckartz, 2010, S. 85):

1. Entwickeln der Auswertungskategorien
2. Codieren des Materials
3. Erstellen von Fallübersichten
4. Vertiefende Analyse von ausgewählten Fällen

Das Analyseverfahren setzt theoretisches Vorwissen voraus und hat zum Ziel die Gültigkeit einer Theorie mittlerer Reichweite zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

Da die vier Analyseschritte unmittelbar am Material vorgenommen werden, wird neben der Erstellung einer vollständigen Transkription des Materials ergänzend auch ein Interviewprotokoll benötigt.

Der erste Schritt dieses Vorgehens beginnt bereits mit der Planung der Datenerhebung wenn die Auswertungskategorien zeitgleich mit der Interviewleitfaden entwickelt werden. Ausgehend von dem Hintergrund einer präzisen formulierten Forschungsfrage werden theoriegeleitete Kategorien teilweise vor der Erhebung festgelegt, die ansonsten aus dem Material heraus entwickelt werden (vgl. Kuckartz, 2010, S. 86)

Das thematische Codieren zeichnet sich durch Theoriegeleitetheit und Offenheit in Bezug auf die Befragten und die theoretischen Widersprüche und Ungereimtheiten aus. Die Kategorien, die auf den theoretischen Vorannahmen basieren, werden als „[...] „Entwürfe“ verstanden, die durch die empirische Realität verändert werden können und nicht als vorab fixierter unabänderlicher Interpretationsrahmen“ (Kuckartz, 2010, S. 86).

In meinem Fall wurden die theoriebasierenden Hypothesen der zweiten Forschungsfrage wie folgt formuliert:

Forschungsfrage 2:

Lässt sich die Steigerung der Hörkompetenz auf die Aktivität Authentisches Hören zurückführen?

Somit werden für die oben genannte Forschungsfrage folgende Hypothesen gebildet:

Hypothese 2: Ältere Lernende schneiden schlechter bei dem Subtest Hörverstehen B1 ab.

Hypothese 3: Lernende, die eine negative Einstellung zu der deutschen Sprache haben, und instrumentell orientiert sind, schneiden schlechter bei dem Subtest Hörverstehen B1 ab.

Hypothese 4: *Lernende, die keinen sozialen und sprachlichen Kontakt zu der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts haben, schneiden schlechter bei dem Subtest Hörverstehen B1 ab.*

Die Entwicklung der Kategorien erfolgt in intensiver Auseinandersetzung mit den Texten, d.h. mehrmaliges Lesen, sowie in Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis (Interviewleitfaden), die die Grundlage des *Kodierleitfaden* bilden, mithilfe dessen in einem zweiten Schritt alle Interviews durchgearbeitet werden. Dieser Schritt, auch *als konsensuelles Codieren* bezeichnet, versteht Identifizierung aller Passagen, die sowohl explizit als auch implizit Informationen zu den Kategorien enthalten, um später nach ihrer Relevanz und Ausprägung im Vergleich mit anderen Interviews zu bewerten (vgl. Kuckartz, 2010, S. 88-87)

Nachfolgend werden pro Fall insgesamt eine der dominantesten Ausprägungen zugeordnet und Fallübersichten erstellt. Mit diesem dritten Auswertungsschritt wird ein qualitativer Überblick nicht nur in Hinblick auf die Personen und deren Merkmale sowie das Gesamtmaterial geschaffen, sondern durch die tabellarischen Übersichten wird zur Transparenz und zur intersubjektiven Überprüfbarkeit beigetragen (vgl. Kuckartz, 2010, S. 88).

Diese Quantifizierung auf der Ebene des Gesamtmaterials stellt eine wichtige Grundlage für den vierten und letzten Schritt dieser Auswertungsmethode dar, nämlich die vertiefende Analyse der Einzelfälle, bei der „[...] *nah am Text Hypothesen aufgestellt oder überprüft werden*“ (Kuckartz, 2010, S. 90).

Kuckartz empfiehlt bei dieser theoriebezogenen Fallinterpretation, Personen auszuwählen, auf die die Hypothesen nicht zutreffen, bei der Falldarstellung sich auf die Beantwortung der theoretischen Frage zu fokussieren und bei „[...] *der Analyse die Person nicht als Persönlichkeitsstudie, sondern als „Fall von ... [zu betrachten]*“ (Kuckartz, 2010, S. 90).

6 Analyse

In diesem Kapitel werden zuerst die Ergebnisse der Prüfungsteile der ÖSD Zertifikate präsentiert und analysiert. In einem weiteren Schritt werden die Interviewergebnisse präsentiert und mit den Ergebnissen der Prüfungsteile verglichen. Nachfolgend werden die Hypothesen überprüft und abschließend das Forschungsdesign reflektiert.

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse – Österreichisches Sprachdiplom

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse beider Prüfungsteile, zunächst des ÖSD Zertifikats A1/Ö und anschließend des ÖSD Zertifikat B1/Ö präsentiert und ausgewertet. In einem dritten Schritt werden die Ergebnisse beider Gruppen, der Experimental- und der Kontrollgruppe, miteinander verglichen und versucht die so formulierte Forschungsfrage zu beantworten:

Forschungsfrage 1:

Ist es möglich mittels der Aktivität Authentisches Hören innerhalb von sechs Wochen die Hörkompetenz der Lernende eines A2 Integrationskurses auf die Niveaustufe B1 zu steigern?

Somit kann für die oben genannte Forschungsfrage folgende Hypothese gebildet werden:

Hypothese 1: Lernende, die dem Authentischen Hören ausgesetzt waren, weisen nach sechs Wochen im Hören das Niveau B1 auf.

6.1.1 Zusammenfassung der Ergebnisse - Prätest ÖSD Zertifikat A1/Ö

Bei der Vortestung wurde der Prüfungsteil Hörverstehen des ÖSD Zertifikats A1/Ö bereits bei der ersten Stunde, nach positiver Einwilligungserklärung der Lernenden, eingesetzt. Das Ziel war den Istzustand der Hörkompetenz zu eruieren und zu sehen, ob die Hörkompetenz aller Teilnehmende der Niveaustufe A1 entspricht. Wie bereits im Unterkapitel 3.3.1.2 erläutert, erfolgt die Auswertung anhand vorgegebener Lösungen und Bewertungen sowie des Auswertungsbogens (siehe Anhang 9.6.1.2 und 9.6.1.4). Die maximale Punktezahl dieses Prüfungsteils beträgt 30 Punkte. Wie aus dem Auswertungsbogen ersichtlich (siehe Anhang 9.6.1.4) gibt es keine Bestehensgrenze. Bei dem schriftlichen Teil der Prüfung werden die Punkte aller drei

Teile (Hörverstehen, Leseverstehen, und Schreiben) zusammengerechnet und betragen zusammen maximal 75 Punkte. Um die Prüfung zu bestehen werden die Punkte beider Teile, schriftlich (Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben) und mündlich (Sprechen) zusammengerechnet. Um die Prüfung zu bestehen benötigt man min. 60 und max. 100 Punkte (siehe Anhang 9.6.1.3). Das Fehlen einer Bestehensgrenze erwies sich als problematisch und erschwerte die Zuordnung der Ergebnisse. Aus diesem Grund setzte die Verfasserin orientiert an der Bewertungsskala des ÖSD (s. Anhang 9.6.1.3) eine Mindestpunktzahl von 18 Punkten (60%) als Bestehensgrenze an.

6.1.1.1 Experimentalgruppe

Die nachstehende Abbildung 13 zeigt die erreichten Punkte aller Lernenden der Experimentalgruppe. Von insgesamt sechs TeilnehmerInnen, hat nur L6A die maximale Punktzahl erreicht, drei der TeilnehmerInnen (L1A, L2A und L3A) haben 28 Punkte erreicht und zwei TeilnehmerInnen (L4A und L5A) 26 Punkte.

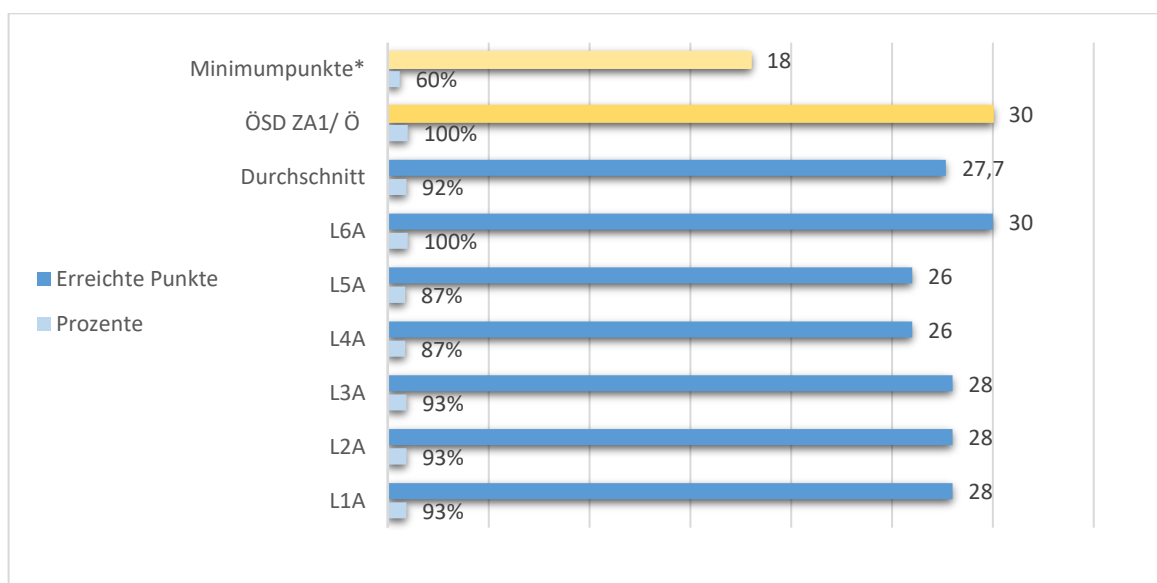


Abbildung 13: Experimentalgruppe - Prätest ÖSD Zertifikat A1/Ö

Die mit Sternchen gekennzeichneten Minimumpunkte wurden von der Verfasserin als Bestehensgrenze gesetzt, laut der alle Lernende dieser Gruppe den Subtest Hörverstehen bestanden haben und einen Gruppengesamtdurchschnitt von 27,7 Punkte, d.h. 92% erreicht haben. Die Vortestung zeigte, dass die Hörkompetenz der Experimentalgruppe dem Sprachniveau A1 entspricht (siehe Abbildung 13). Die Experimentalgruppe erreicht in dieser Vortestphase 27,7 Punkte (92%) von insgesamt 30 Punkten (100%).

6.1.1.2 Kontrollgruppe

Die vorliegende Abbildung 14 zeigt die Ergebnisse der Kontrollgruppe. Zwei der TeilnehmerInnen (L1B und L2B) haben 22 Punkte erreicht und weitere zwei (L4B und L6B) 24 Punkte. Auch hier fällt auf, dass von den sechs TeilnehmerInnen nur L3B die Gesamtpunktzahl erreicht hat, gefolgt von L5B mit erreichten 28 Punkten.

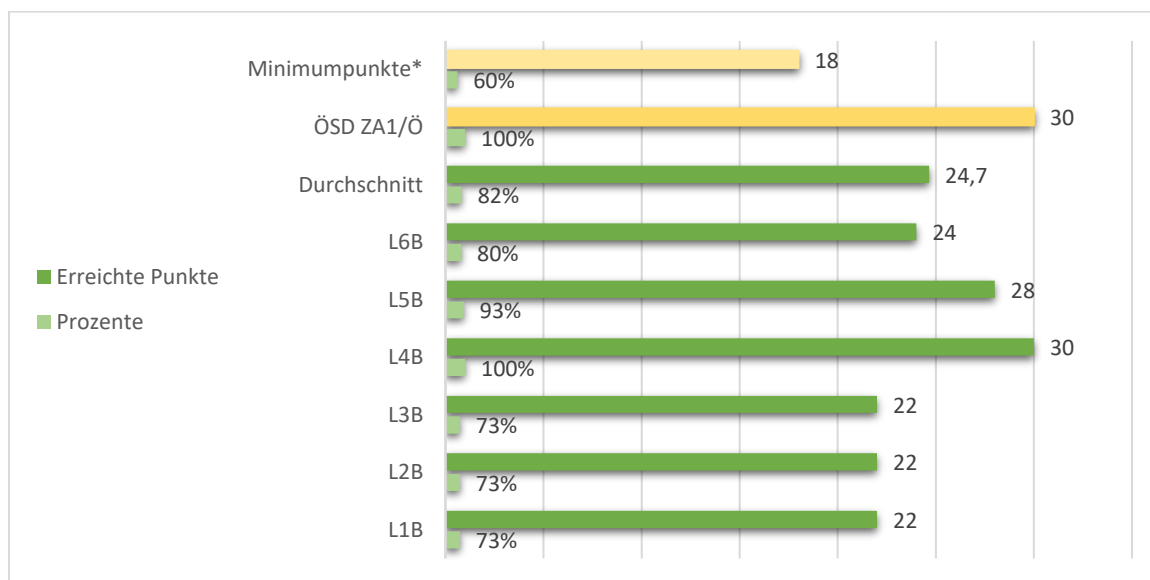


Abbildung 14: Kontrollgruppe - Prätest ÖSD Zertifikat A1/Ö

Der Gruppengesamtdurchschnitt liegt bei 82%, was genauer 24,7 Punkte ausmacht. Orientiert an den von der Verfasserin gesetzten Minimumpunkten kann man feststellen, dass die Hörkompetenz der Kontrollgruppe dem Sprachniveau A1 entspricht (siehe Abbildung 14).

6.1.1.3 Vergleich der Ergebnisse - Prätest ÖSD Zertifikat A1/Ö

Die folgenden Abbildung 15 und 16 vergleichen den Gruppengesamtdurchschnitt beider Gruppen. Auf der Abbildung 15 werden die erreichten Punkte beider Gruppen dargestellt und miteinander verglichen. Festzustellen ist, dass die Experimentalgruppe um 3 Punkte besser als die Kontrollgruppe bei dem Subtest Hörverstehen des ÖSD Zertifikat A1/Ö abgeschnitten hat.

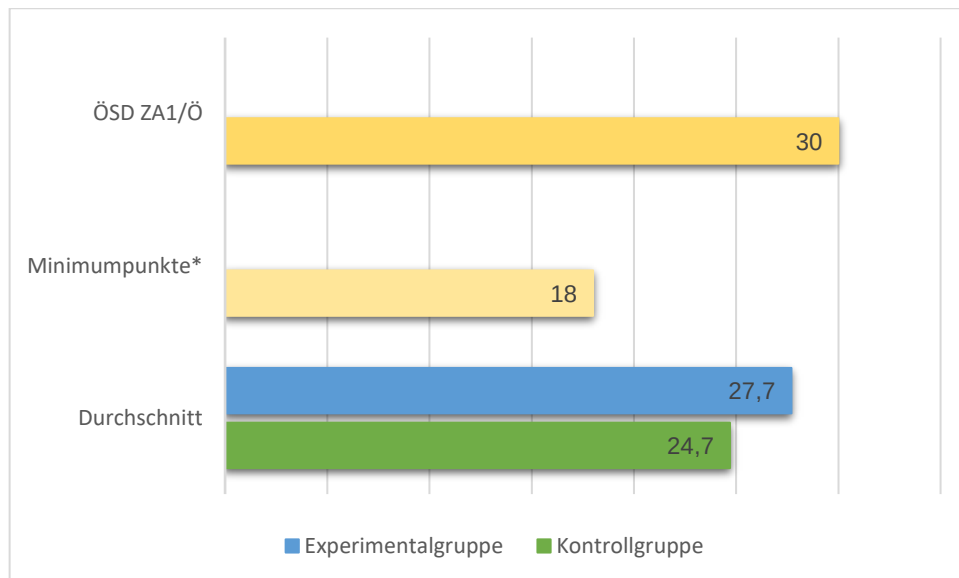


Abbildung 15: Vergleich 1 - Prätest ÖSD Zertifikat A1/Ö

Auf Abbildung 16 sieht man, dass die Experimentalgruppe um 10 % besser als die Kontrollgruppe ist und dass sie 92% von insgesamt 100% erreicht hat.

Für beide Gruppen kann man jedoch sagen, verglichen mit der von der Verfasserin gesetzten Grenze, dass sie diesen Teil erreicht haben und dass das Hörverständnis beider Gruppen der Niveaustufe A1 entspricht.

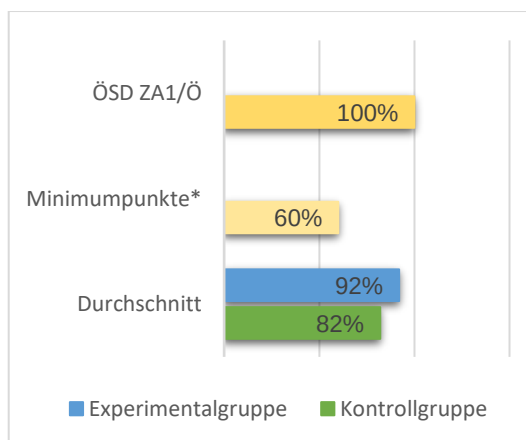


Abbildung 16: Vergleich 2 - Prätest ÖSD Zertifikat A1/Ö

6.1.2 Zusammenfassung der Ergebnisse - Posttest ÖSD Zertifikat B1/Ö

Der Prüfungsteil Hörverstehen des ÖSD Zertifikat B1/Ö wurde am Ende des Kurses eingesetzt, um zu eruieren, ob sich die Hörkompetenz der Lernenden nach sechswöchigem Einsatz der Aktivität Authentisches Hören auf die Niveaustufe B1 gesteigert hat. Genauso wie beim vorigen Prüfungsteil, erfolgt auch bei diesem Prüfungsteil die Auswertung anhand vorgegebener Lösungen und Bewertungen sowie des Auswertungsbogens (siehe Anhang 9.6.2.2 und 9.6.2.4).

Die maximale Punktezahl dieses Prüfungsteils beträgt 75 Punkte. Wie aus dem Auswertungsbogen ersichtlich (siehe Anhang 9.6.2.4) ist auch für diesen Teil keine Bestehensgrenze vorgegeben. Um den schriftlichen Teil der Prüfung zu bestehen, werden die Punkte aller vier Teile (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprachbausteine und Schreiben) zusammengerechnet. Um diesen Teil zu bestehen benötigt man minimal 135 Punkte, wobei die maximale Punktezahl der schriftlichen Prüfung 225 beträgt (siehe Anhang 9.6.2.3). Bei der Gesamtbeurteilung der Prüfung werden beide Teile (schriftlich und mündlich) mit min. 180 Punkte und max. 300 Punkte bewertet, wobei auch eine Wiederholung beim Nichtbestehen einer der beiden Teile möglich ist. Das Fehlen einer Bestehensgrenze erwies sich hier als sehr problematisch und erschwerte nicht nur die Zuordnung der Ergebnisse, sondern stellte auch die Beantwortung der Forschungsfrage als auch deren Überprüfung in Frage. Aus diesem Grund musste auch hier die Verfasserin, orientiert an der Bewertungsskala des ÖSD (s. Anhang 9.6.2.3), eine Mindestpunktzahl von 45 Punkten (60%) als Bestehensgrenze einsetzen.

6.1.2.1 Experimentalgruppe

Die vorliegende Abbildung 17 zeigt die erreichten Punkte sowie den Gruppengesamtdurchschnitt der Experimentalgruppe nach sechswöchigem Einsatz der Aktivität Authentisches Hören. Die erreichten Punkte werden auch in Prozenten ausgedrückt. Auffällig ist, dass nur L5A die von der Verfasserin eingesetzte Bestehensgrenze nicht erreicht hat und mit 42,5 Punkten die schwächste Teilnehmerin ist. Mit 47,5 Punkten liegen L6A und L4A gleich hinter L1A und L3A, die 55 Punkte erreicht haben. Die meisten Punkte hat L2A erreicht und zwar 62,5 Punkte.

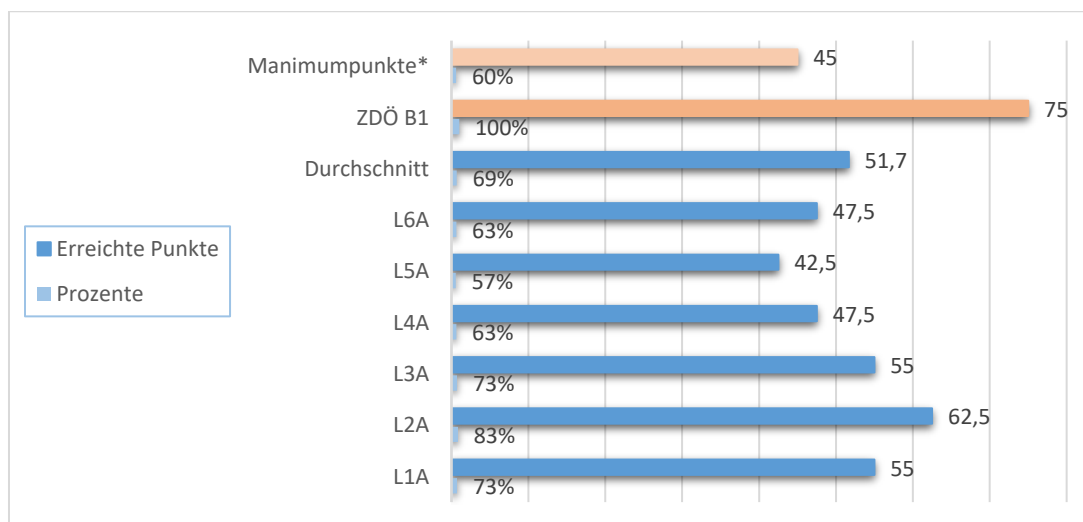


Abbildung 17: Experimentalgruppe - Posttest ÖSD Zertifikat B1/Ö

Laut der von der Verfasserin als Bestehensgrenze gesetzten Minimumpunkte haben alle Lernende dieser Gruppe, außer L5A, den Subtest Hörverstehen bestanden und einen Gruppengesamtdurchschnitt von 51,7 Punkten, d.h. 69% erreicht.

6.1.2.2 Kontrollgruppe

Bei der Kontrollgruppe wurden dieselben Hörtexte wie bei der Experimentalgruppe eingesetzt, mit dem Unterschied, dass sie nicht der Aktivität Authentisches Hören unterzogen wurden, sondern für den Unterricht didaktisiert⁵¹ wurden. Aus der vorliegenden Abbildung 18 geht hervor, dass L2B und L5B 40 Punkte und L3B 42,5 Punkte erreicht haben, was unterhalb der von der Verfasserin gesetzten Bestehensgrenze liegt. Im Gegensatz dazu haben L4B mit 47 Punkten, L1B 47,5 Punkten und L6B mit den meist erreichten Punkten die Bestehensgrenze erreicht und somit diesen Teil bestanden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass drei der Teilnehmerinnen die Prüfung bestanden haben und drei nicht. Der Gruppengesamtdurchschnitt liegt bei 44,5 Punkten, d.h. bei 59% und somit um 1% bzw. einen halben Punkt unterhalb der Bestehensgrenze.

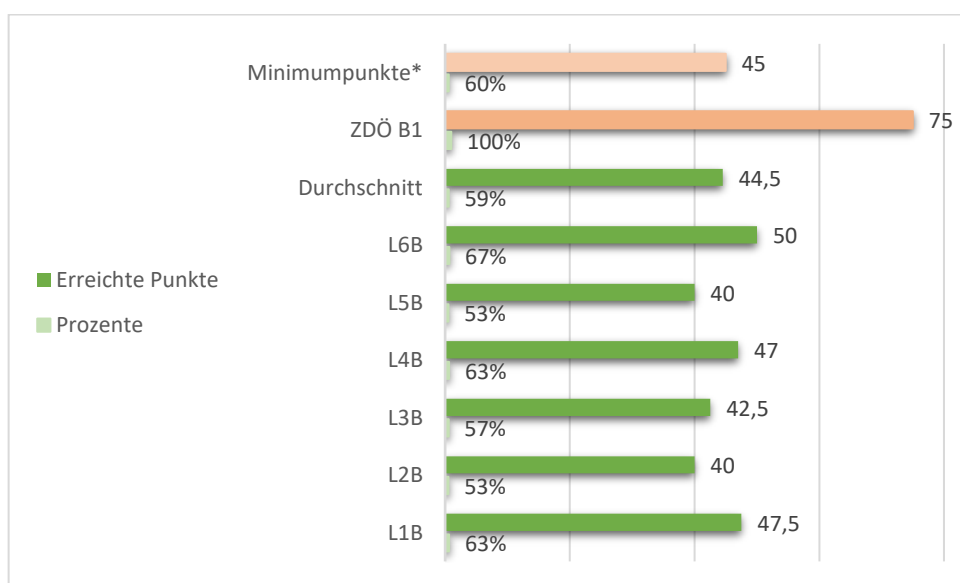


Abbildung 18: Kontrollgruppe - Posttest ÖSD Zertifikat B1/Ö

6.1.2.3 Vergleich der Ergebnisse - Posttest ÖSD Zertifikat B1/Ö

Auf der folgenden Abbildung 19 wird der Gruppengesamtdurchschnitt der Experimental- und der Kontrollgruppe miteinander verglichen. Die gewonnenen

⁵¹ Zu manchen Hörtexten gab es von den Erstellern fertige Didaktisierungen und Übungsmaterialien, die im Unterricht statt der Aktivität Authentisches Hören eingesetzt wurden.

Ergebnisse aus der Abbildung 17, sowie der Abbildung 18 bestätigen noch einmal , dass die Experimentalgruppe mit 51,7 Punkte (69%) besser bei dem Prüfungsteil Hören als die Kontrollgruppe abgeschnitten hat und damit auch die von der Verfasserin gesetzte Bestehensgrenze mit 69 %, d.h. um 10% überschritten hat. Im Gegensatz zu der Experimentalgruppe hat die Kontrollgruppe einen Gruppengesamtdurchschnitt von 44,5 Punkten erreicht und um einen halben Punkt die Bestehensgrenze nicht erreicht. Dies zeigt, dass die Kontrollgruppe bei diesem Teil um 10% weniger als die Experimentalgruppe abgeschnitten hat.

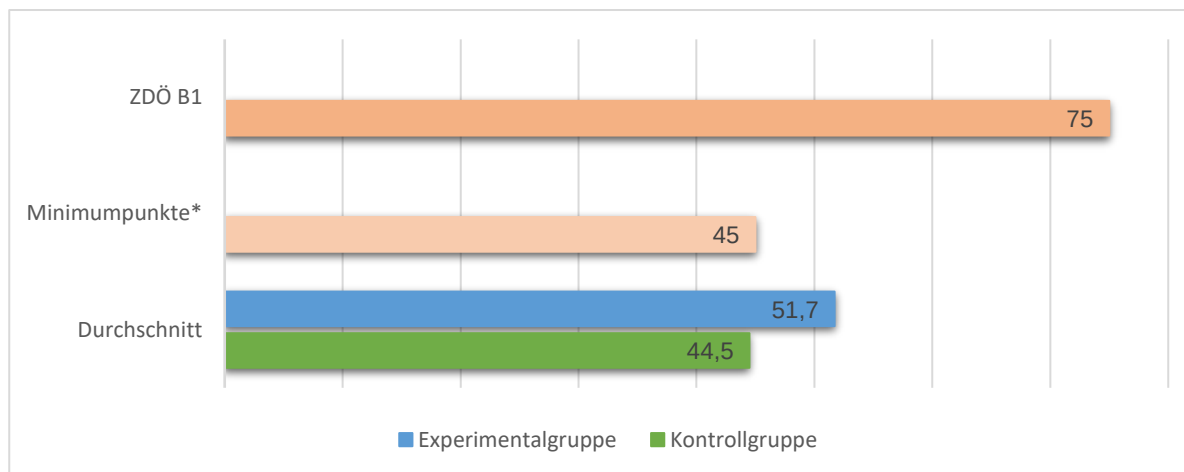


Abbildung 19: Vergleich 1 - Posttest ÖSD Zertifikat B1/Ö

Diese 7,2 Punkte (umgerechnet 10 %) sind zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage als auch zur Überprüfung der ersten Hypothese ausschlaggebend, die wie folgt lautet:

Forschungsfrage 1:

Ist es möglich mittels der Aktivität Authentisches Hören innerhalb von sechs Wochen die Hörkompetenz der Lernende eines A2 Integrationskurses auf die Niveaustufe B1 zu steigern?

Hypothese 1: Lernende, die dem Authentischen Hören ausgesetzt waren, weisen nach sechs Wochen im Hören das Niveau B1 auf.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage und Bestätigung der Hypothese wird in der vorliegenden Arbeit der Gesamtdurchschnitt beider Gruppen in Betracht gezogen.

Anhand des erreichten Gruppengesamtdurchschnittes beider Gruppen kann man feststellen, dass sich die Hörkompetenz der Experimentalgruppe um 10% mehr als die Kontrollgruppe gesteigert hat und dass sie sich mit 9% oberhalb der von der Verfasserin gesetzten Grenze auf die Niveaustufe B1 gesteigert hat (vgl. Abbildung 20). Die Kontrollgruppe hat um 1% die Niveaustufe B1 nicht erreicht. Bezogen auf den

Gesamtdurchschnitt der Experimentalgruppe, lässt sich sowohl die Forschungsfrage positiv beantworten, als auch die aufgestellte Hypothese bestätigen, dass sich das Hörverständnis der Lernenden auf die Niveaustufe B1 gesteigert hat.

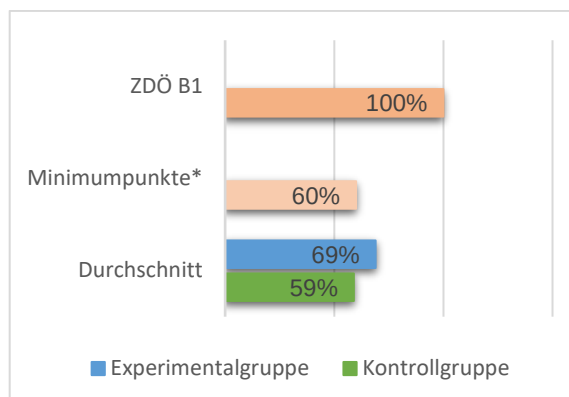


Abbildung 20: Vergleich 2 - Posttest ÖSD Zertifikat B1/Ö

Vergleicht man jedoch die Ergebnisse der einzelnen TeilnehmerInnen beider Gruppen (vgl. Abbildung 17 und Abb. 18), kann man feststellen, dass nicht alle TeilnehmerInnen der Experimentalgruppe, die von der Verfasserin gesetzte Bestehensgrenze erreicht haben und im Hörverstehen das Niveau B1 aufweisen. Aus der Abbildung 18 geht deutlich hervor, dass von insgesamt sechs TeilnehmerInnen nur L5A im Hören das Niveau B1 nicht aufweist. Vergleichend dazu weisen bei der Kontrollgruppe von insgesamt sechs TeilnehmerInnen nur drei (L6B, L4B und L1B) im Hören das Niveau B1 auf, obwohl sie dem Authentischen Hören nicht ausgesetzt waren (vgl. Abbildung 18).

6.2 Zusammenfassung der Ergebnisse – Interviews

Die Durchführung der Interviews hatte zum Ziel die zweite Forschungsfrage zu beantworten, ob die Steigerung der Hörkompetenz auf die Aktivität Authentisches Hören und nicht auf andere Einflüsse wie Alter, Einstellungen und Motivation, sozialen und sprachlichen Kontakt zurückführen sind. Demzufolge lautet die Forschungsfrage wie folgt:

Forschungsfrage 2:

Lässt sich die Steigerung der Hörkompetenz auf die Aktivität Authentisches Hören zurückführen?

Um die Wirksamkeit der Aktivität *Authentisches Hören* darzulegen und deren Einfluss auf das Hörverständnis aufzuzeigen, wird versucht die wie folgt aufgestellten Hypothesen zu widerlegen:

Hypothese 2: Ältere Lernende schneiden schlechter bei dem Subtest Hörverstehen B1 ab.

Hypothese 3: Lernende, die eine negative Einstellung zu der deutschen Sprache haben, und instrumentell orientiert sind, schneiden schlechter bei dem Subtest Hörverstehen B1 ab.

Hypothese 4: Lernende, die keinen sozialen und sprachlichen Kontakt zu der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts haben, schneiden schlechter bei dem Subtest Hörverstehen B1 ab.

Um die Forschungsfrage zu beantworten und die aufgestellten Hypothesen zu bestätigen bzw. zu widerlegen, wurden alle zwölf geführten Interviews, sechs der Experimentalgruppe und sechs der Kontrollgruppe zuerst ausgewertet und danach qualitativ miteinander verglichen, wobei der Fokus auf die Personen der Experimentalgruppe gelegt wurde, die dem *Authentischen Hören* ausgesetzt waren.

Um überhaupt mit der Analyse anfangen zu können und Daten für die Analyse zugänglich zu machen, wurden zunächst die mit Smartphone aufgenommenen Interviews mithilfe des Analysewerkzeugs MAXQDA verschriftlich bzw. transkribiert (vgl. Abb. 21).

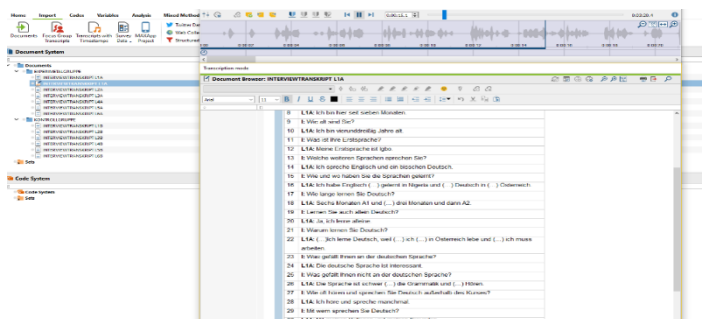


Abbildung 21: Screenshot MAXQDA - Transkription

Im Zuge dessen wurden diejenigen Informationen, die direkt auf die interviewte Person verweisen, wie Vor-, Nach- und Ortsnamen, durch entsprechende Alias anonymisiert. Beim Transkribieren der Interviews wurde die einfache Transkription vorgezogen, weil die Priorität auf dem Gesprächsinhalt liegt. Obwohl bei der einfachen Transkription die Texte von Umgangssprache, Dialekt und grammatischen Fehlern geglättet werden, entschied sich die Verfasserin die Aussagen der Interviewten so zu transkribieren, wie sie seitens der Interviewten gesprochen werden, damit die Interviewsituation nicht komplett an Authentizität verliert. Aus diesem Grund wurde bei der Verschriftlichung die Standardorthographie verwendet, die sich beim Transkribieren an den Normen der geschriebenen Sprache orientiert und „[...]Besonderheiten, wie Auslassungen [...] oder Angleichungen von Lauten [...] außer Acht“ lässt, die für die vorliegende Arbeit irrelevant waren (Mempel & Mehlhorn, 2014, S. 152). Eine andere Charakteristik einfacher Transkripte ist, dass der Fokus auf der guten Lesbarkeit, leichteren Erlernbarkeit und nicht zu umfangreichen Umsetzungsdauer liegt (vgl. Mempel & Mehlhorn, 2014, S. 149). Die Zeilennotation ermöglicht die Beiträge der einzelnen Sprecher untereinander zu notieren. Jedes Transkript enthält die wichtigsten Angaben zur Identifikation. Die Angaben zu den Sprechenden wurden eines eindeutigen Alias zugeordnet. Daneben enthält der

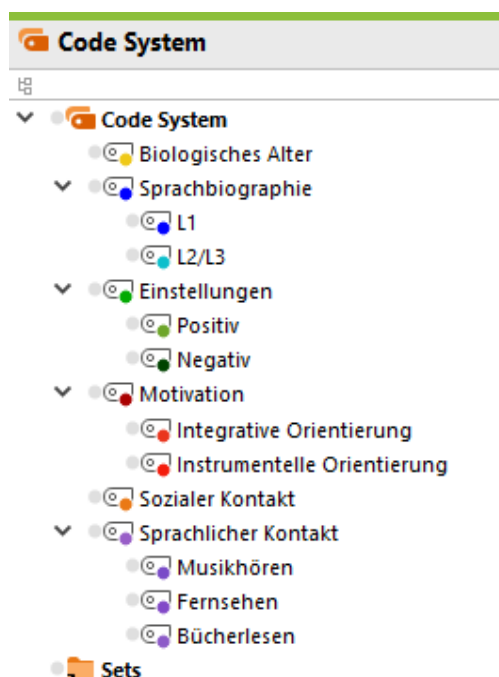


Abbildung 22: Screenshot MAXQDA Auswertungskategorien

Transkriptionskopf Informationen über die Dauer des Interviews und das verwendete Zeicheninventar. Nachdem alle Interviews transkribiert wurden, wurden die Interviewprotokolle (vgl. Anhang) als Text-Memos des jeweiligen Transkripts hinzugefügt. Die der Kontrollgruppe werden aus Platzgründen ausgelassen.

Danach wurden die Codes, d.h. die Auswertungskategorien (vgl. Abb. 22) anhand des vorstrukturierten Interviewleitfadens entwickelt und genauer mit Code-Memos definiert. Nachdem alle Auswertungskategorien ausgearbeitet wurden, wurde ein Kodierleitfaden erstellt, mit dessen Hilfe alle Interviews kodiert

wurden (siehe anhand Kodierleitfaden). Im Laufe des Kodierens wurden die Interviews mehrmals durchgelesen und durchgearbeitet. Dabei wurden manche Kategorien geändert und präziser formuliert.

In einem weiteren dritten Schritt wurden quantitative Fallübersichten (vgl. Abbildung 23) zu jeder Kategorie erstellt, um einerseits die Personen leichter aufzufinden, die der Forschungsfrage nicht entsprechen, und andererseits die beiden Gruppen in Bezug auf die oben genannte Forschungsfrage später miteinander qualitativ vergleichen zu können.

Document gro...	Document na...	Cre...	Num...	Number of me...	Author	Biologisch...	Bio...	Biologic...	Sprach...	L1	L2/L3	Einstellu...	Positiv	Negativ	Motivation	Integrati...	Instrumentell...	Sozialer Kont...	Sprachlicher K...	Musikhören	Fernsehen	Buchlesen
EXPERIMENTALGR...	INTERVIEWTRA...	AM	15	1 andon		1	1	1	2	1	1	1	1	0	1	0	1	0	3	1	1	1
EXPERIMENTALGR...	INTERVIEWTRA...	AM	18	1 andon		1	1	1	2	1	1	2	2	0	2	1	1	0	2	0	1	1
EXPERIMENTALGR...	INTERVIEWTRA...	AM	19	1 andon		1	1	1	2	1	1	2	0	2	1	0	0	2	3	1	1	1
EXPERIMENTALGR...	INTERVIEWTRA...	AM	13	1 andon		1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	0	2	0	0	0	0
EXPERIMENTALGR...	INTERVIEWTRA...	AM	14	1 andon		1	1	1	2	1	1	2	0	2	1	0	0	1	1	0	1	0
EXPERIMENTALGR...	INTERVIEWTRA...	AM	14	1 andon		1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0

Abbildung 23: Screenshot MAXQDA Fallübersichten

Da sich die Datenanalyse der Interviews an dem thematischen Kodieren (vgl. Kapitel 5.2.2.3) orientiert, werden zum einen, die im Interview angesprochenen Themen dargestellt und zum zweiten eine Skizze relevanter Beziehungen dargestellt. Der Fokus wurde dabei auf folgende Aspekte gelegt: Alter, Einstellungen und Motivation, sozialer und sprachlicher Kontakt. Dadurch werden zunächst die Personen der Experimentalgruppe aufgezeigt, die bedeutsam für die Forschungsfrage und die Überprüfung der Hypothesen sind. Sobald eine Hypothese widerlegt wird, werden keine Personen der Kontrollgruppe in Betracht gezogen, denn das Widerlegen der einzelnen Hypothesen bestätigt, dass die Steigerung der Hörkompetenz auf die Aktivität Authentisches Hören zurückzuführen ist.

Personen aus der Kontrollgruppe werden herangezogen und in Vergleich mit der Experimentalgruppe gesetzt, falls zusätzliche wertvolle Informationen vorliegen, die die aufgestellten Hypothesen noch präziser überprüfen und den Einfluss der Aktivität Authentisches Hören noch mehr bekräftigen.

Die Ergebnisse des so abgelaufenen Analyseprozesses werden im nachstehenden Unterkapiteln vorgestellt.

6.2.1 Authentisches Hören vs. Alter

Der vieldiskutierte Einfluss des Alters auf den L2-Erwerb wird in der Fachliteratur einerseits immer in Verbindung mit dem Bestehen einer kritischen, bzw. einer sensiblen Periode gebracht, und andererseits in Korrelation mit Motivation,

Affekt, Selbstkonzept, interaktionaler Input, Einfluss der Erstsprache oder Sprachlernneigung gesetzt (vgl. Grotjahn, 2016, S. 251; vgl. Grotjahn & Schlak, 2010, S. 868).

Bei der Aufstellung der nachstehenden Hypothese stütze ich mich auf die bisherigen Studien, die zeigen, dass ältere Jugendliche und junge Erwachsene aufgrund der größeren kognitiven Ressourcen Vorteile beim Erwerb der Morphosyntax und nur eingeschränkt beim Erwerb der Aussprache und der Hörkompetenz in einer L2 haben, was auf die verfestigten Abläufe und perzeptuellen Muster in der L1 und deren negative Auswirkung auf den Erwerb der L2 zurückzuführen ist, wie auch die altersbedingte Abnahme der Hörschärfe zeigt die bereits im Alter von ca. 25 Jahren beginnt, durch welche sich die Verarbeitungsgeschwindigkeit und die Effizienz des Arbeitsgedächtnisses Informationen aus den Langzeitgedächtnissen abzurufen und zu endkodieren verringert (vgl. Grotjahn, 2016, S. 252-253).

Demzufolge lautet die Hypothese wie folgt:

Hypothese 2: *Ältere Lernende schneiden schlechter bei dem Subtest Hörverstehen B1 ab.*

Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden die Angaben zum biologischem Alter und die erreichten Punkte aus dem Subtest Hören des Zertifikat ÖSD B1 miteinander verglichen und zu einer besseren Übersicht in ein Liniendiagramm eingetragen und auf der horizontalen Achse den entsprechenden Alias nach Alter absteigend zugeordnet. Die hellrote Achse zeigt das Alter der Lernenden an und die hellblaue Achse die erreichten Punkte des Subtests Hörverstehen des Zertifikat ÖSD B1 (vgl. Abb. 24).

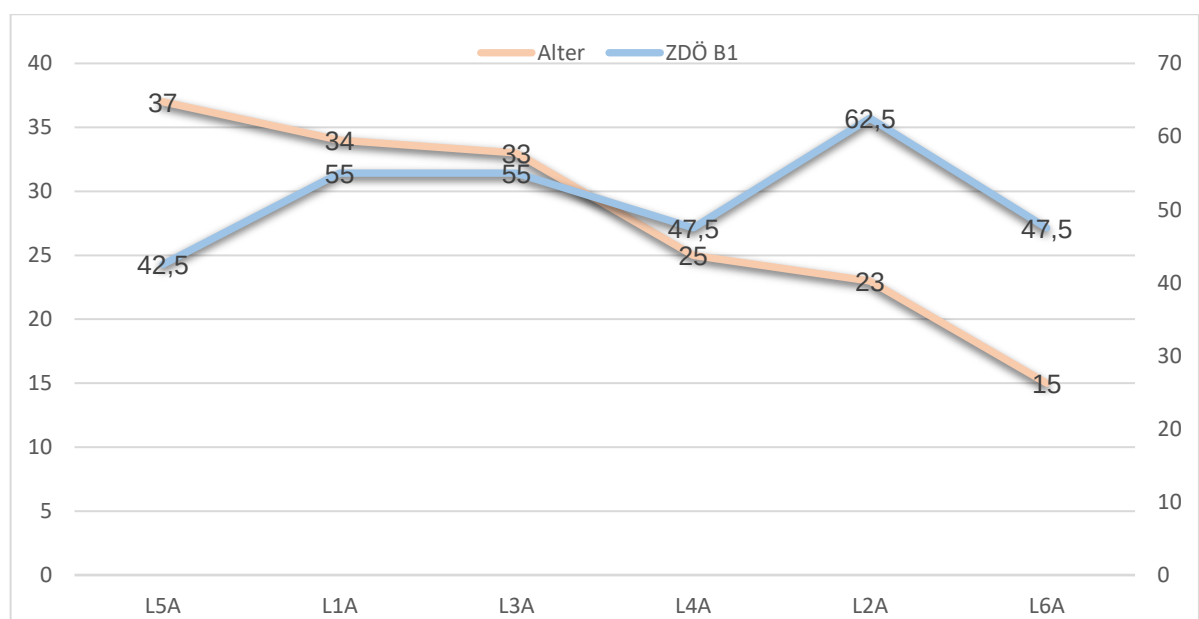


Abbildung 24: Experimentalgruppe - Alter und Hörkompetenz

Vergleicht man zuerst die Teilnehmende miteinander, die die gleiche Punktzahl bei dem Subtest erreicht haben, fällt auf, dass die Teilnehmenden unterschiedlichen Altersgruppen angehören. L6A ist die jüngste Teilnehmerin der Gruppe, die fünfzehnjährig ist und die gleiche Punktzahl (47,5 Punkte) wie der Teilnehmer L4A erreicht hat, der dagegen ein fünfundzwanzigjähriger junger Erwachsener ist und zehn Jahre älter. Im Gegensatz zu den TeilnehmerInnen (L6A und L4A) die 47,5 Punkte erreichten, haben die TeilnehmerInnen (L1A und L3A), die älter sind und der Kategorie „Erwachsene im mittleren Alter“ zugeordnet werden, mehr Punkte, nämlich 55, erreicht. Die meisten Punkte (62,5) hat der dreiundzwanzigjährige jüngere Erwachsene (L2A) erreicht, und am wenigsten Punkte (42,5) hat die älteste siebenunddreißigjährige Teilnehmerin (L5A) erreicht. Aus dem Gesamtbild des Liniendiagramms der Experimentalgruppe (vgl. Abb. 24) geht nicht deutlich hervor, dass mit zunehmenden Alter (hellrote Achse) die Hörkompetenz (die hellblaue Achse stellt die erreichten Punkte dar) abfällt, wie das bei dem Liniendiagramm der Kontrollgruppe ist, mit Ausnahme des ältesten Teilnehmers (L3B), der trotz seines Alters nicht die wenigsten Punkte erreicht hat (vgl. Abb. 25).

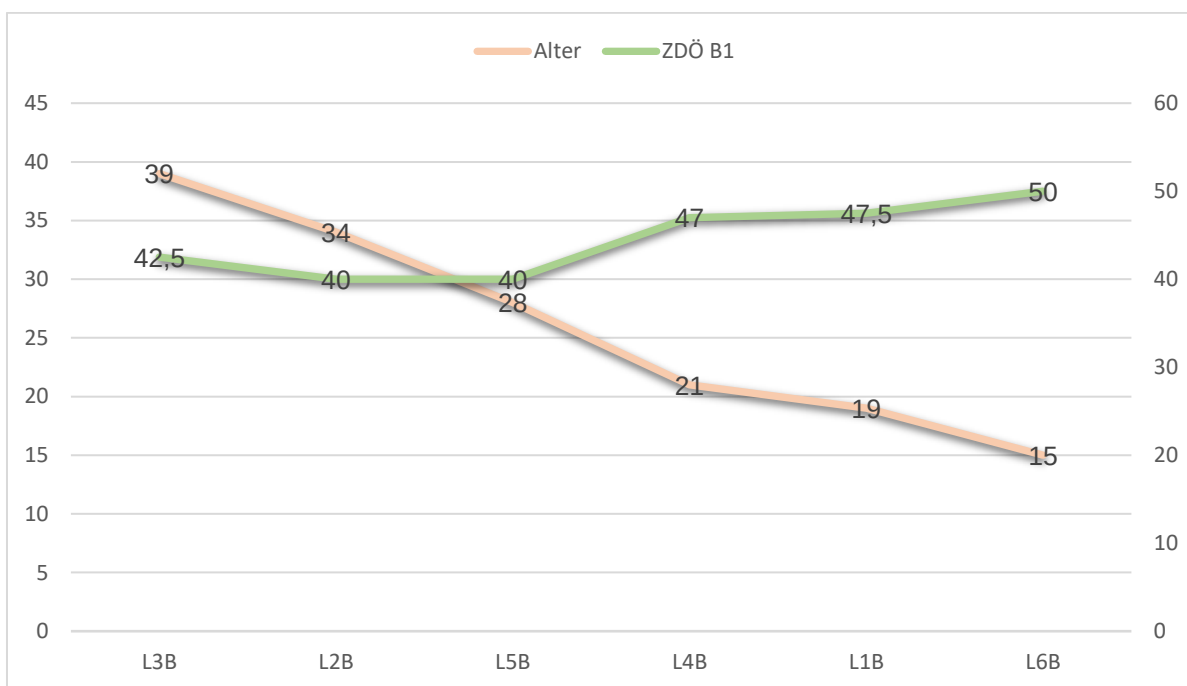


Abbildung 25: Kontrollgruppe - Alter und Hörkompetenz

Aus den bisher geschilderten Daten lässt sich in Bezug auf die zweite Forschungsfrage und die daraus abgeleitete Hypothese Folgendes zusammenfassen. Die zuvor aufgestellte Hypothese:

Hypothese 2: *Ältere Lernende schneiden schlechter bei dem Subtest Hörverstehen B1 ab.*

wurde bereits durch die Experimentalgruppe widerlegt. Die Widerlegung der Hypothese bestätigt, dass die Steigerung der Hörkompetenz bei der Experimentalgruppe auf die Aktivität Authentisches Hören zurückzuführen ist und bekräftigt zugleich den positiven Einfluss der Aktivität Authentisches Hören auf das Hörverständnis.

6.2.2 Authentisches Hören vs. Einstellung und Motivation

Um die zweite Hypothese zu bestätigen und um die individuellen Unterschiede bei dem Zweitspracherwerb weiter zu erklären, wurden die Einstellungen und die Motivation der Teilnehmenden in Betracht gezogen. Da sie mehrdimensional und nicht einfach zu erforschen sind, weil sie tief in der Persönlichkeit sowie Lernbiografie der Lernenden verwurzelt sind, werden sie in der vorliegenden Arbeit nur in Hinblick auf die dritte Hypothese erforscht, die wie folgt definiert ist:

Hypothese 3: *Lernende, die eine negative Einstellung zu der deutschen Sprache haben, und instrumentell orientiert sind, schneiden schlechter bei dem Subtest Hörverstehen B1 ab.*

Die so aufgestellte Hypothese wurde aus der Theorie abgeleitet, wobei der Fokus diesmal nicht auf die positiven Einstellungen zu der Sprache gelegt wurde, die als spracherwerbsförderlich und motivationsstützend gelten, sondern auf die negativen Einstellungen. Bedeutend ist hier zu erwähnen, dass Lernende mit positiven Einstellungen zur Zweitsprache zwangsläufig die erfolgreichereren Lernenden sind (vgl. Riemer, 2016a, S. 267). Aufgrund der korrelierenden Wechselbeziehung der Einstellungen und der Motivation mit dem Lernerfolg und der zugesprochenen Erklärungskraft der Motivation in Bezug auf den individuellen Unterschieden beim Sprachenlernen, wurde ferner der Fokus nicht auf die integrative Orientierung gelegt, die als nachhaltiger eingeschätzt wird, sondern auf die instrumentelle Orientierung, die ebenso lernfördernd ist (vgl. Riemer, 2016a, S. 267).

Das nachstehende Liniendiagramm (vgl. Abb. 26) zeigt die Ergebnisse des Prüfungsteils Hörverstehen des ÖSD Zertifikats B1 beider Gruppen. Die Ergebnisse der Experimentalgruppe wurden auf die blaue Achse und die Ergebnisse der Kontrollgruppe auf die grüne Achse eingetragen. Als erstes werden die Fälle der Experimentalgruppe aufgezeigt, die der Hypothese nicht entsprechen.

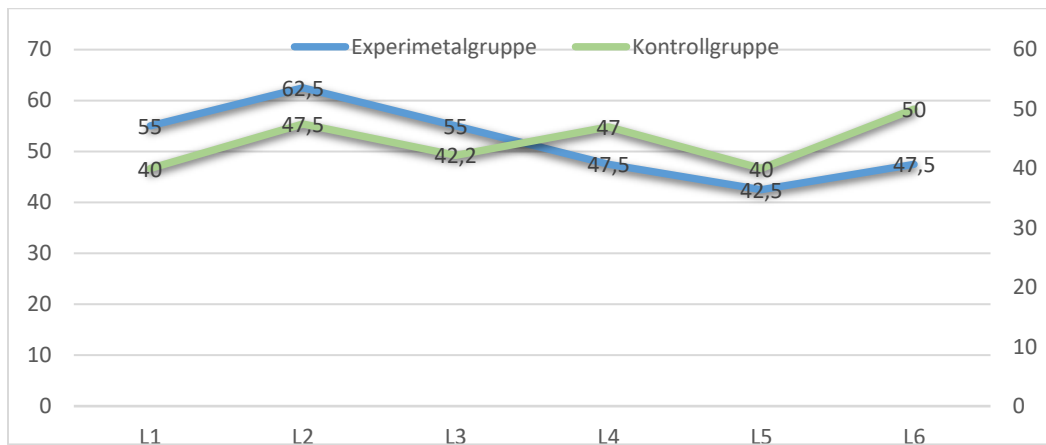


Abbildung 26: Experimental- und Kontrollgruppe - Einstellungen und Motivation

Solch einen Fall stellt der Teilnehmer L4 der Experimentalgruppe dar, der eine positive Einstellung zu der deutschen Sprache hat, was seine Sympathie zu der lokalen bzw. regionalen Sprachvarietät des Deutschen nochmals bestätigt (vgl. Zeile 26). Die integrative Orientierung drückt in der vorliegenden Arbeit nicht nur das Interesse und die positive Einstellung in Bezug auf die Sprache aus, sondern auch auf die Kultur. Durch den Kontakt zu seiner österreichischen Freundin zeigt der Teilnehmer 4A neben seinem Interesse an der Sprache, auch Interesse an der österreichischen Kultur (vgl. Zeile 22). Einzig als problematisch nennt er die Grammatik, die in der vorliegenden Arbeit zwar als negativ bewertet, aber nicht schwer gewichtet wird (vgl. Zeile 28).

Zeile 26: L4A: „Gut (...) die Deutsch ist schöne Sprache (...) ist gut. (...) die Dialekte. Ich mag die Dialekte, aber ... „

Zeile 22: L4A: „Ich wohne hier. (...) Ich muss die Sprache lernen (...) Auch meine Freundin kommt aus hier und (...) ich muss mit ihm in Deutsch reden.“

Zeile 28: L4A: „Die Grammatik. Ich habe Probleme immer mit dem Grammatik.“

Teilnehmerin L6, die den gleichen Punktestand wie Teilnehmer L4 hat (47,5 Punkte), zeigt eine absolute Abneigung zu der deutschen Sprache und nennt keinerlei positive Bewertungen und Positionen (vgl. Zeile 24 und 26).

Ihre instrumentelle Orientierung, die Sprache zu funktionalen Zwecken zu lernen, ist an ihrem Wunsch zu studieren erkennbar (vgl. Zeile 22).

Zeile 24: L6A: „Mir gefällt Deutsch nicht.“

Zeile 26: L6A: „Gar nichts.“

Zeile 22: L6A: „Weil ich (...) weil ich studieren.“

Gleich wie die Teilnehmerin L6 nennt der Teilnehmer L3 keine positiven Bewertungen und Positionen zu der deutschen Sprache und bezeichnet aufgrund der im Deutschen existierenden drei Genera, die Sprache als schwierig (vgl. Zeile 26 und 28).

Obwohl er neben der instrumentellen, auch eine integrative Orientierung nennt, die in der vorliegenden Arbeit im Zusammenhang mit positiven Einstellungen definiert wird (vgl. Kodierleitfaden 9.4) und bei ihm keine positiven Nennungen zu finden sind, kann man sagen, dass der einzige Unterschied zu Teilnehmerin L6 in dem deutlich besseren Punktestand (55 Punkte) liegt.

(vgl. Zeile 24).

Zeile 24: L3A: „Ich lerne Deutsch, weil brauche leben in Österreich oder arbeiten in Österreich“

Zeile 26: L3A: „Nichts (...) Deutsche Sprache ist schwer für mich.“

Zeile 28: L3A: „... Artikel.“

Die aufgezeigten Fälle widerlegen die Hypothese, dass die Lernende, die negative Einstellungen zur Zielsprache haben und instrumentel orientiert sind, bei dem Subtest Hörverstehen B1 schlechter abschneiden und bestätigen, dass die Steigerung der Hörkompetenz auf die Aktivität Authentisches Hören zurückzuführen ist.

6.2.3 Authentisches Hören vs. Sozialer und sprachlicher Kontakt

Die vierte und somit die letzte Hypothese wird aus der Theorie abgeleitet, dass der Spracherwerb vor allem durch den Kontakt zu Deutschen bzw. zu Österreichern, während der Freizeit und der Arbeit beeinflusst wird und dass das Ausmaß der sozialen Integration und somit der Zugang zu zielsprachlicher Interaktion entscheidend für den Lernprozess sind. Als unerlässlich erweist sich hier neben der Teilnahme an Sprachkursen der tägliche Gebrauch der Sprache im Alltag und Beruf (vgl. Pietzuch, 2016, S. 274).

Demzufolge lautet die Hypothese wie folgt:

Hypothese 4: Lernende, die keinen sozialen und sprachlichen Kontakt zu der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts haben, schneiden schlechter bei dem Subtest Hörverstehen B1 ab.

Bei der Auswertung der Interviews wird der Code „Sozialer Kontakt“ vergeben, wenn ein Kontakt zu Erstsprachlerinnen und Erstsprachler der Zielsprache außerhalb des Unterrichts besteht. Besteht ein indirekter bzw. medienvermittelter Kontakt zur Zielsprache außerhalb des Unterrichts wird der Code „Sprachlicher Kontakt“ vergeben (vgl. Kodierleitfaden).

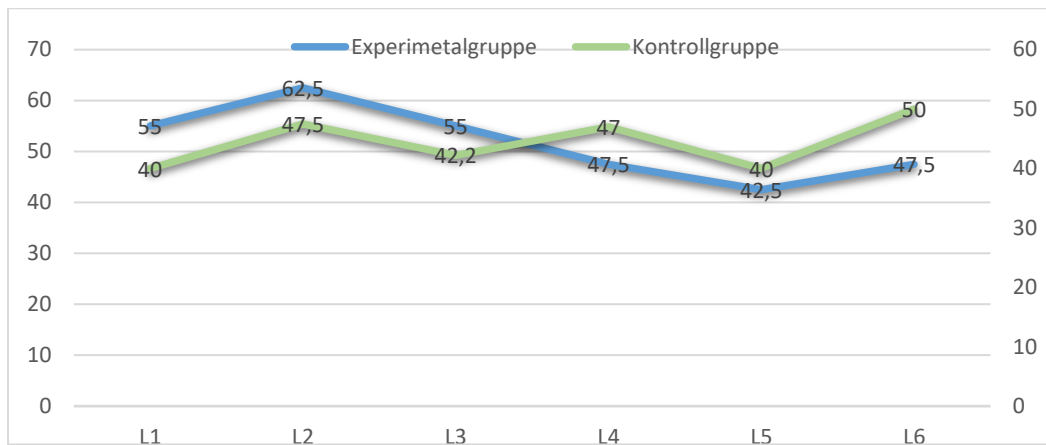


Abbildung 27: Experimental- und Kontrollgruppe – Sozialer und sprachlicher Kontakt

Nur drei Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Experimentalgruppe haben Kontakt zu Erstsprachlerinnen und Erstsprachler der deutschen Sprache. Die Teilnehmerin L6 hat Kontakt zu der deutschen Sprache in der Schule (Zeile 28 L6A). Der Teilnehmer L4, der Kontakt zu ÖsterreicherInnen in seinem Privatleben hat (Zeile 22 und 32 L4A), erreicht beim Hörverstehen genauso viele Punkte wie L6A, nämlich 47,5 Punkte. Im Gegensatz zu den beiden, erreicht Teilnehmer L3, der Kontakt zu Österreichern bei der Arbeit hat, 55 Punkte (Zeile 30 und 32 L3A).

Zeile 30: L3A: „Ich bin (...) Ich spreche Deutsch in mein Arbeit (...) und hören auch in mein Arbeit. Aber ich hab kein Fernseher (...) aber ... ich schauen Film jeden (...) ich schaue Film auf Deutsch.“

Zeile 32: L3A: „Mit meine Kollegen.“

Zeile 22: L4A: „Ich wohne hier. (...) Ich muss die Sprache lernen (...) Auch meine Freundin kommt aus hier und (...) ich muss mit ihm in Deutsch reden.“

Zeile 32: L4A: „Mit meine Kollegen (...) Ich habe viele österreichische Freunden, aber nit so viel. (...) Ich habe keine Zeit jetzt, wann ich lerne und ich habe etwas muss ich manchen und ich kann nicht (...) alle sprechen Deutsch mit die Leute.“

Zeile 28: L6A: „Jeden Tag in Schule und auf Straße ich spreche Deutsch.“

Die Teilnehmerin L5 und der Teilnehmer L2 haben nur indirekten Kontakt zu der Sprache außerhalb des Unterrichts. Die Teilnehmerin L5, die mit erreichten 42,5 Punkte die Schwächste ist, hört Musik und liest Bücher in Deutsch und schaut auch fern. L2, der die meisten Punkte erreicht hat, hat nur indirekten Kontakt zu der Sprache, wie auch die Teilnehmerin L5.

Zeile 40: L2A: „Es ist in Englisch, manchmal auf Deutsch, in Hindi oder Urdu. (5)

Zeile 42: L2A: „Ich lese (...) Informatikbücher auf Englisch, Deutsch und manchmal auf Urdu.“

Zeile 34: L5A: „Ich höre klasik Musik und (...) in Deutsch, Bosnisch, Srbisch ... „

Zeile 38: L5A: „In welchen Sprachen? (...) Bosnisch (...) Deutsch.“

Zeile 42: L5A: „(...) Ich lese Bosnisch und Deutsch.“

Hier fällt auf, dass die Teilnehmerin L1, die genauso viel Punkte wie der Teilnehmer L3 erreicht hat, nämlich 55, aber im Gegensatz zu ihm weder sozialen noch sprachlichen Kontakt zu der Sprache außerhalb des Unterrichts hat.

Zeile 34: L3A: „Ich höre POP Musik in (...) manchmal in Englisch (...) Deutsch auch (...) und Französisch auch.“

Zeile 36: L3A: „Nur Film schaue. (...) und diese Tage ist Deutsch, aber letzte Englisch.“

Zeile 34: L6A: „Balkanische Sender, aber manchmal auch deutsche.“

Zeile 42: L3A: „Englisch und Deutsch.“

In Vergleich zu der Experimentalgruppe werden nur die TeilnehmerInnen L3 und L4 der Kontrollgruppe gesetzt, die weder sozialen noch sprachlichen Kontakt zu der Sprache außerhalb des Unterrichts haben. Aus der Abbildung 27 geht hervor, dass sie deutlich weniger Punkte als die Teilnehmerin L1 (55 Punkte) erreicht haben und zwar Teilnehmer L3 42,2 Punkte und Teilnehmerin L5 40 Punkte.

Aus dem oben Geschilderten geht hervor, dass anhand des Beispiels von Teilnehmerin L1 der Experimentalgruppe die aufgestellte Hypothese, dass Lernende die keinen sozialen und sprachlichen Kontakt außerhalb des Unterrichts haben, bei dem Subtest Hörverstehen B1 schlechter abschneiden, widerlegen und somit die Steigerung der Hörkompetenz bei den Lernenden noch einmal auf die Aktivität Authentisches Hören zurückführen ist und dadurch seinen positiven Einfluss bekräftigen.

6.3 Reflexion des Forschungsdesigns

In diesem Kapitel werden durch die Reflexion des Forschungsdesigns die Schwierigkeiten, die sowohl im Laufe der Forschung und auch während der Analyse auftraten, aufgezeigt.

Da die Forschung an einer nichtöffentlichen zertifizierten Sprachschule durchgeführt wurden, ließ der institutionelle Rahmen der Privateinrichtung keine zufällige Aufteilung auf die Gruppen, sodass ich von Anfang an, die personenbezogenen Störvariablen nicht eliminieren konnte. Aus diesem Grund wurde eine Konfundierung vorgelegt, weil sich die Teilnehmerinnen der Experimental- und Kontrollgruppen nicht nur in der Zuweisung zum Treatment, sondern in weiteren Variablen (Alter, Motivation, Einstellungen, soziale Faktoren) unterscheiden, d. h., die AV (Hörkompetenz) wird nicht nur durch das Treatment, sondern durch weitere systematische Einflüsse beeinflusst. Aufgrund des institutionellen Rahmens und der geringen Teilnehmerzahl war es unmöglich die Teilnehmenden völlig zufällig der Experimental- und Kontrollgruppe zuzuweisen, bzw. eine Randomisierung durchzuführen. Außerdem war es bei der Zuweisung der Personen auch unmöglich, eine gleichmäßige Verteilung der Störvariablen (Alter, Einstellung, Motivation und soziale Faktoren) auf die Gruppen zu erreichen, um homogene Gruppen bezüglich dieser Merkmale zu bilden. Aus diesem Grund wurden semistrukturierte Interviews durchgeführt, um mich im Anschluss darauf beziehen zu können.

Laut der allgemeinen Geschäftsbedingungen der privaten Sprachschule, liegt die MindestteilnehmerInnenzahl bei fünf, wobei bei vier TeilnehmerInnen in einem A2 Kurs die Unterrichtseinheiten von vier auf drei reduziert werden. Aufgrund der Reduzierung der Unterrichtseinheiten wurde die Forschung im zweiten Kurs, der ursprünglich als Kontrollgruppe vorgesehen war, unterbrochen und auf einen neuen Kurs mit gleichem Umfang wie die Experimentalgruppe, nämlich 120 UE, einen Monat gewartet. Dies hatte zur Folge die Forschung nicht planmäßig zu beenden.

Um die Störvariablen (Alter, Einstellung, Motivation und soziale Faktoren) zu eruieren, wurden halbstrukturierte Interviews durchgeführt, die danach thematisch kodiert wurden. Aufgrund des Wechselspiels zwischen dem Leitfaden und dem Gesprächsverlauf und der spärlichen Erzählungen, bzw. Antworten der interviewten Personen wegen des unzureichenden Wortschatzs, sowie der Deutschkenntnisse,

wird der Eindruck erweckt, dass die Interviews zu einem Frage-Antwort-Dialog verkürzt wurden, was in der vorliegenden Arbeit nicht der Fall ist. Der Schritt des *konsensuellen Codierens*, bei dem jedes Interview prinzipiell von zwei Mitarbeitern unabhängig voneinander codiert wird, war nicht möglich. Aus diesem Grund kann es sein, dass manche Passagen, die sowohl explizit als auch implizit Informationen zu den Kategorien enthalten, fehlinterpretiert wurden.

Bei der Auswertung der Ergebnisse beider ÖSD Zertifikate zeigte sich das Fehlen einer Bestehensgrenze als problematisch, aufgrund dessen die Verfasserin selbst eine setzen musste, was nicht der vom ÖSD vorgegebenen Auswertungskriterien entspricht.

Bei dem Einsatz der Aktivität *Authentisches Hören* kam es manchmal vor, dass nicht immer alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer anwesend waren. Obwohl dies nicht häufig vorkam, stellte es sich als Problem vor allem bei den Informationsaustauschphasen dar.

7 Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, auf empirischer Ebene zu untersuchen, ob sich die Hörkompetenz der Lernenden eines A2 Integrationskurses durch den Einsatz der Aktivität *Authentisches Hören* auf die Niveaustufe B1 steigern wird und nachzuweisen, inwiefern diese Steigerung der Hörkompetenz auf die Aktivität *Authentisches Hören* zurückzuführen ist. In diesem Kapitel sollen die bereits überprüften Vorannahmen durch die Ergebnisse der Forschung zusammenfassend noch einmal dargestellt werden.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage und der daraus aufgestellten Hypothese wurden die Ergebnisse des ÖSD Zertifikats B1 herangezogen.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage und Bestätigung der Hypothese wird in der vorliegenden Arbeit der Gesamtdurchschnitt beider Gruppen in Betracht gezogen (vgl. Abb. 28). Anhand des erreichten Gruppengesamtdurchschnittes beider Gruppen kann man feststellen, dass der Durchschnitt der Experimentalgruppe mit 51,7 Punkte

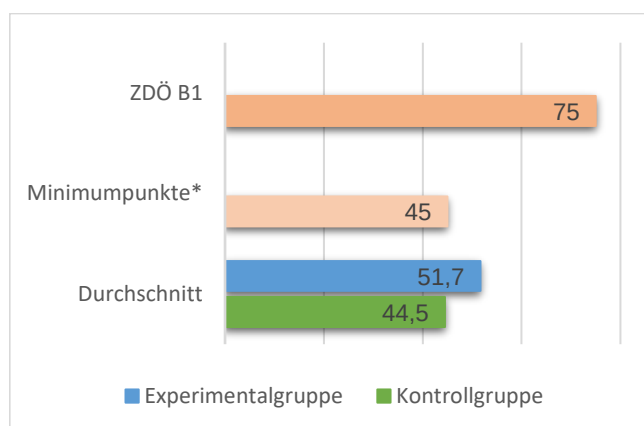


Abbildung 28: Vergleich 1 - Posttest ÖSD Zertifikat B1/Ö

oberhalb der Bestehensgrenze liegt, und somit das Niveau B1 aufweist. Somit wird sowohl die Forschungsfrage positiv beantwortet, als auch die aufgestellte Hypothese positiv bestätigt, dass sich das Hörverständnis der Lernenden auf die Niveaustufe B1 gesteigert hat.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage und der daraus aufgestellten Hypothesen wurden die Ergebnisse des ÖSD Zertifikat B1 und die der Interviews miteinander verglichen. Zur Beantwortung der zweiten Hypothese wurden die Ergebnisse der einzelnen Teilnehmenden innerhalb der Gruppe und dann beider Gruppen miteinander verglichen (vgl. Abb. 29 und 30). Die Hypothese, dass ältere Lernende schlechter abschneiden, wurde widerlegt und somit die Forschungsfrage positiv beantwortet, dass die Steigerung der Hörkompetenz auf das *Authentische Hören* zurückzuführen ist.

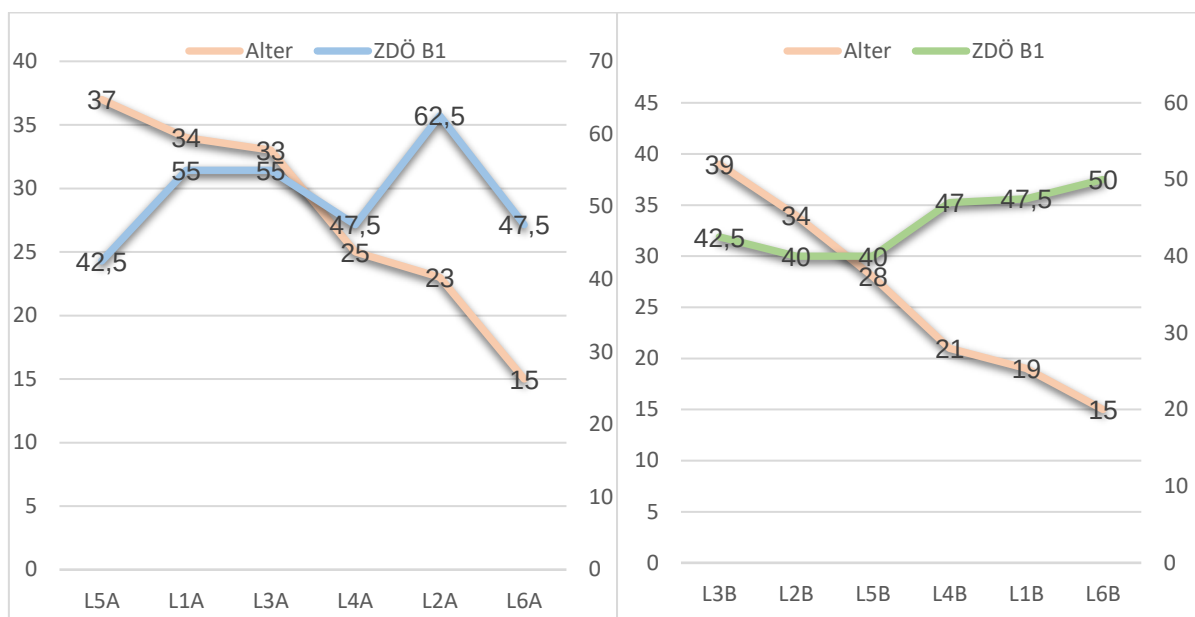


Abbildung 29: Kontrollgruppe - Alter und Hörkompetenz

Abbildung 30: Experimentalgruppe - Alter und Hörkompetenz

Zur Beantwortung der dritten Hypothese wurden zunächst die Fälle aufgezeigt, die der Hypothese nicht entsprechen, um danach in Vergleich mit denen gesetzt, die der aufgestellten Hypothese 3 entsprechen. Aus den Ergebnissen ging deutlich hervor, dass Teilnehmende die negativen Bewertungen und Positionen zu der deutschen Sprache nannten und instrumentell orientiert waren, nicht zwangsläufig die schlechtesten Teilnehmende mit den am wenigsten erreichten Punkte sind. Dadurch wurde auch die aufgestellte Hypothese 3 widerlegt und somit nochmals bekräftigt, dass die Steigerung der Hörkompetenz auf die Aktivität *Authentisches Hören* zurückzuführen ist.

Die vierte und somit die letzte Hypothese wurde durch Lernende widerlegt, die keinen sozialen und sprachlichen Kontakt außerhalb des Unterrichts hatten, aber bessere Ergebnisse bei dem Subtest B1 als diejenigen erreichten, die Kontakt hatten. Somit wurde ebenso der positive Einfluss des *Authentischen Hörens* bestätigt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die positiven Auswirkungen der Aktivität *Authentisches Hören* trotz der starken Heterogenität des Integrationskurses sich bestätigt haben und sie als eine nachhaltige Methode zur Förderung des Hörverstehens, das Grundlage jeglicher Kommunikation darstellt, bestärkt, wobei hier zu erwähnen ist, dass bei einer längeren andauernden Arbeit mit dieser Aktivität eindeutige Ergebnisse sichtbar wären.

8 Quellenverzeichnis

8.1 Literaturverzeichnis

- Abschlussklärung des 9. Transnationalen Expertenforum Sprache und Migration. (2010). Integration fördern - Menschenrechte verwirklichen. In *ÖDaF-Mitteilungen. Heft 2* (S. 7-10).
- Adamczak-Krysztofowicz, S. (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 UAM.
- Ainhof Menger, E. (2014). „Hör-Sehen, Wahrnehmen und Verstehen“ Erweiterung des Fremdsprachenwachstums um die 5. Fertigkeit: Das Hör-Seh-Verstehen. Wien: Masterarbeit.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Auflage*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Badstübner-Kizik, C. (2016). Hör- und Hör-Sehverstehen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage* (S. 93-97). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bauer, H. (1996). Alltagsdialoge in Alltagsdialogen. In P. Kühn (Hrsg.), *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis* (S. 171-193). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Buttaroni, S. (1995). Ein möglichst natürliches Fremdsprachenwachstum. In A. Carli, K. Civegna, I. von Guttenberg, D. Larcher, & R. R. Pezzeri, *Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet. Grundlagen und Perspektiven für ein neues Curriculum*. (S. 85-100). Südtirol Bolzano: Provincia Autonoma di Bolzano. Scuola e Cultura Italian.
- Buttaroni, S. (1997a). *Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Max Hueber Verlag.
- Buttaroni, S. (1997b). Fremdsprachenwachstum. In R. De Cillia, G. Fischer, & G. Anzengruber, *Lehren und Lernen fremden Sprachen in Österreich* (Bd. Schulheft 88, S. 91-101). Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.
- Buttaroni, S., & Knapp, A. (1988). *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc, & C. Riemer, *Empirische Forschungsmethoden für*

- Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 103-122). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Dahlhaus, B. (1994). *Fertigkeit Hören. (Fernstudieneinheit 5)*. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Darsow, A., & Felbrich, A. (2014). Besondere Forschungsansätze: Experiment und Quasi-Experiment. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc, & C. Riemer, *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 229-241). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Demirkaya, S. (2014). Analyse qualitativer Daten. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc, & C. Riemer, *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 213-227). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Edelhoff, C. (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In C. Edelhoff (Hrsg.), *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle* (S. 7-30). München: Max Hueber Verlag.
- Eggers, D. (1996). Hörverstehen: Bestandaufnahme und Perspektiven. In P. Kühn (Hrsg.), *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis* (S. 13-37). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Ende, K. (2010). Integrations(sprach)kurs. In H. Barkowski, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 134). Tübingen und Basel: Narr Francke Attempo Verlag.
- Faistauer, R. (2010). Die sprachlichen Fertigkeiten. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Halbband 1* (S. 961-968). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Fritz, T. (2009). Das Fremdsprachenwachstum – ein alter Hut? In *ÖDaF-Mitteilungen. Sonderheft zu IDT* (S. 52-60).
- Fritz, T. (2009). Das Fremdsprachenwachstum – ein alter Hut? In Ö.-M. S. 2009, *Visionen.Gegenwart und Zukunft von DaF/DaZ in Österreich* (S. 52-60). Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache.
- Fritz, T. (2010). Fremdsprachenwachstum. In H. Barkowski, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 94-95). Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- Fritz, T., & Faistauer, R. (2008). Prinzipien eines Sprachunterrichts. In E. Bogenreiter-Feigl, *Paradigmenwechsel. Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. Szenarios-Anforderungen-Profil-Ausbildungen*. (S. 125-133). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.

- Glaboniat, M. (2008). Wer nicht hören kann, muss üben ... Zur Schulung der HV-Kompetenz aus der Sicht des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In *ide Heft 1/2008: "Kultur des Hörens"* (S. 51-65).
- Glaboniat, M. (2011a). *A1 Grundstufe Deutsch 1. Handreichung für Prüferinnen und Prüfer*. Wien und Klagenfurt: Österreichisches Sprachdiplom Deutsch.
- Glaboniat, M. (2015). *ÖSD Zertifikat A1. Übungsmaterialien Band 1. 4. Auflage*. (ÖSD, Hrsg.) Wien und Klagenfurt: ÖSD.
- Glaboniat, M. e. (2011b). *A2 Grundstufe Deutsch 2 inklusive Z-Variante - Handreichung für Prüferinnen und Prüfer*. Wien und Klagenfurt: Österreichisches Sprachdiplom Deutsch.
- Glaboniat, M., & Lorenz, H. e. (2009). B1 Zertifikat Deutsch - Handreichung für Prüferinnen und Prüfer. In Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (Hrsg.). Wien.
- Glaboniat, M., & Lorenz, H. e. (2009). *B1 Zertifikat Deutsch - Handreichung für Prüferinnen und Prüfer*. Wien: Österreichisches Sprachdiplom Deutsch.
- Glaboniat, M., Foltin, B., & Printschtz, B. (2016). *ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1. Übungsmaterialien Band 1. 3. Aufgabe*. (ÖSD, Hrsg.) Wien und Klagenfurt: ÖSD.
- Grotjahn, R. (2005). Je früher, desto besser? – Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors „Alter“ auf das Fremdsprachenlernen. In H. Pürschel, & T. Tinnefeld, *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia: Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 186-202). Bochum: AKS-Verlag.
- Grotjahn, R. (2016). Alter. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage* (S. 250-254). Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- Grotjahn, R., & Schlak, T. (2010). Alter. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Halbband 1* (S. 867-876). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3. Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honnef-Becker, I. (1996). Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In P. Kühn (Hrsg.), *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis* (S. 45-77). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Hrubesch, A. (2010). Selektion durch Sprache: Integrationspolitik auf Österreichisch. In *ÖDaF-Mitteilungen. Heft 2* (S. 32-37).
- Jax, V., & Knapp, A. (1992). *Erzähl, wie war's?: authentische Hörtexte aus Österreich 1*. Wien: Wiener internationale Hochschulkurse.
- Jin, F., Neumann, J., & Schote, J. (2016). *Pluspunkt Deutsch A2 Österreich Deutsch als Zweitsprache Kursbuch*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- Mayrhofer, B. (2010). Folgen der derzeitigen Sprachpolitik in Österreich am Beispiel der Integrationsvereinbarung. In *ÖDaF-Mitteilungen*. Heft 2 (S. 45-52).
- Mempel, C., & Mehlhorn, G. (2014). Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc, & C. Riemer, *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 147-166). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Mohr, I. (2010). Authentizität. In H. Barkowski, & H.-J. Krumm, *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 21). Tübingen u.a.: Narr Francke Attempto Verlag.
- Neuf-Münkel, G. (1989). Die Ausbildung antizipierenden Hörens als Aufgabe des DaF-Unterrichts. In D. Eggers, *Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Hörverstehen – Leseverstehen – Grammatik*. Heft 28. *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. (S. 21-29). Regensburg: Becker-Kuns.
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. (Fernstudieneinheit 4)*. München: Langenscheidt Verlag.
- Ortner, B. (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Pietzuch, A. (2016). Soziale Faktoren. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage (S. 271-275). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Pietzuch, A. (2016). Soziale Faktoren. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage (S. 271-275). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Plutzar, V. (2010a). Integrationsvereinbarung. In H. Barkowski, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 134-135). Tübingen und Basel: Narr Francke Attempto Verlag.
- Riemer, C. (2016a). Affektive Faktoren. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage (S. 266-271). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Riemer, Claudia. (2010c). Motivation. In H. Barkowski, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 219-220). Tübingen u.a.: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rohmann, H. (2010). Lernexterne Faktoren. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbband 1 (S. 886-894). Berlin/New York: Walter de Gruyter.

- Rost-Roth, M. (2010). Affektive Variablen /Motivation. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Halbband 1* (S. 876-886). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Schneider, G. (1991). Hinhören - Weghören. Zur Didaktik des Hörverstehens. In S. Andenmatten, O. Bruder, A. Faucherre, M. Langer, & A. Schwarz (Hrsg.), *Verstehen im Deutschunterricht. Didaktik des Lesens und Hörverstehens im Fach Deutsch als Fremdsprache* (S. 43-62). Neuchâtel: Bulletin CILA (Schweizerische Hochschulkommission für angewandte Sprachwissenschaft).
- Solmecke, G. (1992). Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens. In *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts Heft 7* (S. 4 - 11).
- Solmecke, G. (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, G. (1999). Zur Überprüfung der Hörverstehensleistung fortgeschrittener Lernender: Aufgabenformen und Probleme der Leistungsbewertung. In *Info Daf 26 Nr. 4* (S. 313-326).
- Solmecke, G. (2001). Hörverstehen. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Halbband 2* (S. 893 - 900). Berlin: Walter de Gruyter.
- Solmecke, G. (2010). Vermittlung der Hörfertigkeit. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Halbband 1* (S. 969 - 975). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Solmecke, G. (2012). Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Einige Überlegungen zu den theoretischen Grundlagen und ihren Konsequenzen für die Praxis. In *ÖDaF-Mitteilungen. Heft 1* (S. 24-35).
- Stahl, T. (2010b). Hören. In H. Barkowski, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 118). Tübingen u.a.: Narr Francke Attempo Verlag.
- Surkamp, C. (2010). Hörverstehen. In C. Surkamp (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Auflage 2* (S. 103-107). Stuttgart: Metzler Lexikon.
- Trim, J., North, B., & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Deutsche Fassung*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Wildmann, D., & Fritz, T. (2005). Ganz Ohr – Eine Sammlung von authentischen Hörtexten aus Österreich. Mit Aktivitäten für Deutschlernende. In *ÖDaF-Mitteilungen. Sonderheft* (S. 45-51).

- Zimmer, H. (1989). Antizipationsprozesse: Voraussetzung für verstehendes Hören und Lesen. In D. Eggers, *Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Hörverstehen – Leseverstehen – Grammatik. Heft 28. Materialien Deutsch als Fremdsprache.* (S. 31-49). Regensburg: Becker-Kuns.
- Zimmermann, U. (2007). *Deutsch für KonsumentInnen. KonsumentInnenbildung im Deutschunterricht für Erwachsene, Informationen, Texte & Übungen. 2. Auflage.* (B. f. Konsumentenschutz, Hrsg.) Wien: Druckerei des Bundes.

8.2 Elektronische Quellen

- Audio Lingua. (2007-2016). ("Pädagogischen Experimentiergruppe Fachbereich Fremdsprachen" (GEP-Languages)) Abgerufen am 20. 03 2016 von <https://www.audio-lingua.eu/spip.php?article99>
- BMEIA. (2010). *Nationaler Aktionsplan für Integration Bericht.* Abgerufen am 20. 3 2017 von https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/NAP/Bericht_zum_Nationalen_Aktionsplan.pdf
- Budesskanzleramt. (2017a). *Help.gv.at.* Abgerufen am 20. 3 2017a von <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/12/Seite.120500.html>
- Budesskanzleramt. (2017b). *Help.gv.at.* Abgerufen am 20. 3 2017 von <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/99/Seite.991065.html> am 20.03.2017
- Budesskanzleramt. (2017c). *Help.gv.at.* Abgerufen am 20. 3 2017 von <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/174/Seite.1740210.html>
- Bundesministerium für Inneres. (2011). *Verordnung der Bundesministerin für Inneres, mit der die Verordnung über die Integrationsvereinbarung geändert wird.* Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich BGBl. II Nr. 205/2011. Abgerufen am 20. 3 2017 von <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2011/205/20110628>
- Cornelsen Verlag. (2017). *Pluspunkt Deutsch Österreich.* Abgerufen am 15. 4 2017 von <https://www.cornelsen.de/pluspunkt-oesterreich/reihe/1.c.3097191.de/konzept>
- Czerwenka-Wenkstetten, M., & Pallauf, S. (2015-2016). *Wohnungsbesichtigung mit dem Makler.* Abgerufen am 20. 3 2016 von Momentaufnahmen - Eine Hörtextsammlung: <https://www.textundton.at/momentaufnahmen/>
- Die Wiener Volkshochschulen. (2007). *Ernährungswissenschaftlerin.* Abgerufen am 20. 3 2016 von <http://mobil.vhs.at/12-vhs-meidling/kompetenzzentrum00/vernetzungen/materialien-fuer-deutsch-kursleiterinnen.html>

- Dittrich, M., & Völkel, L. (2010). *Anonym bewerben*. Abgerufen am 20. 3 2016 von Deutsche Welle: <http://www.dw.com/de/anonym-bewerben/a-5941983>
- Friebertshäuser, B. (2001). Feldforschung im Praktikum. Ein Konzept für das studienbegleitende Praktikum in der Erziehungswissenschaft? In J. Schulze-Krüdenerl, & H. Homfeldt (Hrsg.), *Praktikum - eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf* (S. 181-204). Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag. Abgerufen am 15. 2. 2017 von <http://www.uni-stuttgart.de/pae/praktikum/WebHelp/Feldforschung%20im%20Praktikum.PDF>
- Le GEP Langues du C.R.D.P de l'académie de Versailles. (2007-2016a). "*Gabrielle: Meine Fremdsprachen*". Abgerufen am 20. 3 2016 von Audio Lingua: <https://www.audio-lingua.eu/spip.php?article75>
- Le GEP Langues du C.R.D.P de l'académie de Versailles. (2007-2016b). "*Heike & Hanna : Der Tatort*". Abgerufen am 20. 3 2016 von Audio Lingua: <https://www.audio-lingua.eu/spip.php?article3110>
- Le GEP Langues du C.R.D.P de l'académie de Versailles. (2007-2016c). "*Gabrielle: Wien meine Lieblingsstadt*". Abgerufen am 20. 3 2016 von Audio Lingua: <https://www.audio-lingua.eu/spip.php?article72>
- Le GEP Langues du C.R.D.P de l'académie de Versailles. (2007-2016d). "*Christine : Schulsystem in Österreich*". Abgerufen am 20. 3 2016 von Audio Lingua: <https://www.audio-lingua.eu/spip.php?article4451>
- Paulik, K., Schlagintweit, S., & Wölfer, J. (2016). *Hörtexte Deutsch - Hörtexte aus dem österreichischen Alltag*. Abgerufen am 20. 3 2016 von <http://www.hoertexte-deutsch.at/>
- ÖIF. (2017a). *Österreichischer Integrationsfonds - Fonds zur Integration von Flüchtlingen und MigrantInnen*. Abgerufen am 20. 3 2017 von <https://www.integrationsfonds.at/sprache/integrationsvereinbarung/integrationsvereinbarung-2011/was-ist-die-integrationsvereinbarung>
- ÖIF. (2017b). *Österreichischer Integrationsfonds - Fonds zur Integration von Flüchtlingen und MigrantInnen*. Abgerufen am 20. 3 2017 von <https://www.integrationsfonds.at/sprache/integrationsvereinbarung/integrationsvereinbarung-2011/downloads/>
- Österreichisches Sprachdiplom. (2009d). Abgerufen am 26. 12 2016 von <http://www.osd.at/Default.aspx?LAid=1>

8.3 Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1 Kursbuch Pluspunkt Deutsch Österreich Band A2 Quelle: (Cornelsen Verlag, 2017)</i>	13
---	----

Abbildung 2: Hörverstehen ÖSD ZDÖ B1 vgl. (Glaboniat & Lorenz, B1 Zertifikat Deutsch - Handreichung für Prüferinnen und Prüfer, 2009, S. 30)	33
Abbildung 3: Kannbeschreibungen Prüfungsteil Hörverstehen B1 (Glaboniat & Lorenz, B1 Zertifikat Deutsch - Handreichung für Prüferinnen und Prüfer, 2009, S. 31)	34
Abbildung 4: Hörverstehen ÖSD ZA1/Ö (Glaboniat M. , A1 Grundstufe Deutsch 1. Handreichung für Prüferinnen und Prüfer., 2011a, S. 24)	37
Abbildung 5: Überblick der Aktivitäten des FSW vgl. (Buttaroni & Knapp, Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende, 1988, S. 114)	51
Abbildung 6: Experimentalgruppe nach Geschlecht und Herkunft	62
Abbildung 7: Experimentalgruppe nach Alter	63
Abbildung 8: Experimentalgruppe nach Erst-, Zweit- und Fremdsprachen	64
Abbildung 9: Kontrollgruppe nach Geschlecht und Herkunft	64
Abbildung 10: Kontrollgruppe nach Alter	65
Abbildung 11: Kontrollgruppe nach Erst-, Zweit- und Fremdsprachen	65
Abbildung 12: Tafelbild Authentisches Hören	67
Abbildung 13: Experimentalgruppe - Prätest ÖSD Zertifikat A1/Ö	89
Abbildung 14: Kontrollgruppe - Prätest ÖSD Zertifikat A1/Ö	90
Abbildung 15: Vergleich 1 - Prätest ÖSD Zertifikat A1/Ö	91
Abbildung 16: Vergleich 2 - Prätest ÖSD Zertifikat A1/Ö	91
Abbildung 17: Experimentalgruppe - Posttest ÖSD Zertifikat B1/Ö	92
Abbildung 18: Kontrollgruppe - Posttest ÖSD Zertifikat B1/Ö	93
Abbildung 19: Vergleich 1 - Posttest ÖSD Zertifikat B1/Ö	94
Abbildung 20: Vergleich 2 - Posttest ÖSD Zertifikat B1/Ö	95
Abbildung 21: Screenshot MAXQDA - Transkription	96
Abbildung 22: Screenshot MAXQDA Auswertungskategorien	97
Abbildung 23: Screenshot MAXQDA Fallübersichten	98
Abbildung 24: Experimentalgruppe - Alter und Hörkompetenz	100
Abbildung 25: Kontrollgruppe - Alter und Hörkompetenz	100
Abbildung 26: Experimental- und Kontrollgruppe - Einstellungen und Motivation	102
Abbildung 27: Experimental- und Kontrollgruppe – Sozialer und sprachlicher Kontakt	104
Abbildung 28: Vergleich 1 - Posttest ÖSD Zertifikat B1/Ö	108
Abbildung 29: Kontrollgruppe - Alter und Hörkompetenz ./ Abbildung 30: Experimentalgruppe - Alter und Hörkompetenz	109

9 Anhang

9.1 Interviewleitfaden

	Checkliste:	Unterfragen:
Einleitende Fragen: 1. Wie heißen Sie? 2. Woher kommen Sie? 3. Wie lange sind Sie in Österreich?	☐ Land und Stadt ☐ Jahre bzw. Monate	Seit wann sind Sie in Österreich?
Biologisches Alter: 4. Wie alt sind Sie?		
Sprachlernbiographie: 5. Was ist Ihre Erstsprache? 6. Welche weiteren Sprachen sprechen Sie? 7. Wie und wo haben Sie die Sprachen gelernt? 8. Wie lange lernen Sie Deutsch?	☐ Erstsprache ☐ Zweitsprache ☐ Fremdsprache ☐ Schule/Studium ☐ öffentliche bzw. nichtöffentliche Bildungseinrichtungen	
Einstellung und Motivation 9. Lernen Sie auch allein Deutsch? 10. Warum lernen Sie Deutsch? 11. Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache? 12. Was gefällt Ihnen nicht an der deutschen Sprache?	☐ Medien ☐ Schule/ Studium ☐ Arbeit/ Beruf ☐ Alltagsleben ☐ Grammatik ☐ Melodie / Aussprache ☐ Dialekt	Was sind Ihre Ziele/Pläne? Wie finden Sie die deutsche Sprache? Was finden Sie gut an der deutschen Sprache? Was finden Sie nicht so gut an der deutschen Sprache?
Sozialer und sprachlicher Kontakt 13. Wie oft hören und sprechen Sie Deutsch außerhalb des Kurses? 14. Mit wem sprechen Sie Deutsch? 15. Welche Musik hören Sie und in welchen Sprachen? 16. Welche Sender schauen Sie im Fernsehen und in welchen Sprachen? 17. Welche Bücher lesen Sie und in welchen Sprachen?	☐ immer ☐ manchmal ☐ nie ☐ ein bisschen ☐ in der Schule/ an der Uni ☐ im Freundeskreis ☐ in der Familie ☐ in der Arbeit	Wie oft hören Sie Deutsch, wenn Sie keinen Deutschkurs haben? Wie oft sprechen Sie Deutsch, wenn Sie keinen Deutschkurs haben?

9.2 Interviewtranskripte

9.2.1 Experimentalgruppe

INTERVIEWTRANSKRIPT L1A

Dauer: 3:20

(...) Pause

... Abbruch

(unv.) unverständlich

- 1 I: Grüß Gott!
- 2 L1A: (...) ...
- 3 I: Wie heißen Sie?
- 4 L1A: Ich heiße [REDACTED]
- 5 I: Woher kommen Sie?
- 6 L1A: Ich komme aus Nigeria.
- 7 I: Wie lange sind Sie in Österreich?
- 8 L1A: Ich bin hier seit sieben Monaten.
- 9 I: Wie alt sind Sie?
- 10 L1A: Ich bin vierunddreißig Jahre alt.
- 11 I: Was ist Ihre Erstsprache?
- 12 L1A: Meine Erstsprache ist Igbo.
- 13 I: Welche weiteren Sprachen sprechen Sie?
- 14 L1A: Ich spreche Englisch und ein bisschen Deutsch.
- 15 I: Wie und wo haben Sie die Sprachen gelernt?
- 16 L1A: Ich habe Englisch (...) gelernt in Nigeria und (...) Deutsch in (...) Österreich.
- 17 I: Wie lange lernen Sie Deutsch?
- 18 L1A: Sechs Monaten A1 und (...) drei Monaten und dann A2.
- 19 I: Lernen Sie auch allein Deutsch?
- 20 L1A: Ja, ich lerne alleine.
- 21 I: Warum lernen Sie Deutsch?
- 22 L1A: (...)Ich lerne Deutsch, weil (...) ich (...) in Österreich lebe und (...) ich muss arbeiten.
- 23 I: Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache?
- 24 L1A: Die deutsche Sprache ist interessant.
- 25 I: Was gefällt Ihnen nicht an der deutschen Sprache?

- 26 **L1A:** Die Sprache ist schwer (...) die Grammatik und (...) Hören.
27 **I:** Wie oft hören und sprechen Sie Deutsch außerhalb des Kurses?
28 **L1A:** Ich höre und spreche manchmal.
29 **I:** Mit wem sprechen Sie Deutsch?
30 **L1A:** Mit meinen Kollegen und meinen Freunden.
31 **I:** Welche Musik hören Sie und in welchen Sprachen?
32 **L1A:** Ich höre christen Musik in English.
33 **I:** Welche Sender schauen Sie im Fernsehen und in welchen Sprachen?
34 **L1A:** Ich schaue (...) in (...) Hollywood. (...) in Englisch (...) in Englisch.
35 **I:** Welche Bücher lesen Sie und in welchen Sprachen?
36 **L1A:** Ich lese deutsch Bücher in (...) deutsch Sprache.
37 **I:** Und welche sind das?
38 **L1A:** ... Wie bitte?
39 **I:** Welche Bücher sind das? Zum Beispiel?
40 **L1A:** (...) A2.
41 **I:** Das Kursbuch meinen Sie?
42 **L1A:** Ja, das Kursbuch.

INTERVIEWTRANSKRIPT L2A

Dauer: 3:01

(...) Pause

... Abbruch

(unv.) unverständlich

- 1 **I:** Grüß Gott!
2 **L2A:** Grüß Gott!
3 **I:** Wie heißen Sie?
4 **L2A:** Ich heiße [REDACTED].
5 **I:** Woher kommen Sie?
6 **L2A:** Ich komme aus Afghanistan.
7 **I:** Wie lange sind Sie in Österreich?
8 **L2A:** Seit zweiundzwanzigsten Monaten bin ich in Österreich.
9 **I:** Wie alt sind Sie?
10 **L2A:** Ich bin dreiundzwanzigste Jahre alt.
11 **I:** Was ist Ihre Erstsprache?
12 **L2A:** Meine Erstsprache ist Farsi oder Dari.

- 13 **I:** Welche weiteren Sprachen sprechen Sie?
- 14 **L2A:** Ich kann (...) English, Urdu, Pashtu, Hindi, Dari (...) und ein bisschen Deutsch spreche.
- 15 **I:** Wie und wo haben Sie die Sprachen gelernt?
- 16 **L2A:** Ich habe die Sprache in der Schule gelernt (...) in Pakistan.
- 17 **I:** Alle Sprachen?
- 18 **L2A:** Ja, alle. (...) Ich kann alle sein.
- 19 **I:** Wie lange lernen Sie Deutsch?
- 20 **L2A:** Ich lerne seit (...) sechs Monaten lerne ich Deutsch.
- 21 **I:** Lernen Sie auch allein Deutsch?
- 22 **L2A:** Ja, ich lerne immer allein Deutsch.
- 23 **I:** Warum lernen Sie Deutsch?
- 24 **L2A:** Ich lerne Deutsch damit ich in Österreich leben und zur Uni gehen kann.
- 25 **I:** Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache?
- 26 **L2A:** An der deutschen Sprache gefällt mir alles (...) Grammatik und auch Sprechen (...) Mundart.
- 27 **I:** Also die Dialekte?
- 28 **L2A:** Ja.
- 29 **I:** Und was gefällt Ihnen nicht an der deutschen Sprache?
- 30 **L2A:** (...) Gefällt mir alles ...ich hab nicht (...) es gibt keine (...) es gibt nichts (...) zum Beispiel gefällt mir nicht
- 31 **I:** Wie oft hören und sprechen Sie Deutsch außerhalb des Kurses? Also wenn sie keinen Unterricht haben?
- 32 **L2A:** Ich kann sagen (...) jeden Tag, hören und spreche ich Deutsch (...) außer Deutsch (...) außerhalb des Kurses.
- 33 **I:** Mit wem sprechen Sie Deutsch?
- 34 **L2A:** Manchmal mit selber und manchmal mit meiner Geschwistern.
- 35 **I:** Welche Musik hören Sie und in welchen Sprachen?
- 36 **L2A:** Ich höre manchmal Hindi Musik.
- 37 **I:** Und (...) welche Sender schauen Sie im Fernsehen und in welchen Sprachen?
- 38 **L2A:** Ich schaue keinen Sender im Fernsehen und ich schaue nur Filme.
- 39 **I:** Und in welchen Sprachen?
- 40 **L2A:** Es ist in Englisch, manchmal auf Deutsch, in Hindi oder Urdu.

- 41 I: Welche Bücher lesen Sie und in welchen Sprachen?
42 L2A: Ich lese (...) Informatikbücher auf Englisch, Deutsch und manchmal auf Urdu.

INTERVIEWTRANSKRIPT L3A

Dauer: 3:03

(...) Pause

... Abbruch

(unv.) unverständlich

- 1 I: Grüß Gott!
2 L3A: Grüß Gott!
3 I: Wie heißen Sie?
4 L3A: Ich heiße [REDACTED]
5 I: Woher kommen Sie?
6 L3A: Ich komme aus dem Iran.
7 I: Wie lange sind Sie in Österreich?
8 L3A: Seit achtzehn Monate bin ich in Österreich.
9 I: Wie alt sind Sie?
10 L3A: Ich bin dreiunddreißig Jahre alt.
11 I: Was ist Ihre Erstsprache?
12 L3A: Meine Muttersprache ist Persisch.
13 I: Welche weiteren Sprachen sprechen Sie?
14 L3A: Ich kann sprechen Englisch und ein bisschen Türkisch und (...) ein bisschen Deutsch sprechen.
15 I: Wie und wo haben Sie die Sprachen gelernt?
16 L3A: Mein A1 ich hab gelernt im [REDACTED] Institut.
17 I: A1 für welche Sprache?
18 L3A: A1 für Deutsch (...) Aber mein Englisch, ich hab gelernt im Iran im [REDACTED] Institut im Iran.
19 I: Wie lange lernen Sie Deutsch?
20 L3A: Seit fünf Monate.
21 I: Lernen Sie auch allein Deutsch?
22 L3A: Ja.
23 I: Warum lernen Sie Deutsch?
24 L3A: Ich lerne Deutsch, weil brauche leben in Österreich oder arbeiten in Österreich.

- 25 I: Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache?
- 26 L3A: Nichts (...) Deutsche Sprache ist schwer für mich
- 27 I: Was gefällt Ihnen nicht an der deutschen Sprache?
- 28 L3A: ... Artikel.
- 29 I: Die Artikel. Wie oft hören und sprechen Sie Deutsch außerhalb des Kurses?
- 30 L3A: Ich bin (...) Ich spreche Deutsch in mein Arbeit (...) und hören auch in mein Arbeit.
Aber ich hab kein Fernseher (...) aber ... ich schauen Film jeden (...) ich schaue Film
auf Deutsch.
- 31 I: Mit wem sprechen Sie Deutsch?
- 32 L3A: Mit meine Kollegen.
- 33 I: Welche Musik hören Sie und in welchen Sprachen?
- 34 L3A: Ich höre POP Musik in (...) manchmal in Englisch (...) Deutsch auch (...) und
Französisch auch.
- 35 I: Welche Sender schauen Sie im Fernsehen oder im Internet und in welchen
Sprachen?
- 36 L3A: Nur Film schaue. (...) und diese Tage ist Deutsch, aber letzte Englisch.
- 37 I: Welche Bücher lesen Sie und in welchen Sprachen?
- 38 L3A: Ich (...) Krimibücher oder (...) philosophi Bücher.
- 39 I: Und in welchen Sprachen?
- 40 L3A: Englisch und Deutsch.

INTERVIEWTRANSKRIPT L4A

Dauer: 4:07

(...) Pause

... Abbruch

(unv.) unverständlich

- 1 I: Grüß Gott!
- 2 L4A: Grüß Gott!
- 3 I: Wie heißen Sie?
- 4 L4A: Ich heiße [REDACTED]
- 5 I: Woher kommen Sie?
- 6 L4A: Ich komme aus Syrien.
- 7 I: Wie lange sind Sie in Österreich?
- 8 L4A: Ich bin hier seit zwei Jahre in Österreich.

- 9 I: Wie alt sind Sie?
- 10 L4A: Ich bin fünfundzwanzig Jahre alt.
- 11 I: Was ist Ihre Erstsprache?
- 12 L4A: Meine Muttersprache ist Arabisch.
- 13 I: Und welche weiteren Sprachen sprechen Sie?
- 14 L4A: Ich spreche Englisch und (...) Türkisch und Spanisch ein bisschen und Deutsch auch, ein bisschen, nicht so viel.
- 15 I: Wie und wo haben Sie die Sprachen gelernt?
- 16 L4A: Mein Englisch Sprache in Schule und Spanisch auch in Schule (...) und Türkisch mit dem Leute und Deutsch habe ich gelernt (...) im Deutschkurs. Ich habe zwei Deutschkurs gemacht (...) A1 Kurs gemacht und jetzt etwa.
- 17 I: Wie lange lernen Sie Deutsch?
- 18 L4A: Zwei Jahre (...) Nein (...) Ich habe wirklich (...) neun Monate.
- 19 I: Lernen Sie auch alleine Deutsch?
- 20 L4A: Ja, nicht immer, aber ja (...) ich (...) ich lerne mit meine Freundin.
- 21 I: Und warum lernen Sie Deutsch?
- 22 L4A: Ich wohne hier. (...) Ich muss die Sprache lernen (...) Auch meine Freundin kommt aus hier und (...) ich muss mit ihm in Deutsch reden.
- 23 I: Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache?
- 24 L4A: Was ist gefällt Ihnen?
- 25 I: Was finden Sie zum Beispiel (...) gut an der Sprache?
- 26 L4A: Gut (...) die Deutsch ist schöne Sprache (...) ist gut. (...) die Dialekte. Ich mag die Dialekte, aber ...
- 27 I: Was gefällt Ihnen nicht? Was finden sie nicht so gut?
- 28 L4A: Die Grammatik. Ich habe Probleme immer mit dem Grammatik.
- 29 I: Wie oft hören und sprechen Sie Deutsch außerhalb des Kurses? Wenn Sie keinen Deutschunterricht haben?
- 30 L4A: Nicht so viel (...) Mit meine Brüder spricht Arabisch zu Hause und mit meinen Freunden Deutsch. (...) Ich sprech ein bisschen mit ihm Deutsch, aber (...) wenn sie nicht verstehen mich, ich muss in Englisch sprechen mit ihm.
- 31 I: Mit wem sprechen Sie Deutsch?
- 32 L4A: Mit meine Kollegen (...) Ich habe viele österreichische Freunden, aber nit so viel. (...) Ich habe keine Zeit jetzt, wann ich lerne und ich habe etwas muss ich manchen

und ich kann nicht (...) alle sprechen Deutsch mit die Leute.

33 **I:** Welche Musik hören Sie und in welchen Sprachen?

34 **L4A:** Ich (...) Im Englisch und auch spanisch Musik. Aber ich höre gerne Gitarre (...) ich spiele Gitarre und (...) ich mag die Musik mit Gitarre.

35 **I:** Welche Sender schauen Sie im Fernsehen und in welchen Sprachen?

36 **L4A:** Ich (...) mit (...) Ich sehe Fernsehen nit immer, aber wann in Englisch (...) ein Film oder ...

37 **I:** Welche Bücher lesen Sie und in welchen Sprachen?

38 **L4A:** In lese in Arabisch (...) wann ich kann wirklich verstanden was der Buch handelt.

INTERVIEWTRANSKRIPT L5A

Dauer: 3:44

(...) Pause

... Abbruch

(unv.) unverständlich

1 **I:** Grüß Gott!

2 **L5A:** Grüß Gott!

3 **I:** Wie heißen Sie?

4 **L5A:** Ich heiße [REDACTED]

5 **I:** Woher kommen Sie?

6 **L5A:** Ich komme aus Bosnien und Herzegowina.

7 **I:** Wie lange sind Sie in Österreich?

8 **L5A:** Ich bin seit zehn Monate in Österreich.

9 **I:** Wie alt sind Sie?

10 **L5A:** (...) Ich bin siebenunddreißig Jahre alt.

11 **I:** Was ist Ihre Erstsprache?

12 **L5A:** Meine Muttersprache ist Bosnisch.

13 **I:** Welche weiteren Sprachen sprechen Sie?

14 **L5A:** (...)(...)

15 **I:** Welche Sprachen sprechen Sie noch? (...)Andere Sprachen außer ihre Muttersprache?

16 **L5A:** Nein.

17 **I:** Wie lange lernen Sie Deutsch?

18 **L5A:** (...) Ich lerne Deutsch neun Monate.

- 19 I: Lernen Sie auch allein Deutsch.
- 20 L5A: (...) Ich lerne mit mein Tochter.
- 21 I: Warum lernen Sie Deutsch?
- 22 L5A: (...) Ich lerne Deutsch (...) braucht zu Arbeit..
- 23 I: Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache?
- 24 L5A: (...) Ich weiß nicht (...) ...
- 25 I: Was gefällt Ihnen nicht an der deutschen Sprache?
- 26 L5A: Ich (...) Ich liebe Deutsch oder (...)...
- 27 I: Wie oft hören und sprechen Sie Deutsch außerhalb des Kurses?
- 28 L5A: (...)
- 29 I: Wenn Sie keinen Kurs haben?
- 30 L5A: Ja (...) ich lerne Deutsch zu Hause (...) fernsehen.
- 31 I: Mit wem sprechen Sie Deutsch?
- 32 L5A: (...) Ich spreche mein Tochter, (...) oder Lehrerin.
- 33 I: Welche Musik hören Sie und in welchen Sprachen?
- 34 L5A: Ich höre klasik Musik und (...) in Deutsch, Bosnisch, Srbisch ...
- 35 I: Welche Sender schauen Sie im Fernsehen und in welchen Sprachen?
- 36 L5A: (...) Ich sehe (...) Ich sehe gern Komедien oder (...) ...
- 37 I: Und in welchen Sprachen?
- 38 L5A: In welchen Sprachen? (...) Bosnisch (...) Deutsch.
- 39 I: Welche Bücher lesen Sie und in welchen Sprachen?
- 40 L5A: Ich lese Zeitung.
- 41 I: Und in welchen Sprachen?
- 42 L5A: (...)Ich lese Bosnisch und Deutsch.

INTERVIEWTRANSKRIPT L6A

Dauer: 1:53

(...) Pause

... Abbruch

(unv.) unverständlich

- 1 I: Grüß Gott!
- 2 L6A: Grüß Gott!
- 3 I: Wie heißen Sie?
- 4 L6A: Ich heiße [REDACTED]
- 5 I: Woher kommen Sie?

- 6 **L6A:** Ich komme aus Bosnien und Herzegowina.
- 7 **I:** Wie lange sind Sie in Österreich?
- 8 **L6A:** Ich bin in Österreich seit zehn Monaten.
- 9 **I:** Wie alt sind Sie?
- 10 **L6A:** Ich bin fünfzehn Jahre alt.
- 11 **I:** Was ist Ihre Erstsprache?
- 12 **L6A:** Meine Erstsprache ist Bosnisch.
- 13 **I:** Welche weiteren Sprachen sprechen Sie?
- 14 **L6A:** (...) Weitere Sprache (...) Ich spreche auch Kroatisch, Serbisch und ein bisschen Deutsch.
- 15 **I:** Wie und wo haben Sie die Sprachen gelernt?
- 16 **L6A:** Ich habe Sprache gelernt in Schule und auch im Kurs.
- 17 **I:** Wie lange lernen Sie Deutsch?
- 18 **L6A:** Ich lerne Deutsch schon neun Monate.
- 19 **I:** Lernen Sie auch allein Deutsch?
- 20 **L6A:** Ja, genau, allein Deutsch.
- 21 **I:** Warum lernen Sie Deutsch?
- 22 **L6A:** Weil ich (...) weil ich studieren will.
- 23 **I:** Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache?
- 24 **L6A:** Mir gefällt Deutsch nicht.
- 25 **I:** Was gefällt Ihnen nicht an der deutschen Sprache?
- 26 **L6A:** Gar nichts.
- 27 **I:** Wie oft hören und sprechen Sie Deutsch außerhalb des Kurses?
- 28 **L6A:** Jeden Tag in Schule und auf Straße ich spreche Deutsch.
- 29 **I:** Mit wem sprechen Sie Deutsch?
- 30 **L6A:** Mit meine Freunden und auch manchmal mit meine Schwester.
- 31 **I:** Welche Musik hören Sie und in welchen Sprachen?
- 32 **L6A:** Ich höre am meisten Hip Hop und manchmal Rock und Heavy Metal und ich höre balkanische Musik.
- 33 **I:** Welche Sender schauen Sie im Fernsehen und in welchen Sprachen?
- 34 **L6A:** Balkanische Sender, aber manchmal auch deutsche.
- 35 **I:** Welche Bücher lesen Sie und in welchen Sprachen?
- 36 **L6A:** Ich lese nicht Bücher.

9.2.2 Kontrollgruppe

INTERVIEWTRANSKRIPT L1B

Dauer: 2:48

(...) Pause

... Abbruch

(unv.) unverständlich

- 1 I: Grüß Gott!
- 2 L1B: Grüß Gott!
- 3 I: Wie heißen Sie?
- 4 L1B: Mein Name ist [REDACTED]
- 5 I: Und der Nachname?
- 6 L1B: [REDACTED]
- 7 I: Woher kommen Sie?
- 8 L1B: Ich komme aus Syrien.
- 9 I: Wie lange sind Sie in Österreich?
- 10 L1B: Ein Jahr (...) sechs Monate.
- 11 I: Wie alt sind Sie?
- 12 L1B: Ich bin neunzehn Jahre alt.
- 13 I: Was ist Ihre Erstsprache?
- 14 L1B: Ich spreche Arabisch und ein bisschen Deutsch.
- 15 I: Welche weiteren Sprachen sprechen Sie (...) außer Deutsch?
- 16 L1B: Deutsch.
- 17 I: Wie und wo haben Sie die Sprachen gelernt?
- 18 L1B: Im (...) im (...) [REDACTED].
- 19 I: Deutsch?
- 20 L1B: Im (unv.)
- 21 I: Und Arabisch?
- 22 L1B: In der Schule, ja.
- 23 I: Wie lange lernen Sie Deutsch?
- 24 L1B: Seit vier Monaten.
- 25 I: Lernen Sie auch allein Deutsch?
- 26 L1B: Ja.

- 27 I: Und warum lernen Sie Deutsch
- 28 L1B: Weil (...) meine Kinder und arbeiten.
- 29 I: Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache?
- 30 L1B: (...) ...
- 31 I: Was finden Sie gut?
- 32 L1B: (...) Hören.
- 33 I: Hören. Und was gefällt Ihnen nicht an der deutschen Sprache?
- 34 L1B: (...) nicht (...) ...
- 35 I: Was finden Sie nicht gut?
- 36 L1B: (...) Schreiben.
- 37 I: Schreiben. Ok.
- 38 I: Wie oft hören und sprechen Sie Deutsch außerhalb des Kurses?
- 39 L1B: (...) ...
- 40 I: Wenn Sie keinen Deutschkurs haben?
- 41 L1B: Ja, zu Hause ein bisschen (...) manchmal.
- 42 I: Mit wem sprechen Sie Deutsch?
- 43 L1B: Mit meine Nachbarin.
- 44 I: Welche Musik hören Sie und in welchen Sprachen?
- 45 L1B: Ich höre keine Musik.
- 46 I: Welche Sender schauen Sie im Fernsehen und in welchen Sprachen?
- 47 L1B: Kinderfilme (...) Deutsch.
- 48 I: Welche Bücher lesen Sie und in welchen Sprachen?
- 49 L1B: Arabisch Bücher lesen.

INTERVIEWTRANSKRIPT L2B

Dauer: 4:09

(...) Pause

... Abbruch

(unv.) unverständlich

- 1 I: Grüß Gott!
- 2 L2B: Grüß Gott!
- 3 I: Wie heißen Sie?
- 4 L2B: Ich heiße [REDACTED]
- 5 I: Woher kommen Sie?

- 6 **L2B:** Ich komme aus Syrien.
- 7 **I:** Wie lange sind Sie in Österreich?
- 8 **L2B:** Ich bin seit zwei Jahren in Österreich.
- 9 **I:** Wie alt sind Sie?
- 10 **L2B:** Ich bin vierunddreißig (...) Jahre alt.
- 11 **I:** Was ist Ihre Erstsprache?
- 12 **L2B:** Ich spreche Arabisch und ein bisschen Deutsch.
- 13 **I:** Und welche weiteren Sprachen sprechen Sie?
- 14 **L2B:** Ich spreche Englisch.
- 15 **I:** Wie und wo haben Sie die Sprachen gelernt?
- 16 **L2B:** Ich habe mit mein Nachbarn sprechen und meine Freundin (...)...
- 17 **I:** Wie und wo haben Sie zum Beispiel Englisch gelernt?
- 18 **L2B:** Ich habe in Syrien Englisch gelernt.
- 19 **I:** Und Deutsch?
- 20 **L2B:** Deutsch (...) Ich habe Deutsch in Wien gelernt.
- 21 **I:** Wie lange lernen Sie Deutsch?
- 22 **L2B:** Ich bin (...) einem Jahr lerne Deutsch.
- 23 **I:** Lernen Sie auch allein Deutsch?
- 24 **L2B:** Ja, ich lerne allein Deutsch.
- 25 **I:** Warum lernen Sie Deutsch?
- 26 **L2B:** Ich lerne Deutsch (...) weil möchte ich in Wien bleiben.
- 27 **I:** Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache?
- 28 **L2B:** Mir gefällt Deutsch (...) mir gefällt Deutsch und ich möchte in Wien studieren.
- 29 **I:** Was gefällt Ihnen nicht an der deutschen Sprache?
- 30 **L2B:** Wien (...) Mir gefällt nicht wann die Leute sprechen Dialekt.
- 31 **I:** Wie oft hören und sprechen Sie Deutsch außerhalb des Kurses?
- 32 **L2B:** Ich höre zu Hause (...) bei YouTube oder bei Fernseher Deutsch (...) oder mit meinen Nachbarn sprechen Deutsch.
- 33 **I:** Mit wem sprechen Sie Deutsch?
- 34 **L2B:** Mit mein Nachbarn und meinen Freunden.
- 35 **I:** Welche Musik hören Sie und in welchen Sprachen?
- 36 **L2B:** Ich höre deutsche (...) Musik und ich weiß nicht, wie ist ihre Name (...) und (...) ich höre Englisch Musik und Arabisch.

- 37 **I:** Welche Sender schauen Sie im Fernsehen und in welchen Sprachen?
- 38 **L2B:** Ich schaue Nachrichten im (...) Ich schaue Nachrichten im Fernseher und ich schaue (...) Lernsendungen für Deutsch aber (...) ...
- 39 **I:** Schauen Sie die Nachrichten in Deutsch?
- 40 **L2B:** Ja.
- 41 **I:** Welche Bücher lesen Sie und in welchen Sprachen?
- 42 **L2B:** Ich lese ein Buch für A2 (...) für A2 Pluspunkt Deutsch (...) und ich sehe (...) ich sehe ein YouTube für Grammatik in Deutsch.

INTERVIEWTRANSKRIPT L3B

Dauer: 3:32

(...) Pause

... Abbruch

(unv.) unverständlich

- 1 **I:** Grüß Gott!
- 2 **L3B:** Grüß Gott!
- 3 **I:** Wie heißen Sie?
- 4 **L3B:** Ich heiße [REDACTED]
- 5 **I:** Woher kommen Sie?
- 6 **L3B:** Ich komme aus Palästina.
- 7 **I:** Wie lange sind Sie in Österreich?
- 8 **L3B:** Ich bin seit ein Jahr in Österreich.
- 9 **I:** Wie alt sind Sie?
- 10 **L3B:** Ich bin neununddreißig Jahre alt.
- 11 **I:** Was ist Ihre Erstsprache?
- 12 **L3B:** Meine Erstsprache ist Arabisch.
- 13 **I:** Und welche weiteren Sprachen sprechen Sie?
- 14 **L3B:** Ich spreche Arabisch, Englisch, Hebräisch und ein bisschen Deutsch.
- 15 **I:** Wie und wo haben Sie die Sprachen gelernt?
- 16 **L3B:** Englisch (...) das ist von Schule und von Arbeit. Und Hebräisch (...) das ist von Arbeit in Israel. Und Deutsch ist hier in Österreich in Deutschkurs (...) und Arabisch ist meine Muttersprache.
- 17 **I:** Wie lange lernen Sie Deutsch?
- 18 **L3B:** Das ist ... Ich habe drei Kurs (...) Deutschkurs in Wien (...) das ist drei Monaten.

- 19 I: Lernen Sie auch allein Deutsch?
- 20 L3B: Ja und ein bisschen von meiner Frau.
- 21 I: Warum lernen Sie Deutsch?
- 22 L3B: Ich bin hier in Wien seit ein Jahr und ich muss lernen Deutsch für kommunizieren mit Leuten (...) und für Job finden (...) und für lesen und verständigen (...) für alles.
- 23 I: Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache?
- 24 L3B: Das ist normal ... Ich (...) normal ... *Now I need to speak in English....*
- 25 I: Was gefällt Ihnen? Ist es die Grammatik, die Sprache, die Melodie zum Beispiel?
- 26 L3B: Grammatik ist immer ok, aber (...) *In English?* (...) ...
- 27 I: Was gefällt Ihnen nicht an der deutschen Sprache?
- 28 L3B: Das ist (unv.) (...) die Grammatik.
- 29 I: Die Grammatik. Wie oft hören und sprechen Sie Deutsch außerhalb des Kurses?
- 30 L3B: Immer (...) Straße, Straßenbahn, U-Bahn und im Hause.
- 31 I: Mit wem sprechen Sie Deutsch?
- 32 L3B: Mit meinen Kollegen und ein bisschen mit meiner Frau.
- 33 I: Welche Musik hören Sie und in welchen Sprachen?
- 34 L3B: Arabisch und Englisch und ein bisschen Hebräisch.
- 35 I: Welche Sender schauen Sie im Fernsehen und in welchen Sprachen?
- 36 L3B: Englisch und Arabisch.
- 37 I: Welche Bücher lesen Sie und in welchen Sprachen?
- 38 L3B: Immer Englisch.

INTERVIEWTRANSKRIPT L4B

Dauer: 3:15

(...) Pause

... Abbruch

(unv.) unverständlich

- 1 I: Guten Tag! Wie heißen Sie?
- 2 L4B: Guten Tag. Ich heiße [REDACTED]
- 3 I: Woher kommen Sie?
- 4 L4B: Ich komme aus Serbien.
- 5 I: Wie lange sind Sie in Österreich?
- 6 L4B: Ich bin seit ein Jahr in Österreich.
- 7 I: Wie alt sind Sie?

- 8 **L4B:** Ich bin einundzwanzig Jahre alt.
- 9 **I:** Was ist Ihre Erstsprache?
- 10 **L4B:** Ich spreche Serbisch.
- 11 **I:** Und welche weiteren Sprachen sprechen Sie?
- 12 **L4B:** Rumänisch und ein bissl Spanisch.
- 13 **I:** Wie und wo haben Sie die Sprachen gelernt?
- 14 **L4B:** Rumänisch ist meine Muttersprache. Meine Mutter spricht Rumänisch. (...) Und Spanisch ich habe Serien geschaut und so habe ich bissl gelernt.
- 15 **I:** Und Serbisch?
- 16 **L4B:** Serbisch in die Schule.
- 17 **I:** Wie lange lernen Sie Deutsch?
- 18 **L4B:** (...) seit einem Jahr.
- 19 **I:** Und lernen Sie auch allein Deutsch?
- 20 **L4B:** Alleine, bissl mit meinem Mann aber ...
- 21 **I:** Und warum lernen Sie Deutsch?
- 22 **L4B:** Warum? (...) ich will besser mit Leuten.
- 23 **I:** Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache?
- 24 **L4B:** Ich gefällt mir weil (...) die Grammatik ist auch wichtig.
- 25 **I:** Und was gefällt Ihnen nicht an der deutschen Sprache?
- 26 **L4B:** (...) Ich weiß nicht (...) Gefällt mir alles.
- 27 **I:** Wie oft hören und sprechen Sie Deutsch außerhalb des Kurses?
- 28 **L4B:** Nicht so viel, ich schaue Fernseher und ich höre Radio.
- 29 **I:** Mit wem sprechen Sie Deutsch?
- 30 **L4B:** Mit (...) wann eine Geschäft gehe, oder auf den Straße (...) oder zu Hause ein bissl.
- 31 **I:** Welche Musik hören Sie und in welchen Sprachen?
- 32 **L4B:** Ich höre serbische Musik und deutsche Musik, ich höre nur im Radio.
- 33 **I:** Welche Sender schauen Sie im Fernsehen und in welchen Sprachen?
- 34 **L4B:** Ich schaue serbische und österreichische auch.
- 35 **I:** Welche zum Beispiel?
- 36 **L4B:** RTL II oder ORF 2.
- 37 **I:** Welche Bücher lesen Sie und in welchen Sprachen?
- 38 **L4B:** Ich lese nur serbische Bücher.

INTERVIEWTRANSKRIPT L5B

Dauer: 2:17

... Pause

... Abbruch

(unv.) unverständlich

- 1 **I:** Guten Tag!
- 2 **L5B:** Guten Tag!
- 3 **I:** Wie heißen Sie?
- 4 **L5B:** Ich heiße [REDACTED]
- 5 **I:** Woher kommen Sie?
- 6 **L5B:** Ich komme aus Serbien.
- 7 **I:** Wie lange sind Sie in Österreich?
- 8 **L5B:** Ich bin ein Jahre in Österreich.
- 9 **I:** Wie alt sind Sie?
- 10 **L5B:** Ich bin achtundzwanzig Jahre alt.
- 11 **I:** Was ist Ihre Erstsprache?
- 12 **L5B:** Meine Erstsprache ist Serbisch.
- 13 **I:** Und welche weiteren Sprachen sprechen Sie?
- 14 **L5B:** Ich spreche bisschen Englisch und bisschen Deutsch.
- 15 **I:** Wie und wo haben Sie die Sprachen gelernt?
- 16 **L5B:** Ich Englisch gelernt in Schule.
- 17 **I:** Wie lange lernen Sie Deutsch?
- 18 **L5B:** Ich lerne Deutsch zwölf Monaten. Elf Monate in A1 Kurs in [REDACTED] und ein
Monate in A2 Kurs.
- 19 **I:** Lernen Sie auch allein Deutsch?
- 20 **L5B:** Ja, ich lernen allein.
- 21 **I:** Und warum lernen Sie Deutsch?
- 22 **L5B:** Ich lernen Deutsch damit ich sprechen besser.
- 23 **I:** Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache?
- 24 **L5B:** (...) nichts.
- 25 **I:** Was gefällt Ihnen nicht an der deutschen Sprache?
- 26 **L5B:** Deutsche Sprache ist schwer für mich (...) Deutsch.
- 27 **I:** Wie oft hören und sprechen Sie Deutsch außerhalb des Kurses?
- 28 **L5B:** Nein (...) ich nicht hören und sprechen Deutsch.

- 29 I: Mit wem sprechen Sie Deutsch?
- 30 L5B: Ich spreche bisschen mit meine Freund, Mann, aber nicht viel.
- 31 I: Welche Musik hören Sie und in welchen Sprachen?
- 32 L5B: Ich hore serbische Musik.
- 33 I: Und welche Sender schauen Sie im Fernsehen und in welchen Sprachen?
- 34 L5B: Ich sehe serbische.
- 35 I: Welche Bücher lesen Sie und in welchen Sprachen?
- 36 L5B: Ja, ich lese viel, aber ich lese nur serbische Bücher.

INTERVIEWTRANSKRIPT L6B

Dauer: 2:38

(...) Pause

... Abbruch

(unv.) unverständlich

- 1 I: Guten Tag! Wie heißen Sie?
- 2 L6B: Guten Tag! Ich heiße [REDACTED]
- 3 I: Woher kommen Sie?
- 4 L6B: Ich komme aus Indien.
- 5 I: Wie lange sind Sie in Österreich?
- 6 L6B: Ich bin in Österreich seit zwei Monaten.
- 7 I: Wie alt sind Sie?
- 8 L6B: Ich bin fünfzehn Jahre alt.
- 9 I: Wie... Was ist Ihre Erstsprache?
- 10 L6B: Meine Erstsprache ist Panjabi.
- 11 I: Und welche weiteren Sprachen sprechen Sie?
- 12 L6B: Ich spreche Hindi, Englisch und ein bisschen Deutsch.
- 13 I: Wie und wo haben Sie die Sprachen gelernt?
- 14 L6B: Ich habe Hindi und Englisch in den Schule gelernt. Und Deutsch habe ich in Wien, ich habe einen Kurs gemacht und hier in die Schule und Kurs ich lerne Deutsch.
- 15 I: Wie lange lernen Sie Deutsch?
- 16 L6B: (...) Ich habe A1 in Indien gemacht (...) im August. Und jetzt bin ich hier und mache A2 Kurs.
- 17 I: Lernen Sie auch allein Deutsch?
- 18 L6B: Ja, ich mach mit eine App.

- 19 **I:** Warum lernen Sie Deutsch?
- 20 **L6B:** Ich möchte in Österreich bleiben und wann ich bleiben in Österreich ich muss lernen Deutsch und möchte studieren.
- 21 **I:** Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache?
- 22 **L6B:** Das ist (...) Deutsch Sprache ist interessant.
- 23 **I:** Was gefällt Ihnen nicht an der deutschen Sprache?
- 24 **L6B:** Grammatik. Grammatik ist so schwer.
- 25 **I:** Wie oft hören und sprechen Sie Deutsch außerhalb des Kurses?
- 26 **L6B:** In die Schule mit meine Freundin spreche ich Deutsch und mit Lehrern auch.
- 27 **I:** Mit wem sprechen Sie Deutsch?
- 28 **L6B:** Mit Freunden und Lehrern.
- 29 **I:** Welche Musik hören Sie und in welchen Sprachen?
- 30 **L6B:** Ich höre (...) Popmusik und in Englisch.
- 31 **I:** Und welche Sender schauen Sie im Fernsehen und in welchen Sprachen?
- 32 **L6B:** Ich sehe (unv.) Show in Hindi.
- 33 **I:** Und welche Bücher lesen Sie und in welchen Sprachen?
- 34 **L6B:** Ich lese so viele Romane in Englisch.
- 35 **I:** Und in Deutsch?
- 36 **L6B:** Nein, nichts jetzt. Aber ich denke (...) ich muss.

9.3 Interviewprotokoll - Experimentalgruppe

MAXQDA 2017

12-June-17

INTERVIEWPROTOKOLL

INTERVIEWTRANSKRIPT L1A

andon, 12-June-17, ■

Document: EXPERIMENTALGRUPPEINTERVIEWTRANSKRIPT L1A

Das Interview erfolgte gleich nach dem Deutschkurs (am 7.03.2017), jedoch in einem anderen wesentlich kleinerem Raum. Vor Beginn des Interviews wurde noch einmal das Thema des Forschungsvorhaben kurz erklärt und die Gliederung des Leitfadens erläutert. Da das Interview mit dem Smartphone aufgenommen wurde, wurde vor der Aufnahme eine kleine Probe gemacht, um die Stimmen an die Raumakustik anzupassen und den idealen Abstand zwischen der Interviewerin und der Interviewten und dem Aufnahmegerät (das Smartphone) zu bestimmen. Nach Bereitschaftszeichen der Interviewten wurde mit der Aufnahme begonnen. Trotz der vorherrschenden angenehmen Atmosphäre konnte man eine leichte Nervosität bei der Interviewten spüren. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie bisher nicht interviewt worden war und damit keinerlei Erfahrung gemacht hatte. Trotz der Probeinterviews fand auch ich selbst die Rolle als Interviewerin ungewöhnlich und fühlte mich dabei seltsam, da die Interviewte eine meiner Teilnehmerinnen war. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass ich mich noch nicht an der Rolle als Interviewerin gewöhnt hatte. Das Interview verlief ungestört und fließend. Es gab Momente, wo ich der Interviewte gestisch hingedeutet habe, lauter zu sprechen. Auffällig war, dass die Interviewte nicht auf die Begrüßung gleich zu Beginn des Interviews vor lauter Aufregung reagierte. Es könnte auch sein, dass sie sich verhörte. Während des gesamten Interview machte die Interviewte mehrere Denkpausen. Am Ende des Interviews war die Interviewte erleichtert. Man konnte das an ihrem Gesichtsausdruck sehen. Ich bedankte mich noch einmal herzlich und wir verabschiedeten uns. Das Interview dauerte 3:20 und die gesamte Interviewsituation fünf Minuten.

INTERVIEWTRANSKRIPT L2A

andon, 12-June-17, ■

Document: EXPERIMENTALGRUPPEINTERVIEWTRANSKRIPT L2A

Dieses Interview folgte gleich nach dem ersten Interview L1A. Gleich zu Beginn habe ich dem Interviewten das Thema meiner Arbeit erläutert und ihm den Leitfaden gezeigt. Der Interviewte

war deutlich aufgeregter und hatte Angst, etwas beim dem Interview falsch zu machen. Dies zeigte mir, dass der Interviewte keine Erfahrung mit einer solchen Situation gemacht hatte und sie als Prüfungssituation identifizierte, wo sein Wissen abgefragt wird. Das war für mich überraschend und zugleich unerwartet. Um ihm die Angst ein bisschen zu nehmen, ließ ich ihn den Interviewleitfaden lesen. Dann gab er sein Bereitschaftszeichen. Auch diesmal wurde vor der tatsächlichen Aufnahme eine Probeaufnahme gemacht

Das Interview war im Gegensatz zum ersten fließender. Das zeigt auch die Dauer von 3:01 Minuten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass der Interviewte weniger Denkpausen machte und schneller die Fragen beantwortete. Die Interviewsituation war zu Beginn angespannt, danach offen und verlief ungestört. Am Ende bedanke ich mich und wir verabschiedeten uns. Die gesamte Interviewsituation dauerte 5 Minuten.

INTERVIEWTRANSKRIPT L3A

andon, 12-June-17, ■

Document: EXPERIMENTALGRUPPE\INTERVIEWTRANSKRIPT L3A

Dieses Interview erfolgte, wie die anderen gleich nach dem Deutschkurs (am 8.03.2017), in demselben kleinen Raum. Zu Beginn wurde das Thema und der Leitfaden erklärt. Der Interviewte wirkte entspannt und zeigte sofort die Bereitschaft zum Interview. Auch diesmal wurde zunächst eine Probe gemacht, um die Stimmen an die Raumakustik anzupassen. Der Interviewte wirkte die ganze Zeit entspannt und beantwortete sehr rasch die Fragen. Er nahm sich wenig Zeit zum Nachdenken. Bezüglich der gestellten Fragen gab es seitens des Interviewten keine Nachfragen oder sonstige Auffälligkeiten. Die ganze Interviewsituation verlief entspannt und ungestört. Ich war als Interviewerin diesmal wesentlich entspannter als bei den vorigen zwei Interviews. Dies mag daran liegen, dass ich mich in die Rolle als Interviewte eingelebt habe. Die ganze Interviewsituation dauerte fünf Minuten, von denen 3:03 nur das Interview. Am Ende bedankte ich mich und wir verabschiedeten uns.

INTERVIEWTRANSKRIPT L4A

andon, 12-June-17, ■

Document: EXPERIMENTALGRUPPE\INTERVIEWTRANSKRIPT L4A

Dieses Interview folgte gleich nach dem Interview L3A. Auch hier wurden gleich am Anfang das Thema vorgestellt und der Leitfaden erläutert. Der Interviewte war danach gleich bereit mit dem Interview anzufangen. Nach der Probe fand die tatsächliche Aufnahme des Interviews statt. Bei der Beantwortung der Fragen zeigte sich der Interviewte sehr offen und entspannt. An manchen

Stellen zeigte der Interviewte Verständnisprobleme. Ich habe die Fragen zunächst noch einmal wiederholt, weil ich nicht damit rechnete, dass er sie nicht versteht und danach vereinfacht umformuliert. Als Interviewerin habe ich den Interviewten zweimal unterbrochen. Der Grund dafür war, dass der Interviewte zu lange nach einem Wort suchte, das er nicht kannte und ich als Interviewerin keine Hilfe leisten konnten, denn damit hätte ich ihn suggestiv beeinflusst. Der Interviewte war redselig, was zu Verlängerung der ganzen Interviewsituation führte. Das Interview dauerte 4:07 und die gesamte Interviewsituation sieben Minuten. Es verlief alles ununterbrochen.

INTERVIEWTRANSKRIPT L5A

andon, 12-June-17, ■

Document: EXPERIMENTALGRUPPE\INTERVIEWTRANSKRIPT L5A

Dieses Interview folgte gleich nach dem Deutschkurs (am 9.03.2017) in dem Raum, wo bisher alle anderen Interviews durchgeführt wurden. Diesmal handelte sich um die älteste Teilnehmerin des Kurses. Sie wirkte sehr nervös und so, als ob sie das Interview schnell hinter sich bringen wollte. Ich erklärte ihr das Thema und gab ihr den Interviewleitfaden. Ich bat sie, sich die Fragen einmal durchzulesen und mich zu fragen, falls sie etwas nicht versteht. Ich gab ihr den Interviewleitfaden aus dem Grund, da sie die schwächste Teilnehmerin der Gruppe war und während des Unterrichts sich immer auf die Übersetzungen ihrer Tochter stützte. Während diese Phase übersetzte ich ihr folgende Fragen in Bosnisch: „*Welche Sprachen sprechen Sie noch?*“ und „*Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache?*“. Auf ihr Bereitschaftszeichen wurde mit der Aufnahme und dem tatsächlichen Interview begonnen. Zu beobachten war, dass während des gesamten Interviews ihre Nervosität nicht nachgelassen hatte. Neben der großen Nachdenkzeit die sie für die Fragen brauchte, musste ich sie an manchen Stellen auch unterbrechen, da es keine Wortmeldung gab und ihr die darauffolgende Frage stellen. Das ganze Interview dauerte 3:44 und die Interviewsituation sechs Minuten.

INTERVIEWTRANSKRIPT L6A

andon, 12-June-17, ■

Document: EXPERIMENTALGRUPPE\INTERVIEWTRANSKRIPT L6A

Dieses Interview folgte gleich nach dem Interview L5A. Diesmal kam als Interviewte die jüngste Teilnehmerin des Kurses. Anfangs überlegte ich mir, ob ich sie duzen soll und die Fragen alle per Du stelle, aber ließ alles unverändert und siezte sie. Wie bei allen anderen Interviews erfolgte auch hier zuerst eine kurze Erläuterung des Themas sowie des Leitfadens. Die

Interviewte wirkte ein bisschen ungeduldig und beantwortete ganz schnell die Fragen, ohne sich darüber groß Gedanken zu machen. Wie beim vorigen Interview hatte ich auch hier den Eindruck, dass sie das Interview schnell hinter sich bringen möchte. Dies mag vielleicht damit zu tun haben, dass sie mit L5A in Verwandtschaftsbeziehung stand und sie vielleicht etwas gemeinsam geplant hatten. Dieses war das kürzeste Interview von allen, die ich bisher geführt habe. Das Interview dauerte 1:53 und die gesamte Interviewsituation drei Minuten. Ansonsten verlief alles ungestört. Am Ende des Interviews bedankte ich mich und wir verabschiedeten uns.

9.4 Kodierleitfaden

KODIERLEITFADEN

MASTERARBEIT.mx17

15-June-17

Code System

1 Biologisches Alter	12
2 Sprachbiographie	25
2.1 L1	13
2.2 L2/L3	12
3 Einstellungen	22
3.1 Positiv	10
3.2 Negativ	12
4 Motivation	18
4.1 Integrative Orientierung	7
4.2 Instrumentelle Orientierung	6
5 Sozialer Kontakt	11
6 Sprachlicher Kontakt	15
6.1 Musikhören	4
6.2 Fernsehen	8
6.3 Bücherlesen	3

1 Biologisches Alter

Dieser Code wird vergeben, wenn das biologische Alter der Befragten angegeben wird.

2 Sprachbiographie

Dieser Code wird vergeben, wenn Informationen zu Erst-, Zweit- und Fremdsprachen der Befragten gegeben werden.

2.1 Sprachbiographie\L1

Dieser Code wird vergeben, wenn Informationen zu der Erstsprache der Befragten gegeben werden.

2.2 Sprachbiographie\L2/L3

Dieser Code wird vergeben, wenn Informationen zu den Zweit- und Fremdsprachen der Befragten gegeben werden.

3 Einstellungen

Dieser Code wird vergeben, wenn Einstellungen, einschließlich der eigenen Positionen und Bewertungen der Befragten zur Zielsprache genannt werden.

3.1 Einstellungen\Positiv

Dieser Code wird vergeben, wenn positive Bewertungen und Positionen zur Zielsprache genannt werden. Als positiv werden die Bewertungen und Positionen erfasst, die Sympathie und Präferenz gegenüber der Zielsprache zeigen.

3.2 Einstellungen\Negativ

Dieser Code wird vergeben, wenn negative Bewertungen und Positionen zur Zielsprache genannt werden. Als negativ werden die Bewertungen und Positionen erfasst, die die Abneigung gegenüber der Zielsprache zeigen, sowie die Schwierigkeiten und Probleme beim Erlernen der Zielsprache zum Ausdruck bringen.

4 Motivation

Dieser Code wird vergeben, wenn Beweggründe zum Erlernen der Zielsprache genannt werden, die den Erwerbserfolg und das Erwerbstempo der Zielsprache wesentlich beeinflussen.

4.1 Motivation\Integrative Orientierung

Dieser Code wird vergeben, wenn eine integrative Orientierung zum Erlernen der Zielsprache

angegeben wird. Eine integrative Orientierung drückt hier nicht nur das Interesse und positive Einstellungen in Bezug auf die Sprache aus, sondern auch in Bezug auf die Kultur. Diese Orientierung wird auch als nachhaltiger eingeschätzt.

4.2 Motivation\Instrumentelle Orientierung

Dieser Code wird vergeben, wenn instrumentelle Beweggründe zum Erlernen der Zielsprache angegeben werden. Der Erwerb der Zielsprache erfolgt zu funktionalen Zwecken in der Annahme, dass die Zielsprache für das spätere Leben nützlich ist (z.B. Verbesserung der Berufschancen, z.B. Bewerbung für eine Lehre oder ein Studium).

5 Sozialer Kontakt

Dieser Code wird vergeben, wenn ein sozialer Kontakt zu Erstsprachlerinnen und Erstsprachler der Zielsprache außerhalb des Unterrichts angegeben wird.

6 Sprachlicher Kontakt

Dieser Code wird vergeben, wenn ein indirekter bzw. medienvermittelter Kontakt zur Zielsprache außerhalb des Unterrichts angegeben wird.

6.1 Sprachlicher Kontakt\Musikhören

Dieser Code wird vergeben, wenn das Musikhören in der Zielsprache erfolgt. Ausgeschlossen sind hier jegliche Hörbücher, die zum Erlernen der Zielsprache dienen.

6.2 Sprachlicher Kontakt\Fernsehen

Dieser Code wird vergeben, wenn das Fernsehen in der Zielsprache erfolgt. Ausgeschlossen sind hier jegliche Videos oder Sendungen, die zum Erlernen der Zielsprache dienen.

6.3 Sprachlicher Kontakt\Bücherlesen

Dieser Code wird vergeben, wenn das Bücherlesen in der Zielsprache erfolgt. Ausgeschlossen sind hier jegliche Lehrwerke, die zum Erlernen der Zielsprache dienen.

9.5 Auswertung der Interviews

9.5.1 Biologisches Alter

	EXPERIMENTALGRUPPE (N=6)	KONTROLLGRUPPE (N=6)
Biologisches Alter	<i>Zeile 10:L1A: Ich bin vierunddreißig Jahre alt. (10) Biologisches Alter</i> <i>Zeile 10:L2A: Ich bin dreiundzwanzigste Jahre alt. (4) Biologisches Alter</i> <i>Zeile 10:L3A: Ich bin dreiunddreißig Jahre alt. (10) Biologisches Alter</i> <i>Zeile 10:L4A: Ich bin fünfundzwanzig Jahre alt. (6) Biologisches Alter</i> <i>Zeile 10:L5A: (...) Ich bin siebenunddreißig Jahre alt. (10) Biologisches Alter</i> <i>Zeile 10:L6A: Ich bin fünfzehn Jahre alt. (2) Biologisches Alter</i>	<i>Zeile 10: L1B: Ich bin neunzehn Jahre alt. (4) Biologisches Alter</i> <i>Zeile 10: L2B: Ich bin vierunddreißig (...) Jahre alt. (10) Biologisches Alter</i> <i>Zeile 10: L3B: Ich bin neununddreißig Jahre alt. (10) Biologisches Alter</i> <i>Zeile 8: L4B: Ich bin einundzwanzig Jahre alt. (4) Biologisches Alter</i> <i>Zeile 10: L5B: Ich bin achtundzwanzig Jahre alt. (6) Biologisches Alter</i> <i>Zeile 15: L6B: Ich bin fünfzehn Jahre alt. (2) Biologisches Alter</i>

9.5.2 Kategorie: Einstellungen und Motivation		
	EXPERIMENTALGRUPPE (N=6)	KONTROLLGRUPPE (N=6)
Einstellungen\ Positiv	Zeile 24: L1A: Die deutsche Sprache ist interessant. (12) Einstellungen\Positiv Zeile 26: L2A: An der deutschen Sprache gefällt mir alles (...) Grammatik und auch Sprechen (...) Mundart. (11) Einstellungen\Positiv Zeile 30 : L2A: (...) Gefällt mir alles ...ich hab nicht (...) es gibt keine (...) es gibt nichts (...) zum Beispiel gefällt mir nicht (11) Einstellungen\Positiv Zeile 26: L4A: Gut (...) die Deutsch ist schöne Sprache (...) ist gut. (...) die Dialekte. Ich mag die Dialekte, aber ... (10) Einstellungen\Positiv Zeile 26: L5A: Ich (...) Ich liebe Deutsch oder (...)... (9) Einstellungen\Positiv	Zeile 32: L1B: (...) Hören. (8) Einstellungen\Positiv Zeile 28: L2B: Mir gefällt Deutsch (...) mir gefällt Deutsch und ich möchte in Wien studieren. (10) Einstellungen\Positiv Zeile 24: L4B: Ich gefällt mir weil (...) die Grammatik ist auch wichtig. (8) Einstellungen\Positiv Zeile 26: L4B: (...) Ich weiß nicht (...) Gefällt mir alles. (11) Einstellungen\Positiv Zeile 22: L6B: Das ist (...) Deutsch Sprache ist interessant. (12) Einstellungen\Positiv
Einstellungen\ Negativ	Zeile 26: L1A: Die Sprache ist schwer (...) die Grammatik und (...) Hören. (8) Einstellungen\Negativ Zeile 26: L3A: Nichts (...) Deutsche Sprache ist schwer für mich (10) Einstellungen\Negativ Zeile 28: L3A: ... Artikel. (2) Einstellungen\Negativ Zeile 28: L4A: Die Grammatik. Ich habe Probleme immer mit dem Grammatik. (5) Einstellungen\Negativ Zeile 24: L6A: Mir gefällt Deutsch nicht.	Zeile 36: L1B: (...) Schreiben. (3) Einstellungen\Negativ Zeile 30: L2B: Wien (...) Mir gefällt nicht wann die Leute sprechen Dialekt. (4) Einstellungen\Negativ Zeile 28: L3B: Das ist (unv.) (...) die Grammatik. (5) Einstellungen\Negativ Zeile 24: L5B: (...) nichts. (10) Einstellungen\Negativ Zeile 26: L5B: Deutsche Sprache ist schwer für mich (...) Deutsch. (8) Einstellungen\Negativ Zeile 24: L6B: Grammatik.

	(10) Einstellungen\Negativ Zeile 26: L6A: Gar nichts. (10) Einstellungen\Negativ	Grammatik ist so schwer. (5) Einstellungen\Negativ
Motivation\ Integrative Orientierung	Zeile 22: L1A: (...)Ich lerne Deutsch, weil (...) ich (...) in Österreich lebe und (...) ich muss arbeiten. (8) Motivation\Integrative Orientierung Zeile 24: L2A: Ich lerne Deutsch damit ich in Österreich leben und zur Uni gehen kann. (8) Motivation\Integrative Orientierung Zeile 24: L3A: Ich lerne Deutsch, weil brauche leben in Österreich oder arbeiten in Österreich“ (8) Motivation\Integrative Orientierung Zeile 22: L4A: Ich wohne hier. (...) Ich muss die Sprache lernen (...) Auch meine Freundin kommt aus hier und (...) ich muss mit ihm in Deutsch reden. (10) Motivation\Integrative Orientierung	Zeile 26: L2B: Ich lerne Deutsch (...) weil möchte ich in Wien bleiben. (10) Motivation\Integrative Orientierung Zeile 22: L3B: Ich bin hier in Wien seit ein Jahr und ich muss lernen Deutsch für kommunizieren mit Leuten (...) und für lesen und verständigen (...) für alles. (8) Motivation\Integrative Orientierung Zeile 22: L4B: Warum? (...) ich will besser mit Leuten. (10) Motivation\Integrative Orientierung Zeile 22: L5B: Ich lerne Deutsch damit ich sprechen besser. (10) Motivation\Integrative Orientierung Zeile 20: L6B: Ich möchte in Österreich bleiben und wann ich bleiben in Österreich ich muss lernen Deutsch und möchte studieren. (8) Motivation\Integrative Orientierung
Motivation\ Instrumentelle Orientierung	Zeile 22: L1A: (...) Ich lerne Deutsch, weil (...) ich (...) in Österreich lebe und (...) ich muss arbeiten. (8) Motivation\Instrumentelle Orientierung Zeile 24: L2A: Ich lerne Deutsch damit ich in Österreich leben und zur Uni gehen kann. (8) Motivation\Instrumentelle Orientierung	Zeile 28: L1B: Weil (...) meine Kinder und arbeiten. (10) Motivation\Instrumentelle Orientierung Zeile 28: L2B: Mir gefällt Deutsch (...) mir gefällt Deutsch und ich möchte in Wien studieren. (10) Motivation\Instrumentelle Orientierung Zeile 22: L3B: Ich bin hier in Wien

	Zeile 24: L3A: Ich lerne Deutsch, weil brauche leben in Österreich oder arbeiten in Österreich (8) Motivation\Instrumentelle Orientierung Zeile 22: L5A: (...) Ich lerne Deutsch (...) braucht zu Arbeit.. (10) Motivation\Instrumentelle Orientierung Zeile 22: L6A: Weil ich (...) weil ich studieren will. (10) Motivation\Instrumentelle Orientierung	seit ein Jahr und ich muss lernen Deutsch für kommunizieren mit Leuten (...) und für Job finden (...) und für lesen und verständigen (...) für alles. (8) Motivation\ Instrumentelle Orientierung Zeile 20: L6B: Ich möchte in Österreich bleiben und wann ich bleiben in Österreich ich muss lernen Deutsch und möchte studieren. (8) Motivation\ Instrumentelle Orientierung
--	--	--

9.5.3 Kategorie: Sozialer und sprachlicher Kontakt

	EXPERIMENTALGRUPPE (N=6)	KONTROLLGRUPPE (N=6)
Sozialer Kontakt	Zeile 30: L3A: Ich bin (...) Ich spreche Deutsch in mein Arbeit (...) und hören auch in mein Arbeit. Aber ich hab kein Fernseher (...) aber ... ich schauen Film jeden (...) ich schaue Film auf Deutsch. (10) Sozialer Kontakt Zeile 32: L3A: Mit meine Kollegen. (10) Sozialer Kontakt Zeile 22: L4A: Ich wohne hier. (...) Ich muss die Sprache lernen (...) Auch meine Freundin kommt aus hier und (...) ich muss mit ihm in Deutsch reden. (10) Sozialer Kontakt Zeile 32: L4A: Mit meine Kollegen (...) Ich habe viele österreichische Freunden, aber nit so viel. (...) Ich habe keine Zeit jetzt, wann ich lerne und ich habe etwas muss ich manchen und ich kann nicht (...) alle sprechen Deutsch mit die Leute. (9) Sozialer Kontakt Zeile 28: L6A: Jeden Tag in Schule und auf Straße ich spreche Deutsch. (10) Sozialer Kontakt	Zeile 43: L1B: Mit meine Nachbarin. (9) Sozialer Kontakt Zeile 32: L2B: Ich höre zu Hause (...) bei YouTube oder bei Fernseher Deutsch (...) oder mit meinen Nachbarn sprechen Deutsch. (8) Sozialer Kontakt Zeile 16: L2B: Ich habe mit mein Nachbarn sprechen und meine Freundin (...)... (9) Sozialer Kontakt Zeile 34: L2B: Mit mein Nachbarn und meinen Freunden. (9) Sozialer Kontakt Zeile 26: L6B: In die Schule mit meine Freundin spreche ich Deutsch und mit Lehrern auch. (10) Sozialer Kontakt Zeile 28: L6B: Mit Freunden und Lehrern. (10) Sozialer Kontakt

Sprachlicher Kontakt\ Musikhören	Zeile 34: L3A: Ich höre POP Musik in (...) manchmal in Englisch (...) Deutsch auch (...) und Französisch auch. (5) Sprachlicher Kontakt\Musikhören Zeile 34: L5A: Ich höre klasik Musik und (...) in Deutsch, Bosnisch, Srbisch ... (1) Sprachlicher Kontakt\Musikhören	Zeile 36: L2B: Ich höre deutsche (...) Musik und ich weiß nicht, wie ist ihre Name (...) und (...) ich höre Englisch Musik und Arabisch. (2) Sprachlicher Kontakt\Musikhören Zeile 32: L4B: Ich höre serbische Musik und deutsche Musik, ich höre nur im Radio. (1) Sprachlicher Kontakt\Musikhören
Sprachlicher Kontakt\ Fernsehen	Zeile 40: L2A: Es ist in Englisch, manchmal auf Deutsch, in Hindi oder Urdu. (5) Sprachlicher Kontakt\Fernsehen Zeile 36: L3A: Nur Film schaue. (...) und diese Tage ist Deutsch, aber letzte Englisch. (2) Sprachlicher Kontakt\Fernsehen Zeile 38: L5A: In welchen Sprachen? (...) Bosnisch (...) Deutsch. (1) Sprachlicher Kontakt\Fernsehen Zeile 34: L6A: Balkanische Sender, aber manchmal auch deutsche. (5) Sprachlicher Kontakt\Fernsehen	Zeile 47: L1B: Kinderfilme (...) Deutsch. (2) Sprachlicher Kontakt\Fernsehen Zeile 40: L2B: Ja. (2) Sprachlicher Kontakt\Fernsehen Zeile 34: L4B: Ich schaue serbische und österreichische auch. (3) Sprachlicher Kontakt\Fernsehen Zeile 36: L4B: RTL II oder ORF 2. (3) Sprachlicher Kontakt\Fernsehen
Sprachlicher Kontakt\ Bücherlesen	Zeile 42: L2A: Ich lese (...) Informatikbücher auf Englisch, Deutsch und manchmal auf Urdu. (2) Sprachlicher Kontakt\Bücherlesen Zeile 40: L3A: Englisch und Deutsch. (2) Sprachlicher Kontakt\Bücherlesen Zeile 42: L5A: (...)Ich lese Bosnisch und Deutsch. (2) Sprachlicher Kontakt\Bücherlesen	

9.6 Österreichisches Sprachdiplom - Prüfungsteil Hörverstehen

9.6.1 Hörverstehen ÖSD Zertifikat A1 Österreich (ZA1/Ö)

9.6.1.1 Modellsatz



Name: _____

Hörverstehen

insgesamt ca. 10 Minuten

Aufgabe 1

10 Punkte

Sehen Sie sich die Bilder gut an. Sie haben 30 Sekunden Zeit.

Situation: Sie hören jetzt fünf verschiedene Texte zu den Fotos. Sie hören jeden Text ein Mal. Welcher Text passt zu welchem Foto? Schreiben Sie die Nummer des Textes unter das Foto. Achtung: Ein Bild ist zu viel.

A



Text Nr.

B



Text Nr.

C



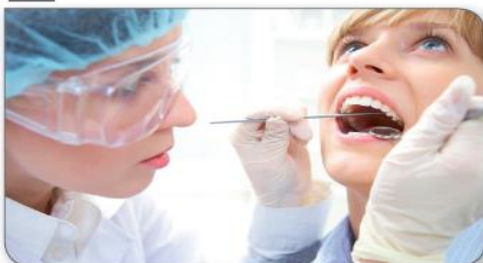
Text Nr.

D



Text Nr.

E



Text Nr.

F



Text Nr.



Name: _____

Hörverstehen

insgesamt ca. 10 Minuten

Aufgabe 2

10 Punkte

*Lesen Sie Aufgabe 2 gut durch. Sie haben 30 Sekunden Zeit.***Situation:** Sie hören folgende Nachricht. Hören Sie gut zu und schreiben Sie die wichtigsten Informationen auf das Notizblatt. Sie hören den Text zwei Mal.

Notizen

Was: **Wohnung anschauen**

Wann: am,

den März, um Uhr

Wo: straße 68

Telefonnummer: 0650

Aufgabe 3

10 Punkte

*Lesen Sie Aufgabe 3 gut durch. Sie haben 10 Sekunden Zeit.***Situation:** Sie hören jetzt 5 Personen, die befragt werden. Hören Sie gut zu und kreuzen Sie die richtigen Antworten an. Pro Person gibt es nur eine Antwort. Sie hören die Texte ein Mal.**Wo möchten Sie am liebsten arbeiten?**

	im Büro	im Supermarkt	im Wald	im Restaurant
Text 1	☐	☐	☐	☐
Text 2	☐	☐	☐	☐
Text 3	☐	☐	☐	☐
Text 4	☐	☐	☐	☐
Text 5	☐	☐	☐	☐

9.6.1.2 Lösungen und Bewertung



Lösungen und Bewertung

1. Leseverstehen

Aufgabe 1											10 Punkte
Situation	A	B	C	D	E						
Anzeige	2	6	3	1	5						
Auswertung: maximale Anzahl richtiger Lösungen: 5 • maximale Punktezahl: 10											
Anzahl richtiger Lösungen	5	4	3	2	1	0					
Punkte	10	8	6	4	2	0					

Aufgabe 2											10 Punkte
Frage Nr.	1	2	3	4	5	6					
JA		X	X	X		X					
NEIN	X				X						
Auswertung: maximale Anzahl richtiger Lösungen: 6 • maximale Punktezahl: 10 Achtung: Wenn bei einer Frage mehr als ein Kreuz = Antwort falsch = 0 Punkte für diese Frage.											
Anzahl richtiger Lösungen	6	5	4	3	2	1-0					
Punkte	10	8	6	4	2	0					

Aufgabe 3											10 Punkte
Text	A	B	C	D	E						
Bild	4	3	2	1	6						
Auswertung: maximale Anzahl richtiger Lösungen: 5 • maximale Punktezahl: 10											
Anzahl richtiger Lösungen	5	4	3	2	1	0					
Punkte	10	8	6	4	2	0					

Leseverstehen insgesamt: maximal 30 Punkte • Keine Bestehensgrenze!											
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2. Hörverstehen

Aufgabe 1											10 Punkte
Bild	A	B	C	D	E	F					
Text	3	-	1	4	2	5					
Auswertung: maximale Anzahl richtiger Lösungen: 5 • maximale Punktezahl: 10											
Anzahl richtiger Lösungen	5	4	3	2	1	0					
Punkte	10	8	6	4	2	0					

9.6.1.3 Gesamtbogen

11. Gesamtbogen



Prüfungszentrum:

ÖSD Zertifikat A1

Gesamtbogen

Teilnehmer/-in:

Titel

Familienname

Vorname

Geburtsort/-land:

Geburtsdatum:

Nur von den Prüfenden auszufüllen!

Schriftliche Prüfung

Mündliche Prüfung

Datum:

Prüfende:

1.

Name / Prüf.-Nr.

Unterschrift

2.

Name / Prüf.-Nr.

Unterschrift

1.

Name / Prüf.-Nr.

Unterschrift

2.

Name / Prüf.-Nr.

Unterschrift

Schriftliche Prüfung

Punkte

Leseverstehen (max. 30)

Hörverstehen (max. 30)

Schreiben (max. 15)

Gesamt (max. 75)

Mündliche Prüfung

Punkte

Sprechen (max. 25)

ID-Nummer:

Gesamtpunktezahl:
(schriftliche + mündliche Prüfung)

max. 100 P. / min. 60 P.

Gesamtbeurteilung:
(siehe Beurteilungsskala)

Beurteilungsskala:

sehr gut bestanden	gut bestanden	bestanden	nicht bestanden
100 – 88 Punkte	87 – 75 Punkte	74 – 60 Punkte	59 – 0 Punkte

9.6.1.4 Auswertungsbogen

12. Auswertungsbogen



ÖSD Zertifikat A1

Auswertungsbogen

Teilnehmer/-in:	_____	_____	_____
	ID-Nummer	Familienname	Vorname

Leseverstehen

Aufgabe 1	Lösungen	5	4	3	2	1	0	
	Punkte	10	8	6	4	2	0	

10-0

Aufgabe 2	Lösungen	6	5	4	3	2	1-0	
	Punkte	10	8	6	4	2	0	

10-0

Aufgabe 3	Lösungen	5	4	3	2	1	0	
	Punkte	10	8	6	4	2	0	

10-0

Gesamtpunkte Leseverstehen:

30-0

Hörverstehen

Aufgabe 1	Lösungen	5	4	3	2	1	0	
	Punkte	10	8	6	4	2	0	

10-0

Aufgabe 2	Lösungen	5	4	3	2	1	0	
	Punkte	10	8	6	4	2	0	

10-0

Aufgabe 3	Lösungen	5	4	3	2	1	0	
	Punkte	10	8	6	4	2	0	

10-0

Gesamtpunkte Hörverstehen:

30-0

9.6.2 Hörverstehen ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1 - ZDÖ B1

9.6.2.1 Modellsatz



Name: _____

Hörverstehen

insgesamt ca. 30 Minuten

Aufgabe 1

max. 25 Punkte

Lesen Sie Aufgabe 1 gut durch. Sie haben 30 Sekunden Zeit.

Situation: Sie hören die Stellungnahmen von 5 Personen, die zu einem Thema befragt werden. Entscheiden Sie, ob die Sätze 41 – 45 richtig [R] oder falsch [F] sind, und kreuzen Sie das entsprechende Kästchen an. Sie hören diese Texte ein Mal.

		R = richtig	F = falsch
41	Die Sprecherin macht regelmäßig Kontrolluntersuchungen beim Zahnarzt.	☐	☐
42	Der Sprecher geht nur bei Zahnschmerzen zum Arzt.	☐	☐
43	Die Sprecherin hat Angst vor dem Zahnarzt.	☐	☐
44	Der Sprecher hat noch seine eigenen Zähne.	☐	☐
45	Die Sprecherin achtet jetzt gut auf ihre Zähne.	☐	☐

Aufgabe 2

max. 25 Punkte

Lesen Sie Aufgabe 2 gut durch. Sie haben 1 Minute Zeit.

Situation: Sie hören ein Gespräch im Radio. Entscheiden Sie, ob die Sätze 46 – 55 richtig [R] oder falsch [F] sind, und kreuzen Sie das entsprechende Kästchen an. Sie hören das Gespräch zwei Mal.

		R = richtig	F = falsch
46	In seiner Heimat war Herr Bengana Student.	☐	☐
47	Er ist direkt aus dem Kongo nach Österreich gekommen.	☐	☐
48	Bei seiner Ankunft in Österreich kannte Herr Bengana schon viele Leute.	☐	☐
49	In Österreich hat Herr Bengana zuerst in Wien gelebt.	☐	☐
50	Herr Bengana hat Freunde in sozialen Vereinen.	☐	☐
51	Herr Bengana hat als Kind in der Schule Deutsch gelernt.	☐	☐
52	Herr Bengana hat eine Lehre als Tischler gemacht.	☐	☐
53	In der Firma gab es schon immer einen Betriebsrat.	☐	☐
54	Die Kollegen sind mit Herrn Bengana als Betriebsrat sehr zufrieden.	☐	☐
55	Mit Herrn Bengana können viele Migranten in ihrer eigenen Sprache reden.	☐	☐



Name: _____

Hörverstehen

insgesamt ca. 30 Minuten

Aufgabe 3

max. 25 Punkte

Lesen Sie Aufgabe 3 gut durch. Sie haben 30 Sekunden Zeit.

Situation: Sie hören fünf kurze Texte. Entscheiden Sie, ob die Sätze 56 – 60 richtig [R] oder falsch [F] sind, und kreuzen Sie das entsprechende Kästchen an. Sie hören jeden Text zwei Mal.

Situation: Sie besuchen Freunde in Niederösterreich und fahren mit dem Auto.
Wie wird das Wetter?

R = **F =**
richtig falsch

56

In Niederösterreich und Wien schneit es heute den ganzen Tag.

☐ ☐

Situation: Sie hören eine Nachricht auf Ihrer Mobilbox.

R = **F =**
richtig falsch

57

Sie sollen sich morgen bei Herrn Treichl telefonisch melden.

☐ ☐

Situation: Sie sind im Kaufhaus und hören eine Durchsage.

R = **F =**
richtig falsch

58

Heute bekommen Sie eine Mehlspeise gratis.

☐ ☐

Situation: Sie sind gerade im Kinozentrum und hören eine Ansage.

R = **F =**
richtig falsch

59

Die Filmwoche endet am Sonntag.

☐ ☐

Situation: Sie suchen einen Sprachkurs und rufen bei der Volkshochschule an.

R = **F =**
richtig falsch

60

Beratungen und Einstufungen finden von Dienstag bis Donnerstag statt.

☐ ☐

9.6.2.2 Lösungen und Bewertung



Lösungen und Bewertung

3. Hörverstehen

Aufgabe 1						25 Punkte					
Aufgabe Nr.	41	42	43	44	45						
Lösungen	F	R	F	F	R						
Auswertung: maximale Anzahl richtiger Lösungen: 5 • maximale Punktezahl: 25											
Achtung: Wenn bei einem Item mehr als 1 Kreuz = Antwort falsch = 0 Punkte für dieses Item.											
Anzahl richtiger Lösungen	5	4	3	2	1	0					
Punkte	25	20	15	10	5	0					

Aufgabe 2											25 Punkte	
Aufgabe Nr.	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55		
Lösungen	R	F	F	R	R	F	R	F	R	R		
Auswertung: maximale Anzahl richtiger Lösungen: 10 • maximale Punktezahl: 25												
Achtung: Wenn bei einem Item mehr als 1 Kreuz = Antwort falsch = 0 Punkte für dieses Item.												
Anzahl richtiger Lösungen	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	
Punkte	25	22,5	20	17,5	15	12,5	10	7,5	5	2,5	0	

Aufgabe 3						25 Punkte					
Aufgabe Nr.	56	57	58	59	60						
Lösungen	F	F	F	R	F						
Auswertung: maximale Anzahl richtiger Lösungen: 5 • maximale Punktezahl: 25											
Achtung: Wenn bei einem Item mehr als 1 Kreuz = Antwort falsch = 0 Punkte für dieses Item.											
Anzahl richtiger Lösungen	5	4	3	2	1	0					
Punkte	25	20	15	10	5	0					

Hörverstehen insgesamt: maximal 75 Punkte

9.6.2.3 Gesamtbogen

11. Gesamtbogen



Prüfungszentrum:

ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1
Gesamtbogen

Teilnehmer/-in: Titel Familienname Vorname
Geburtsort/-land: Geburtsdatum:

Nur von den Prüfenden auszufüllen!

Schriftliche Prüfung		Mündliche Prüfung	
Datum:			
Prüfende:	1. Name / Prüf.-Nr. Unterschrift	1. Name / Prüf.-Nr. Unterschrift	
	2. Name / Prüf.-Nr. Unterschrift	2. Name / Prüf.-Nr. Unterschrift	
Schriftliche Prüfung	Punkte	bestanden	
Leseverstehen (max. 75)			
Sprachbausteine (max. 30)			
Hörverstehen (max. 75)			
Schreiben (max. 45)			
Gesamt (max. 225 / min. 135)		ja ☐	nein ☐
Mündliche Prüfung	Punkte	bestanden	
Sprechen (max. 75 / min. 45)		ja ☐	nein ☐
ID-Nummer:			
Gesamtpunktezahl: (schriftliche + mündliche Prüfung)			
		max. 300 P. / min. 180 P.	
Gesamtbeurteilung: (siehe Beurteilungsskala)			

Beurteilungsskala:

sehr gut bestanden	gut bestanden	befriedigend	ausreichend	nicht bestanden
300 – 270 Punkte	269,5 – 240 Punkte	239,5 – 210 Punkte	209,5 – 180 Punkte	179,5 – 0 Punkte oder wenn ein Teil nicht bestanden

9.6.2.4 Auswertungsbogen

12. Auswertungsbogen



ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1

Auswertungsbogen

Teilnehmer/-in:

ID-Nummer

Familienname

Vorname

Leseverstehen

Aufgabe 1	Lösungen	5	4	3	2	1	0						
	Punkte	25	20	15	10	5	0						25-0
Aufgabe 2	Lösungen	5	4	3	2	1	0						
	Punkte	25	20	15	10	5	0						25-0
Aufgabe 3	Lösungen	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	
	Punkte	25	22,5	20	17,5	15	12,5	10	7,5	5	2,5	0	25-0

Gesamtpunkte Leseverstehen:
(max. 75 P.)

75-0

Sprachbausteine

Aufgabe 1	Lösungen	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	
	Punkte	15	13,5	12	10,5	9	7,5	6	4,5	3	1,5	0	15-0
Aufgabe 2	Lösungen	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	
	Punkte	15	13,5	12	10,5	9	7,5	6	4,5	3	1,5	0	15-0

Gesamtpunkte Sprachbausteine:
(max. 30 P.)

30-0

Hörverstehen

Aufgabe 1	Lösungen	5	4	3	2	1	0						
	Punkte	25	20	15	10	5	0						25-0
Aufgabe 2	Lösungen	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	
	Punkte	25	22,5	20	17,5	15	12,5	10	7,5	5	2,5	0	25-0
Aufgabe 3	Lösungen	5	4	3	2	1	0						
	Punkte	25	20	15	10	5	0						25-0

Gesamtpunkte Hörverstehen:
(max. 75 P.)

75-0

9.7 Einwilligungserklärungen

EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG

zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten

Projekt: Masterarbeit (Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache)

Thema:

„Der Sprachflüchtigkeit auf der Spur“ - „Authentisches Hören“ in Integrationskursen „

Institution:

Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Forscherin: Violeta Andonovski

Betreuerin: Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Zeitraum: Jänner bis Mai 2017

Ich, _____,

bestätige hiermit, dass ich mit der Teilnahme am Forschungsprojekt, am Interview, sowie deren Aufzeichnung und Transkription und der anschließenden Verwendung für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen der Masterarbeit von Violeta Andonovski im Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien einverstanden bin.

Ich wurde darüber informiert, dass alle meine Daten vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben werden. Die erhobenen Daten werden nur zur Forschung der Masterarbeit verwendet und die Testungen werden anonym ausgewertet.

Personenbezogene Kontaktdaten werden für Dritte unzugänglich gespeichert und nach Projektende automatisch gelöscht. Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis jederzeit schriftlich zurückziehen kann.

☐ Ich möchte über die Ergebnisse informiert werden. (E- Mail- Adresse erforderlich)

Ort, Datum

Unterschrift der/des Interviewten

EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG

zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten

Projekt: Masterarbeit (Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache)

Thema:

„Der Sprachflüchtigkeit auf der Spur“ - „Authentisches Hören“ in Integrationskursen „

Institution:

Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Forscherin: Violeta Andonovski

Betreuerin: Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Zeitraum: Jänner bis Mai 2017

Ich, _____
(Name der bevollmächtigten Person)

bestätige hiermit, dass ich mit der Teilnahme meiner Tochter/meinem Sohn

(Name der minderjährigen Person)

am Forschungsprojekt, am Interview, sowie deren Aufzeichnung und Transkription und der anschließenden Verwendung für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen der Masterarbeit von Violeta Andonovski im Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien einverstanden bin.

Ich wurde darüber informiert, dass alle ihre/seine Daten vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben werden. Die erhobenen Daten werden nur zur Forschung der Masterarbeit verwendet und die Testungen werden anonym ausgewertet. Personenbezogene Kontaktdaten werden für Dritte unzugänglich gespeichert und nach Projektende automatisch gelöscht. Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis jederzeit schriftlich zurückziehen kann.

☐ Ich möchte über die Ergebnisse informiert werden. (E- Mail- Adresse erforderlich)

Ort, Datum

Unterschrift der bevollmächtigten Person

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich durch meine eigenhändige Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich den angegebenen Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden.

Wien, Februar 2018

Violeta Andonovski